

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

MAGISTERSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM
2008-2010

Kamila Nováková

PROFESNÍ KOMPETENCE INSTRUKTORA ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF EXPERIENTIAL LEARNING
INSTRUCTOR

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2010

Vedoucí práce:.....Doc. PhDr. Jaroslav Mužík DrSc.

Prohlašuji,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze, dne 30. června 2010

Kamila Nováková

Obsah

Resumé	5
Summary	6
1 Zážitková pedagogika	10
1.1 Definice a vymezení zážitkové pedagogiky	10
1.2 Historie zážitkové pedagogiky	18
1.2.1 Vývoj zážitkové pedagogiky ve světě.....	18
1.2.2 Vývoj zážitkové pedagogiky v českých zemích	20
1.3 Modely zkušenostního učení	23
1.3.1 Deweyho model zkušenostního učení.....	24
1.3.2 Lewinův model zkušenostního učení.....	26
1.3.3 Kolbův model zkušenostního učení.....	26
2 Aplikace zážitkového přístupu ve vzdělávání dospělých.....	30
2.1 Zážitkové vzdělávání ve firemní praxi	30
2.2 Hlavní principy zážitkového vzdělávání u dospělých	34
3 Instruktor v roli vzdělavatele.....	39
3.1 Vymezení instruktorské role na vzdělávacích kurzech	39
3.2 Požadavky na kvalifikaci lektorů definované legislativou.....	44
3.3 Požadavky na instruktory definované Profesním sdružením pro zážitkové vzdělávání (PSZV).....	46
4 Kompetence	49
4.1 Definice kompetence	49
4.2 Klíčové kompetence	52
4.3 Druhy kompetencí.....	54
4.4 Kompetenční modely a jejich využití	57
4.5 Metody identifikace kompetencí.....	60

4.5.1	Přípravné fáze	61
4.5.2	Fáze získávání dat	62
4.5.3	Analýza a klasifikace informací	66
4.5.4	Popis a tvorba kompetencí	66
4.5.5	Validizace vytvořeného modelu	67
5	Kompetenční model instruktora zážitkového vzdělávání	68
5.1	Účel stavby kompetenčního modelu	68
5.2	Základní informace o společnosti a systému jejího fungování	69
5.2.1	Obecné informace o firmě	69
5.2.2	Profil společnosti Adventura s.r.o.	69
5.2.3	Profil oddělení Adventura Teambuilding.....	70
5.3	Fáze identifikování kompetencí a následná tvorba kompetenčního modelu	
	73	
5.3.1	Přípravná fáze	74
5.3.2	Získávání dat	75
5.3.3	Analýza a klasifikace kompetencí	78
5.3.4	Popis kompetencí a tvorba kompetenčního modelu	79
5.4	Fáze ověření spolehlivosti kompetenčního modelu	80
5.5	Kompetenční model jako nástroj pro řízení a rozvoj lidí ve firmě – konkrétní návrhy	80
6	ZÁVĚR	82
7	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	85
8	BIBLIOGRAFIE	90
9	PŘÍLOHY	91

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá profesními kompetencemi instruktora zážitkového vzdělávání, které mu umožňují zastupovat roli vzdělavatele na firemních zážitkových kurzech.

Vzdělávání skrze zážitek je velice progresivním a uplatňovaným přístupem ke vzdělávání dospělých. Ve firemní praxi je tento metodologický koncept nejčastěji uplatňován pro rozvoj tzv. měkkých dovedností jedinců a týmů v rámci teambuildingových programů. Důležitou roli v celém vzdělávacím procesu, který se odehrává nejčastěji v outdoorovém prostředí, sehrává kromě účastnické skupiny také sám instruktor, což je v praxi nejčastěji užívané označení pro vzdělavatele v této oblasti. Profesionální instruktor má proces vzdělávání skrze zážitek ve svých rukou a podporuje jeho účastníky na jejich cestě k novým poznatkům, znalostem a dovednostem. V ideálních případech jsou rozvíjeny kompetence firemních pracovníků, které byly v zadání programu specifikovány v rámci vzdělávacích cílů.

Na českém trhu teambuildingového komerčního vzdělávání působí skupina vzdělávacích firem, které konkrétní programy korporátní klientele prodávají, a každá z nich má vlastní instruktorský sbor, z něž jsou stavěny realizační týmy pro jednotlivé zakázky. Na zážitkově vzdělávacích kurzech jsou na chování a jednání instruktorů kladeny specifické požadavky, avšak v praxi není zatím vymezen, natož standardizován, funkční kompetenční model, který by tyto nároky přesně definoval. Profesionální sdružení pro zážitkové vzdělávání klasifikovalo pouze názvosloví jednotlivých pozic, nikoliv však žádoucí obsahy jejich plnění.

V tomto smyslu se mi jevilo jako užitečné podrobit tuto oblast hlubšímu zkoumání a pokusit se navrhnout takový fungující model kompetencí, který bude nástrojem pro nastavení dalších kritérií pro výběr profesionálních instruktorů. Na cestě k tomu to cíli, kterého se mi v závěru této práce zdárně podařilo dosáhnout, jsem analyzovala cenné interní informace společnosti Adventura Teambuilding, konkrétní názory expertního panelu sestaveného ze zdejších členů instruktorské základny a výpovědi získané pomocí polostrukturovaného rozhovoru BEI.

Domnívám se, že model může posloužit jako nástroj pro další vedení lidí v Adventuře Teambuilding a jí podobných organizacích.

SUMMARY

The main goal of this dissertation is to provide information about professional competencies of the experiential learning instructor. I would like to focus on the competencies which make him able to present himself as an educator at experiential courses organized for companies.

Learning through the experience is regarded as a very progressive and often applied access to adult education. Regarding the company practice, this methodological concept is most often used for soft skills development, specifically for individuals and teams on occasion of teambuilding trainings.

If we omit the participants, one of the most crucial roles during the whole process is dedicated to the instructor. Apart from the names as tutor, trainer or lecturer is the name instructor used commonly for the educator in the specific area of experiential teambuilding courses. The whole learning process is held in the instructor's hands, while they are constantly supporting participants on their way to acquire new knowledge, skills and information. In the ideal state, we develop those of the participants' competencies which were specified at the preparation process of targeting.

On Czech market we can find a group of educational companies that sell particular teambuilding programs to corporate clients. Each of them dispose of its own instructor board, then out of which smaller teams are built for individual realizations. On the experiential courses demands and requirements are made on instructors' behavior and acting. Nevertheless, in practice there has not been compiled a competency model that would widely serve as a general policy document, exactly defining the basic demands on instructors. The Professional Association for Experiential Learning has only unified and integrated the system of positions instructors can get when proceeding on their career path but did not precisely define their content.

In this sense I have found useful to analyze this field deeply and try to set and present a competency model for the professional instructors, specifically describing the desirable and unfavorable soft behavior. It will serve as a device when criteria for recruitment of instructors and other HR processes are set up. On

my way to this model which is presented at the very end of this dissertation I have analyzed valuable internal information at Adventura Teambuilding, the opinions of the panel of experts which I have built from the instructor board, and also the information I got using the method of BEI interview.

I believe that the outcome of this work could serve as a new tool for future managerial processes in Adventura Teambuilding and hopefully also to other companies from this field.

O ÚVOD

Ve své předložené diplomové práci bych se ráda zaměřila na fenomén zážitkového vzdělávání a osobnost instruktora jako hlavního vzdělavatele v této oblasti, který musí disponovat specifickými znalostmi a dovednostmi a vykazovat určité vzorce chování a jednání.

Instruktor je ve své lektorské roli hlavním průvodcem na cestě za poznáním a nabytím nových znalostí a dovedností skrze zážitek. Osobou, která dospělému jedinci, účastníkovi vzdělávání, předkládá problémy k řešení, stimuluje jej k aktivnímu přístupu k nim, a pomáhá mu formulovat jasné a užitečné závěry, ke kterým sám došel na základě vlastní zkušenosti podbarvené emočním prožitkem. Z andragogického pohledu je jeho význam velice specifický – instruktor ve vzdělávacích situacích není aktivním činitelem, který by stál v popředí scény, nýbrž plní roli jakéhosi „podporovatele“ a „hybatele“, který se vzdělávacího procesu účastní zejména na jeho začátku při zadávání instrukce a na samotném konci při reflexi. Tento typ vzdělavatele, uplatňující základní principy vzdělávání skrze zážitek, se nesnaží předat ucelené teoretické obsahy probírané látky a konkrétní návody k řešení, ale inscenuje a nabízí modelové situace, ve kterých si praktickou formou sám účastník najde, a sám ověří účinnost a potřebnost těchto obsahů pro svou profesní praxi a nakonec třeba i pro běžný život.

Pokusila bych se na následujících řádcích postupně vymezit a popsat hlavní principy, díky kterým má vzdělávání skrze zážitek potenciál být funkční, a na jejich základě potom dospět k jasnému definování požadavků na profesní kompetence instruktora zážitkového vzdělávání.

V rámci první kapitoly je stěžejním cílem získat vhled do problematiky zážitkové pedagogiky jako hlavní pedagogické teorie, která tvoří z mého pohledu dnes již konstituovaný vědecký obor, který se v posledních deseti letech dokázal posunout „na výsluní“ pedagogické teorie i praxe. Vzdělávání prostřednictvím zážitku se stalo uznávanou metodou, a to jak v pedagogice, tak v andragogice. Je jedním z přístupů, který lze ve vzdělávání dětí a dospělých využít, ale považuji za důležité poznamenat, že není tím jediným a neúčinnějším, a ne vždy lze v jeho aplikaci umožnit poznání vzdělávacích obsahů u všech vědeckých oborů.

Druhá kapitola této práce přinese informace, které se vztahují ke konkrétním aplikacím zážitkově vzdělávacích přístupů v dalším profesním vzdělávání pracovníků ve firmách. Zaměřím se v ní zejména na jeden ze specifických trendů firemního vzdělávání a rozvoje, který je rozšířen pod názvem teambuilding.

Třetí kapitola bude zaměřena na roli instruktora zážitkového vzdělávání, na jeho lektorské působení v procesu učení a základní předpoklady v oblasti kvalifikací, dovedností, znalostí a osobnostních kritérií. Zcela jistě se v této části práce odhalí komplikovanost dalšího vzdělávání a jeho výkonných subjektů v rolích vzdělavatelů.

O problematice kompetencí, jejich dělení a významu pro řízení a rozvoj lidí ve firemním prostředí bude pojednávat kapitola čtvrtá. V jejím rámci se také zaměřím na metody identifikace kompetencí a proces stavby kompetenčních modelů, které tvoří účinný nástroj pro celou řadu personálních činností.

Jako stěžejní cíl této práce si potom v závěrečné páté kapitole stanovuji konkrétní vymezení a popis hlavních kompetencí, kterými by měl disponovat instruktor zážitkového vzdělávání jako profesionální odborník v této oblasti, a jejich uspořádání do kompetenčního modelu. Ve středu mého zájmu bude člověk působící na pozici řadového lektora, který je součástí instruktorského týmu na firemních teambuildingových kurzech realizovaných převážně v outdoorovém prostředí.

Předpokládám, že kompetenční model, ke kterému na konci své diplomové práce dospěji, bude sloužit jako vhodný podklad pro personální činnosti týkající se výběru, hodnocení, a dalšího vzdělávání a rozvoje v mnou zvolené menší firmě.

Pro účely této diplomové práce budu čerpat z českých i zahraničních odborných publikací, z internetových zdrojů, interních materiálů firmy Adventura s.r.o., a dále ze svých profesních zkušeností, které jsem během svého dvouletého působení načerpala na pozici projektové manažerky v oddělení Adventura Teambuilding.

Touto cestou bych ráda poděkovala Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi DrSc. za velice podnětné, trpělivé vedení mé diplomové práce a veškerý čas, který věnoval.

Za vstřícný přístup také patří velké poděkování mým kolegům z firmy Adventura s.r.o., oddělení Adventura Teambuilding a mým nejbližším, kteří mě během práce podporovali.

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

1.1 Definice a vymezení zážitkové pedagogiky

V úvodu této práce jsem zmínila své přesvědčení o konstituovanosti oboru zážitkové pedagogiky. Nicméně považuji za stejně zásadní i své další tvrzení, že vymežit a přesně definovat pojem zážitková pedagogika není v českém prostředí zdaleka tak jednoduché. Paralelně zde vedle sebe existují pojmy, které se ve svém významu částečně překrývají, avšak nejsou zcela totožné. Zmínit můžeme například termíny jako „výchova zážitkem“, „výchova prožitkem“, „výchova v přírodě“, „zážitková výchova“, „výchova dobrodružstvím“ atd. Jedná se o specifické směry a přístupy, jejichž hranice nejsou zcela definovány, a tedy nelze s definitivní platností ani určit, jaké jsou mezi nimi rozdíly.

U samotného termínu „zážitková pedagogika“ hned narážíme na první překážku, nad kterou polemizují odborníci z řad pedagogů, lektorů a teoretiků oboru, a tou je klíčové slovo „zážitek“.

„Zážitek, každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 701)

„Prožívání, psychický jev charakteristický proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného obsahu, je přísně individuální, těžko sdělitelné...“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 461)

Prožitek je „jeden ze základních obsahů psychiky; citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku; náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 461)

Podobných definic najdeme v odborné literatuře dost, a přitom pravděpodobně narazíme na další problém: některé jazyky nerozlišují pojmy zážitek, prožitek, zkušenost. Čeština rozdíly mezi těmito pojmy vnímá, ale například angličtina má pro všechny tři jeden jediný výraz, a tím je slovo „experience“. Do češtiny tento výraz nejčastěji překládáme jako zkušenost.

Z mého pohledu nabízí uspokojivé rozlišení pojmů Kirchner, který ve svém chápání považuje prožitek za součást zážitku. Prožitek je ve svém obsahu konkrétnější a je jasněji ohraničený. Podle autora lze tvrdit, že zážitek se může skládat z několika různých prožitků, např. celý kurz byl pro účastníky nádherným zážitkem, jednotlivé momenty však hlubokým osobním prožitkem (Kirchner, 2009, s. 24-25).

Těmto tvrzením předchází, a já ho vnímám jako klíčový, slovní rozbor obou dvou pojmů, který autor ve své publikaci nabízí: „slovo prožít se dá rozložit do základu, který obsahuje předponu PRO a vlastní základ slova ŽÍT. Předpona „pro“ pak dává celému slovu „prožít“ význam „aktivní“ s hodnotou emočního náboje. Prožitou skutečností je člověk „bohatší“ o „vnitřní statek“. Něco, co jsem „prožil“, mělo aktivní, stimulující, vše prostupující a energizující charakter. Prožitek tak vzniká z rozdílu vnitřní a vnější reality. (...) Slovo zážitek má obecnější a nadřazenější význam a postavení. V základu tohoto slova najdeme dvě části – předponu ZA a slovo ŽÍT. Předpona „za“ dává celému slovu „zážitek“ význam uceleného, celistvého, přesahujícího. Zážitek proto čerpá z proudu prožitků. Zážitek tak v sobě obsahuje současně uskutečněné prožitky (emoční náboj ze situace a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění).“ (Kirchner, 2009, s. 25)

Pro mne a pro potřeby této práce z toho vyplývá jasné a uspokojivé vymezení: zážitek je uskutečněným a následně uvědomělým, zvnitřněným prožitkem. Je trvalým „statkem“, který jedinec získává a přidává ho do svého vztažného rámce. Díky tomu si vytváří konkrétní zkušenost, která bude mít dál značný vliv na jiné, avšak podobné, situace v jeho budoucím životě.

Prožitky mohou podnítit proces učení, ale to neznamená, že každý nás něco naučí. K tomu je potřeba se za ním obrátit a uvědomit si, co se stalo, jak a proč. Pokud nedojde k tomuto zpětnému procesu zhodnocení, prožitek „zapadne“ mezi všechny více či méně významné stimuly, které denně vnímáme svými smysly (překlad autorky, Beard, Wilson, 2002, s. 17).

Pokud máme prožitek vymezit pomocí jeho charakteristických vlastností, zmínit můžeme následující:

- a. nenahraditelnost v lidském životě (jde o jednotlivou, jedinečnou událost, ohraničenou prostorem i časem);
- b. jedinečnost prožitku (nemožnost zaměnit jeden prožitek za druhý v touze po totožném vyznění v tom samém člověku);
- c. individuálnost prožitku (každý z nás bude danou situaci prožívat jinak, po svém, v návaznosti na své dřívější zkušenosti);
- d. intencionálnost prožitku (neoddělitelnost prožitku od jeho obsahu, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události);
- e. nepřenositelnost prožitku (ryze individuální záležitost, interpretovatelná pouze za cenu maximálního zploštění a ochuzení);
- f. komplexnost při získávání prožitku (psychosomatická jednota osobnosti; zapojení tělesných i duševních charakteristik je nutnou podmínkou pro získání silné prožitkovosti) (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12-13).

Nesmíme vynechat ještě třetí zásadní pojem, který byl zmíněn v „problematické triádě pojmů“ – zkušenost.

„Zkušenost je poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů“. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 703)

Jak opět srozumitelně uvádí Kirchner, hlavním zdrojem poznatků o světě jsou pro člověka praktické činnosti, které denně vykonává, prožívá. Jednoduše označuje autor jako zkušenost to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně užíváno (ať vědomě nebo nevědomě). Zkušenost je tím, co zůstalo jako „otisk“ v naší osobnosti, je výsledkem našeho individuálního jednání, chování a prožívání za situací, které pro nás měly silný emoční náboj, hodnotu. Díky této emoční působivosti zkušenost vzniká. Nutné je však zdůraznit, že ne vždy stavíme každou novou zkušenost na svém vlastním, přímém prožívání. Velice často získáváme zkušenosti zprostředkovaně – z poznatků svého okolí, ze sociálních interakcí a vztahů nebo z pozorování (Kirchner, 2009, s. 26).

Velice důležité je zmíněné emoční podbarvení. Při následné reflexi prožitku bychom si jeho souvztažnost ke svým emocím měli uvědomit. Naše emoce jej výrazně ovlivňují, a to nejen proces prožívání, ale také důsledky a posouzení, které ve fázi reflexe následují (překlad autorky, Richardson, Wolfe, 2001, s. 90).

Vraťme se však ještě k samému vztahu mezi pojmy prožitek a zážitek. Ke stejnému stanovisku jako Kirchner dochází i Jirásek: „...prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vrátíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek a teoretické postižení oboru jako „zážitkovou pedagogiku“. Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností (zkušenosti nezískáváme pouze přímým prožíváním; naopak, většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přijímání zkušeností druhých).“ (Jirásek, 2004, s. 14)

Na základě tohoto vymezení stejnojmenný autor vymezuje z mého pohledu nejobsáhlejší a nejúplnější definici, kterou odborná literatura nabízí: „Pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života (...) Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“ (Jirásek, 2004, s. 15)

Na tomto výchovném ideálu, všeobecně známém pod pojmem kalokagathia (*kalos* – krásný, *agathos* – dobrý), staví svou činnost české sdružení Prázdninová škola Lipnice. Jejím specifickému působení na rozvoj zážitkové pedagogiky v českém prostředí se ještě budu v této práci dále věnovat.

Abych však došla k jasnému závěru, který se bude týkat definování zážitkové pedagogiky jako takové, a ze kterého budeme pro potřeby této práce schopni dále vycházet, považuji za nutné dále zmínit slova Asociace pro zkušenostní výchovu (Association for Experiential Education). Ta definuje zkušenostní výchovu následujícím způsobem: „Zkušenostní výchova je proces, během něhož si „učící se“ vytváří znalosti, dovednosti a hodnoty pomocí přímé zkušenosti. Principy, kterými se praktické provádění zkušenostní výchovy musí řídit:

- a. Zkušenostní učení probíhá pouze tehdy, jsou-li odpovědně vybrané zážitky a zkušenosti (tedy programová náplň) podpořeny reflexí, kritickou analýzou a syntézou.
- b. Zážitky a zkušenosti jsou strukturovány tak, že vyžadují od učícího se iniciativu, rozhodnost a přijetí odpovědnosti za výsledky svého jednání.
- c. Během průběhu zkušenostního učení je učící se aktivně zapojen do procesu. To se projevuje kladením otázek, hledáním odpovědí, experimentováním, zvědavostí, schopností řešit problémy, přebrat odpovědnost, tvořivostí a tvorbou vlastního názoru.
- d. Učící se je vtažen do problému intelektuálně, emocionálně, sociálně, duševně i tělesně. Toto zapojení či vtažení přispívá k autentičnosti a bezprostřednosti řešených úkolů.
- e. Výsledky takového procesu jsou pouze osobní záležitostí, ale formují základy pro budoucí zkušenost a ovlivňují průběh učení.

Během zkušenostní výchovy se vytvářejí a posilují tyto vztahy: vztah učícího se k sobě, vztah k jiným lidem, vztah ke světu s jeho velkou rozmanitostí.“ (Neumann, 2004, s. 44)

V této obsáhlé definici je klíčovým pojmem ekvivalent rovněž v českém prostředí využívaný pro zážitkovou pedagogiku – zkušenostní výchova. Z mého pohledu jde o jeden z důkazů pojmové roztržičnosti a nejednotnosti v metodologické terminologii oboru. Pravděpodobně tak dochází i z důvodu rozdílného a neuceleného překládání pojmů z cizích jazyků, v případě zkušenostní výchovy jde o anglický termín experiential education.

Dalším důvodem, proč jsou v podstatě zaměňovány pojmy zážitková pedagogika a zkušenostní výchova, je snad i fakt, že starší pojetí vymezuje pedagogiku jako vědu o výchově.

Výchova je definována jako záměrné působení na jedince za účelem dosažení změn v jeho osobnosti (hodnotách, znalostech, dovednostech, postojích

aj.), avšak v tomto vymezení zahrnuje i složku vzdělávací (změny ve znalostech). Z tohoto pojetí se přirozeně vyvinul normativní charakter celé pedagogické vědy. Výchova je záměrným působením, a proto je logické, že má vymezené, předem stanovené cíle, které plánuje dosáhnout, a které jsou dokonce předepsány jako standardy, normy. Novější, modernější pojetí, které se ustanovuje v posledních desítkách let, vymezuje pedagogiku jako vědu o edukační realitě. A potom jsou jejím předmětem všechny typy edukace, ve všech typech prostředí a situacích. Cílem je edukační realitu prozkoumat a objasňovat, ne ji normovat. Jedná se o nový, komplexní přístup (Průcha, 2009, s. 13).

Uvedeno bylo několik definic zážitkové pedagogiky, které se v odborných publikacích a článcích objevují. V literatuře jsem bohužel neobjevila takovou, která by byla plně uspokojující a zahrnovala by všechny aspekty tohoto přístupu. Nejvíce se cítím být ztotožněna s Jiráskovými definicemi, které byly publikovány v odborném časopise *Gymnasion*. Nicméně je nutné poznamenat, že tyto definice jsou pro potřeby této práce velmi obecné a široké. V této části práce se pokusím sama konkretizovat pojem zážitková pedagogika v užším slova smyslu.

Zážitková pedagogika z mého pohledu představuje teoretické postižení takových pobytových akcí, které trvají zpravidla několik dní, probíhají z velké části venku a jsou zaměřeny na různé pedagogické cíle. Tyto cíle jsou nejčastěji formulovány na základě témat, kterými se zabývá oblast osobnostně-sociálního rozvoje. V tomto vymezení tedy do zážitkové pedagogiky v užším slova smyslu spadají např. různé adaptační a preventivní kurzy v rámci školní docházky, kurzy Prázdninové školy Lipnice, volnočasové pobytové akce a také kurzy dalšího profesního vzdělávání pro dospělé. To vše vždy za důležitého předpokladu, že jsou splněny výše popsané charakteristiky. Za vzdělávací jednotku bych v této souvislosti označila zážitkový kurz.

V této diplomové práci budu dále pracovat s tímto poněkud užším vymezením pojmu zážitková pedagogika, v synonymním použití s pojmy zážitkové vzdělávání či vzdělávání prožitkem, pod kterými si představuji praktickou aplikaci. V tomto ohledu se jedná o kontinuální proces, který probíhá mezi vzdělavatelem a účastníkem vzdělávacího kurzu. Principy, které zážitková pedagogika ve své teorii deklaruje, jsou aplikovatelné, jak při vzdělávání dětí, tak při vzdělávání dospělých.

Rozdíly najdeme ve vzdělávacích potřebách obou dvou skupin, a v návaznosti na ně i v cílech vzdělávacího procesu.

Vzdělávací proces u dětí bude navíc obohacen o zmíněnou výchovnou složku. V odborné literatuře je výchova charakterizována jako „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 680)

V mých očích zajímavé pojetí výchovy nabízí Průcha: „...proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.“ (Průcha, 2009, s. 19)

Průcha hovoří v souvislosti s výchovou i o tzv. nepřímém pedagogickém působení na vychovávaného, za jehož hlavní činitele označuje prožitek a proces vytváření vlastních osobních zkušeností (Průcha, 2009, s. 19).

Nejvýstižnější objasnění výchovy pro mne představuje následující definice: „...cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi, stimulačních jeho snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Pelikán, 1995, s. 36)

Jakkoliv byl popsán moderní koncept pohledu na pedagogiku, která se vymaňuje ze svého stereotypu normativní vědy, je větší akcent na výchovné, formativní působení během edukační reality stále kladen zejména v průběhu vzdělávání dítěte, než při vzdělávání dospělého jedince.

Ke konstituovanosti celé disciplíny, která je označována jako zážitková pedagogika, se vyjadřuje časopis Gymnasion (Pavlíková, 2008, s. 21-24), který vychází z kritérií, která nastavuje Průcha. Ten považuje za konstituované takové disciplíny, které splňují tyto tři podmínky:

- a. mají své samostatné vědecké časopisy či média;
- b. jsou organizovány ve specializovaných vědeckých společnostech;

- c. jsou vyučovány jako obory studia na vysokých školách (Průcha, 2000, s. 23).

Sám Průcha, jako přední český pedagogický odborník, ve svém výčtu uváděném v pedagogických encyklopediích zážitkovou pedagogiku jako konstituovaný vědní obor neuvádí ani nezmiňuje (Průcha, 2006, s. 26). V rámci České republiky však vychází od roku 2004 dvakrát ročně časopis *Gymnasion*, s podtitulem časopis pro zážitkovou pedagogiku. Mezi jeho hlavní cíle patří profilace oboru, řešení terminologických nesrovnalostí, uvádění novinek v oboru atd. Ze zahraničních periodik zmiňuje autorka článku, který pojednává o zmíněné konstruovanosti oboru, také časopis *The Journal of Experiential Education*. K druhé podmínce konstruovanosti disciplíny se vztahuje činnost mezinárodní organizace, která se zabývá zkušenostní výchovou a tou je *Association for Experiential Education*. Do třetice je potvrzena i Průchova poslední podmínka: se zážitkovou pedagogikou jako disciplínou se seznamují studenti Fakulty tělesné výchovy, Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze či v Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. Z pohledu autorky článku i z mého vlastního jsou tedy kritéria pro konstituovanost zážitkové pedagogiky splněna. (Pavlíková, 2008, s. 21-23). Lze ji označit za samostatný, ucelený obor, který by si již zasloužil své místo v předních odborných publikacích, které na trhu najdeme. Přesto však pro zážitkovou pedagogiku a její metody nenajdeme v předních pedagogických encyklopediích vymezenou samostatnou kapitolu či odstavec. Zmiňme ještě jednou např. *Encyklopedii pedagogiky* (Průcha, 2009), *Přehled pedagogiky* (Průcha, 2000) či *Pedagogiku pro učitele* (Vališová, Kasíková, 2009).

Na zážitkové metody, které jsou spojeny s hrou a cestou samostatného objevování se však ve své publikaci dokázali zaměřit například Švec a Maňák, kteří ve své publikaci o výukových metodách poukazují na důležitý fakt, a sice ten, že moderní pedagogika musí respektovat aktivitu a samostatné úsilí žáka jakožto určující tendence rozvíjející se osobnosti. Autoři nabízejí výčet dovednostně-praktických metod, které ve své aplikaci využívá činnostně orientované výuka. Jde o

takové postupy, skrze které se výchovně-vzdělávacích cílů dosahuje na základě vlastní práce žáků.

Z tohoto široce pojatého úvodu můžeme formulovat závěr, že zážitková pedagogika je konstituovaným vědním oborem, který má jak na poli vzdělávání dospělých, tak ve výchovně-vzdělávacích procesech u dětí a mládeže své čestné místo. Důležitý je fakt, že jako obor „žije“ a její principy jsou denně v praxi aplikovány ve vzdělávání a rozvoji obou dvou cílových skupin.

1.2 Historie zážitkové pedagogiky

1.2.1 Vývoj zážitkové pedagogiky ve světě

Za prvotního zakladatele zážitkové pedagogiky je považován John Dewey (1859 – 1952), americký filozof, psycholog, pedagog a reformátor vzdělávání. Jako autor spisu *Demokracie a výchova* (1916) položil základy nového pohledu v pedagogice, který staví na pragmatismu. Pragmatická pedagogika odmítá klasické přístupy ke vzdělávání jedince, zdůrazňuje činnost, praxi a užitečnost. Dítě je v tomto procesu středobodem, pomyslným sluncem, kolem kterého se soustřeďuje celý pedagogický proces, a v němž učitel vystupuje jako rádce a organizátor. Základem takového procesu je individuální zkušenost, kterou dítě získá skrze práci, činnost, a která ho dále motivuje, vzbuzuje jeho zájem a vyvolává problémy určené k diskusi. Žák se učí na praktických úkolech, kdy řeší úlohy a problémové situace, zkouší různé postupy, aplikuje odlišné názory, diskutuje a sám si utváří a následně zapamatovává optimální řešení (příspěvatelé Wikipedie, 2008).

Z Deweyho úst také pochází zásadní výrok: „Experiential learning is learning through doing“ (Luckner, Landler, 1997, s. 3), který lze volně přeložit: „Zážitkové vzdělávání je vzděláváním skrze činnost, děláni, aktivitu“ (překlad autorky).

Další, neméně významnou, osobností dějin zážitkové pedagogiky je Kurt Hahn (1896 – 1974), spoluzakladatel a vůdčí duch organizace *Outward Bound*. Pedagog německého původu působil během svého života ve Velké Británii a během svého života založil a vedl několik škol a významných projektů. K jeho nejznámějším počínům patří tzv. krátkodobé školy (*shortterm school*, *Kurzschule*) - čtyřtýdenní kurzy pro mladé lidi mezi 16 až 21 lety. Na těchto experimentálních kurzech

docházelo k propojení čtyř programových prvků, které všechny dohromady tvoří Hahnův originální koncept tzv. prožitkové terapie. Ta má celkem tři následující stupně.

1. stupeň:

- a. tělesná příprava zajišťující zvyšování vitality, osobní zdatnosti, kondice, odvahy a síly k překonávání sebe sama (zážitek objevení vlastních schopností a možností prostřednictvím tréninku, horolezectví, horské turistiky, plavby na člunech atd.);
- b. služba bližním zahrnující záchranná opatření a práce v horách, na moři (zahrnuje přípravu na útrapy, služby pro staré občany, pro tělesně postižené atd.);
- c. jedno- nebo vícedenní projekt představuje tzv. projektové učení, při němž se na cestě za vytyčeným, dosažitelným cílem rozvíjejí centrální schopnosti, přičemž je důraz kladen na svědomitost, samostatnost a kreativitu;
- d. expedice, která sestává z horské či lyžařské túry a vyžaduje rozhodnost a určitou dávku překonávání sebe sama (Vážanský, 1992, s. 35).

2. stupeň:

Přesná výstavba programu, která je promyšlená, a ve které na sebe jednotlivé programové části navazují a vytvářejí nový prožitek a zkušenost. Odehrává se také cílená reflexe toho, co se v jednotlivých blocích odehrálo.

3. stupeň:

Jednotlivé elementy programu a jejich realizace jsou pouze prostředky výchovy, a ne jejím cílem (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 24).

„Hahnovo pojetí zážitku a práce s ním je potřeba vnímat jako důležitý mezník a ukazatel cesty moderní pedagogiky zážitku.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 25)

Uvedené principy se staly základem práce Hahnových škol a projektů „kurzschule“. Poté co vypukla 2. světová válka, byly „kurzschule“ nabídnuty v roce

1941 pod názvem Outward Bound (OB) britskému námořnictvu, a tak začal ve výcvikovém středisku ve Walesu probíhat rozvoj osobnosti se specifickým zaměřením pro řešení krizových situací a přežití pro námořníky. Termín Outward Bound pochází ze staré námořní angličtiny a je v původním smyslu používán pro označení místa, linie, kdy se loď vydává na širé moře a veškerá starost a odpovědnost je plně ponechána na její posádce. Tento výraz potom symbolicky zachycuje i pedagogický cíl celé organizace OB: připravovat mladé lidi do života jako loď vyzbrojenou k velké plavbě. „Pedagogická filosofie Outward Bound se opírá o dva základní principy:

1. člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá;
2. jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce.“
(Hanuš, Chytilová, 2009, s. 23)

Outward Bound Schools se rozšířily po celém světě, své zastoupení má od r. 1991 tato organizace i v České republice, kde ji reprezentuje nezisková, nevládní organizace Prázdninová škola Lipnice. V r. 1993 došlo k založení profesionální vzdělávací organizace Outward Bound – Česká Cesta, s.r.o., která se věnuje zejména výcviku firemního managementu v oblasti týmové spolupráce, komunikace, vedení lidí a tvořivého přístupu k řešení problémů (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 47-49).

Outward Bound se bezesporu stala nejproslulejší světovou organizací, která se zabývá zážitkovým vzděláváním a výchovou v přírodě. Bezesporu také její filozofie nejvíce ovlivnila českou praxi.

1.2.2 Vývoj zážitkové pedagogiky v českých zemích

Zážitková pedagogika se v českých poměrech vyvíjela velice specificky a díky této skutečnosti se ve své metodice odlišuje od jiných koncepcí a zdrojů zážitkové pedagogiky, které najdeme jinde ve světě.

„...vznikl velmi účinný a originální koncept, který můžeme právem považovat za originální český příspěvek do společného duchovního hnutí evropské výchovy.

Český koncept vychází z ojedinělých kořenů české výchovy v přírodě a navazuje na její lepší tradice.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 11-12)

První historické kořeny zážitkové pedagogiky u nás lze datovat již do přelomu 16. a 17. století, kdy svými díly přispěl jeden z nejvýznamnějších humanistických myslitelů, zakladatelů moderní pedagogiky – Jan Amos Komenský (1592 – 1670). Podle jeho teorie jsou při získávání životních zkušeností nejdůležitější smysly. V jeho spisech můžeme objevit spoustu myšlenek, které se k principům zkušenostního učení vážou. Uvádím jeden z mnoha příkladů:

„...přidá se učedníku snadnosti, jestliže, čemu ho koli učíš, hned jemu, k čemu to jest (...) ukážeš. (...) Nic neuč, čeho by, k čemu užíváno býti má, hned neukázal.“ (Komenský, 1913, s. 230)

Další neopomenutelné milníky se datují do 19. a 20. století. V polovině 19. století vznikají Sokol (1862) a Turistický klub (1888). V našich zemích dochází k prudkému rozvoji turistiky kombinované s dalšími volnočasovými činnostmi, které se odehrávají v přírodě. Ve 20. letech 20. století začalo junácké hnutí používat termín výchova v přírodě (outdoor education). Ve světě se objevují progresivní vzdělávací směry, které inspirují i české pedagogy – u nás se začínají pořádat letní tábory, vzdělávací kurzy a experimentální školy. Rozvoj výchovy v přírodě pozitivně ovlivnilo i dílo spisovatele a učitele Jaroslava Foglara, jehož příběhy hochů od Bobří řeky a Rychlé šípy podporovaly jak vztah člověka k přírodě, tak i důležitost práce v menších, neformálních skupinách a komunitách (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 12-13).

Přestože druhá světová válka a pozdější nástup komunistického totalitního režimu do vývoje české zážitkové pedagogiky negativně zasáhly, nikdy se ani v období let 1939 – 1989 rozvoj v této oblasti zcela nezastavil. V roce 1953 vznikla na Karlově univerzitě první katedra, která se zaměřila na turistiku a sporty v přírodě. V roce 1974 pronikly do tehdejšího Československa první zprávy o organizaci Outward Bound a bylo jasně poukázáno na shodné a podobné principy, které samostatně se rozvíjející česká větev zážitkového vzdělávání užívá ve shodě s touto britskou organizací (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 15-18)

Když však v kruzích v oboru zainteresovaných odborníků a nadšenců zmíníme zážitkovou pedagogiku, potažmo vzdělávání pomocí zážitku, diskuze k

tématu se pravděpodobně téměř vždy stočí k jedinečnému českému fenoménu, který u nás vznikl v roce 1977 – k Prázdninové škole Lipnici (PŠL). Do dnešního dne se kurzů této původně neziskové organizace, později občanského sdružení, zúčastnilo více jak 5 000 účastníků z řad středoškoláků, vysokoškoláků a dospělých.

Prázdninová škola Lipnice byla založena pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže, tehdy samozřejmě z nutnosti a v kontextu komunistického režimu. PŠL se stala experimentálním a vzdělávacím centrem pro výchovu v přírodě a jejího vedení se ujal psycholog Allan Gintel. PŠL se od svého původně zejména sportovního zaměření začala orientovat na rozvoj sociálně-psychologický a do kurzů se začaly zařazovat také psychologické hry (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 16-18).

„Prázdninová škola si dala za úkol připravovat mladé lidi poněkud nezvyklými formami na jejich budoucí společenské a profesionální působení. Stručně řečeno: Šlo o to „učit se být“, pomáhat vytvářet mladým lidem život v celém jeho bohatství, pestré paletě zkušeností a prožitků,...“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 15)

Po roce 1989 se vývoj celé organizace urychlil. V roce 1990 došlo k osamostatnění instituce na občanské sdružení a v červnu roku 1991 byla PŠL přijata do zmíněné mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. Pokud bychom se snažili srovnat metodiku a vlastní koncepty, které PŠL za léta své intenzivní činnosti samostatně vytvořila s těmi zahraničními, opravdu se nejbližší přiblížíme pojetí, které prosazoval Kurt Hahn v hnutí Outward Bound. „Specifikem metody PŠL je důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, emoční bilanci a cílenou dramaturgii projektů, (...) Dynamika programů, velká intenzita nasazení člověka ve všech jeho dimenzích, střídání činností (sportovních, uměleckých, technických aj.), (...) vyvolává ojedinělý zážitek, který je ve zpětnovazebním působení usměřován ve smyslu sebepoznání (sejmutí masky) a seberozvoje (poznání a nastartování potenciálu), které vedou k přehodnocení či přímo změně životního stylu člověka.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 17)

Jak dále uvádějí Hanuš a Chytilová, specifická síla zážitkové pedagogiky, kterou vyvinula Prázdninová škola Lipnice, spočívá v následujících bodech:

- a. cílování (precizní formulování jasných cílů);
- b. motivace (cílené motivování účastníků);

- c. dramaturgie (promyšlená skladba programů);
- d. výrazové prostředky (efekty okolí působící na vnímání situace – např. hudba, tma, barvy, aj.);
- e. ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací (hra, role, děj);
- f. zpětná vazba (nejrůznější podoby procesu reflexe);
- g. skupinová dynamika;
- h. osobnost pedagoga (životní a profesní zralost, odbornost, rozvinutá emoční inteligence). (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 17)

Z výše popsaného vývoje zážitkové pedagogiky je patrné, že byl v České republice až do dnešního dne i přes všechny překážky, které zde nastolil režim, a možná trochu i díky nim, vytvořen funkční vzdělávací koncept, na kterém mohou dnes stavět všichni, kteří se oboru profesně či zájmově věnují. V rámci PŠL vzniklo nepřeborné množství her a poutavých, na všestranný rozvoj člověka zaměřených, programů a aktivit, ze kterých se neustále čerpá. S metodickými principy pracují jak pedagogové ve školách, odborníci na primární drogovou prevenci a vedoucí mnohých dětských táborů, tak odborní lektoři vzdělávající dospělé, ať už v rámci zájmového či profesního vzdělávání ve firmách. Domnívám se, že i pro roli instruktora zážitkových kurzů vytvořil přístup Prázdninové školy Lipnice důležitou platformu, díky které jsou na tyto odborníky kladeny určité požadavky jak po odborné, tak po osobnostní stránce.

1.3 Modely zkušenostního učení

Po roce 1990 začínají do českého prostředí proudit postupy a trendy z anglosaské literatury. Jedná se o metodické cykly učení, tzv. modely zkušenostního učení, které přibližují základní principy fungování procesu učení. Díky nim lze lépe strukturovat základní zkušenostní tréninky a vzdělávací programy, a proto tvoří jednu z nejdůležitějších součástí teorie z této oblasti. V rámci každého cyklu se objevuje několik stupňů, které nám umožní popsat, pochopit, vyzkoušet a použít jednotlivé části probíhajícího procesu. O cyklus se jedná proto, že prožitek sám o sobě vede málokdy ke specifickému cíli, kterého se snažíme dosáhnout. Je potřeba na něj

navázat – uvědomit si prožitou situaci, zhodnotit ji z vlastního pohledu, zpětně ji zpracovat a poznat, to vše s přímou emoční návazností na právě prožité. Potom z ní můžeme vyvozovat další důsledky a postupy, které se budou týkat našeho budoucího konání (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 34-35).

Podle výzkumů Kolbových výzkumů až plných 80 % našeho poznání pramení z našich vlastních zážitků, které si přetransformujeme do poznatků a zkušeností. V návaznosti na tuto skutečnost, upozornil výzkum IBM a UK Post na fakt, že si po třech měsících vybavíme až šestkrát více toho, co jsme zažili, než informací, které jsme jen slyšeli (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17).

Jako u každé teorie, kterou již společnost empiricky ověřila, můžeme i u modelů zkušenostního učení předložit několik bodů, které se soustředí na jejich kritiku a oponují modelům následujícími připomínkami:

- a. Proces učení nelze vtěsnat do několika předem nařízených kroků.
- b. Není znám přesný počet kroků v cyklu, může jich být od 0 do 100 a přesný počet nelze nikdy přesně specifikovat.
- c. Užívání zkušenostních modelů může omezit proces učení do stereotypního cyklu.
- d. Dosud chybí výzkumem podložené materiály o funkčnosti zkušenostních cyklů.
- e. Každý cyklus nemusí být řízen facilitátorem, procesy učení ze zážitků probíhají samovolně v průběhu dne u mnoha lidí (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 35-36).

V této práci si představíme tři modely zkušenostního učení, ze kterých se při vzdělávací praxi nejčastěji metodicky vychází.

1.3.1 Deweyho model zkušenostního učení

Jako první přišel s teorií zkušenostního cyklu učení zmíněný pragmatický filozof John Dewey, který zdůraznil význam zážitku jako základního činitele

vzdělávání. Ve všech životních sférách vyznával demokratický přístup. Ne náhodou je Deweyho práce vyzdvihována často jako vůbec nejvlivnější vzdělávací teorie 20. století.

Deweyho cyklus (viz PŘÍLOHA A) je třístupňový a má následující fáze:

1. pozorování okolí po daném impulsu;
2. promýšlení znalostí a zkušeností – srovnáváme to, co se právě odehrálo s tím, co se dělo v podobných situacích v naší minulosti;
3. úsudek – kombinace současného pozorování a znalosti z minulosti, abychom došli k závěru, co představuje (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 36-37).

Deweyho metoda je nazývána jako progresivní a ve své době znamenala nový přístup k učení. Při tom všem ale Dewey zároveň kladl obrovský důraz na kvalitu zážitků, které dělil podle pedagogických cílů na výchovné a nevýchovné. Hlavním problémem je vybrat vždy takové zážitky, které v budoucnu budou pozitivně ovlivňovat náš rozvoj a osobnostní růst.

„...každý ze zážitků v sobě nese něco ze zážitků předešlých, ale také ovlivňuje určitým způsobem kvalitu těch, které teprve následují. Ze spojitosti zážitků vyplývá růst,..., intelektuální i morální. Úkolem školitele je hlídat směr růstu.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 37) Jak dále uvádí stejní autoři, samotné pozorování okolí, bez porozumění významu, nestačí. Důležitost spočívá v zasazení nových vjemů do kontextu všech následků předešlých zážitků. „Ať už chceme metodou zážitkového učení vyučovat jakýkoliv předmět, musíme vybírat materiály a témata, která souvisejí se zážitky ze života.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 38)

Na tomto místě si dovolím poukázat na souvislost se smyslností vzdělávacího procesu. Obzvlášť u dospělých účastníků vzdělávacího procesu je pro jejich motivaci k aktivní účasti při výuce důležité, aby viděli ve vzdělávání užitek. Právě v momentě, kdy si uvědomují pozitivní souvislost svých minulých zkušeností a aktuálních prožitků, dochází z mého pohledu k „nastartování“ individuální

zinteresanosti na výsledku vzdělávacího procesu, a díky tomu také k usnadnění cesty k cíli.

1.3.2 Lewinův model zkušenostního učení

Kurt Lewin je znám jako zakladatel americké sociální psychologie, který zasvětil své výzkumy skupinové dynamice, objevil metodu laboratorního tréninku a T-skupinu, a definoval čtyři styly vedení.

Lewinův model (viz PŘÍLOHA B) je čtyřstupňový a „...staví na konkrétním zážitku, (...), který ohlédnutím a reflexí vede k formování abstraktního pojetí a zevšeobecnění, jež následně testuje důsledky návrhu v nových situacích.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 38)

Hanuš a Chytilová si povšimli zejména dvou aspektů. Prvním je zdůraznění bezprostředního, konkrétního zážitku pro potvrzení abstraktního pojmu, kdy tento osobní zážitek je klíčovým bodem celého procesu. Druhým aspektem je zpětná vazba, na kterou na rozdíl od Deweyho, upozorňuje Lewin důrazněji. Zpětná vazba¹ je pojem pocházející z kybernetiky a v psychologickém kontextu je v Psychologickém slovníku definována takto: „Negativní zpětná vazba je informace vyslaná zpět k osobě nebo instituci s cílem upozornit, že se systém odklání od nějakého žádoucího cíle; pozitivní zpětná vazba je informace upozorňující, že chování systému je na žádoucí cestě...“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 665)

Na základě využívání zpětné vazby lze lépe vyhodnocovat následky vzdělávacího procesu a sledovat vytyčený cíl.

1.3.3 Kolbův model zkušenostního učení

Tento model pocházející z roku 1984 je z mého pohledu v oblasti zážitkové pedagogiky nejpopulárnějším a nejčastěji uváděným v odborné literatuře. Kolb v něm vychází z práce Deweyho, Lewina a dále také z Piageta, který vytvořil model učení a kognitivního rozvoje. Centrální úlohu zde hraje zážitek v procesu učení, jehož následnou transformací získává jedinec vědomosti a zkušenosti.

¹ Zpětná vazba se v zážitkově-vzdělávací oblasti vyskytuje pod různými označeními. Narazit tak můžeme na review, reflexi, sharing či debriefing. Nuance mezi pojmy uvádějí Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 11-12.

Kolb pojmenoval šest charakteristik zkušenostního učení:

- a. je koncipováno jako proces, bez pevného termínu dosažení výsledků;
- b. jde o průběžný proces zakotvený v zážitcích;
- c. vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí;
- d. je to holistický proces;
- e. zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím;
- f. jde o proces tvoření vědomostí (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 42).

Kolbův cyklus (viz PŘÍLOHA C) zahrnuje čtyři fáze, které si můžeme představit ve tvaru spirály:

1. konkrétní zkušenost, aktivita („Něco se přihodilo.“);
2. přemýšlení, ohlédnutí, sledování, pozorování, uvažování, reflexe („Co se stalo?“);
3. zobecnění, utváření abstraktního konceptu a představ, plánu do budoucna („Co ovlivnilo průběh toho, co se stalo? Co příště udělám stejně, co udělám jinak?“);
4. aktivní experimentování, zkoušení, testování nových koncepcí (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 42-43).

„Aby učení probíhalo účinně, musí být člověk schopen nechat se plně, otevřeně a bez jakýchkoli předpojatostí vtáhnout do nových zkušeností a zážitků, musí být schopen o nich uvažovat a zkoumat je z nejrůznějších úhlů, být schopen tvořit koncepce, které jeho pozorování integrují do logických teorií, a musí být schopen tyto teorie využívat při rozhodování a řešení problémů.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 44)

Jako jedna z nejznámějších teorií učení byl Kolbův cyklus kritizován ohledně své relevance. Chybí v něm například fakt, že náš mozek je často přepnut na jakýsi automatický režim, kdy naše mysl cíleně nereflektuje dějící se události. Děje se tak

proto, že organismus přirozeně brání tomu, aby se náš mozek ve svém vědomém stavu zahlcoval všemožnými informacemi. Není v něm ilustrováno ani to, že přemýšlením o svých prožitcích můžeme dojít k nepravdivým závěrům, nemusí nám být umožněno pochopit smysl nového poznání, a můžeme lehce sklouznout do stereotypního myšlení (překlad autorky, Beard, Wilson, 2002, s. 37).

Učební cyklus je ovlivňován stylem učení. Můžeme rozlišit následující hlavní čtyři učební styly aplikované na role, přičemž každý účastník preferuje či má tendenci používat jeden z nich:

- a. aktivista – učí se při aktivitách, u nichž se může uplatnit (učí se z reálně probíhajících dějů);
- b. reflektor (přemýšlivý jedinec) – nejlépe se učí tehdy, pokud mu aktivity umožňují zopakovat si a zhodnotit věci, které se staly a které se naučil;
- c. teoretik – učí se při aktivitách, kde může nalézt systém, model, koncepci, teorii;
- d. pragmatik – učí se nejlépe tehdy, je-li aktivita spojena s problematikou a možnostmi vykonávané práce (Mužík, 2005, s. 35-36).

Učební styl závisí zcela na dispozicích a učebních schopnostech každého účastníka – jde tedy ryze o individuální záležitost. Jedinci v různých stádiích učebního procesu používají různé styly učení a v praxi potom můžeme vymezit následující čtyři:

- a. přizpůsobivý styl, který zdůrazňuje jednání, aktivní účast na nových činnostech a akcích;
- b. divergentní styl, který se projevuje v představivosti a schopnosti rozeznávat významy a hodnoty, spojovat věci do logických celků;
- c. asimilující styl, který pracuje se schopností indukčního myšlení a schopností vytvářet teoretické modely;

- d. konvergentní styl, který se soustředí na praktické řešení problémů a aplikaci nápadů tak, aby bylo nalezeno jednoznačné řešení (Mužík, 2005, s. 36).

Z pohledu lektora nelze jistě označit, který ze stylů je pro vzdělávací praxi dospělých nejúčinnější. Osobně jsem toho názoru, že lektor by měl být zkušeným pozorovatelem, který rozpozná jednotlivé styly v přístupu svých účastníků kurzu, a je schopen na tyto individuální tendence logicky a prospěšně navázat při reflexi a plánování další vzdělávací aktivity. Silný je zde požadavek na analytické schopnosti, následnou dedukci a okamžitou reakci lektora.

2 APLIKACE ZÁŽITKOVÉHO PŘÍSTUPU VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Každý vzdělávací proces má nezaměnitelnou, originální podobu, která je ve vztahu přímé závislosti na individuálních charakteristikách účastníků a jejich vzdělávacích potřebách. Podle konkrétních vzdělávacích potřeb je nutné stanovit jasné cíle a ty mít na zřeteli během celého vyučovacího procesu. V závislosti na nich také volíme vhodné vzdělávací metody. To je jen velice stručný nástin několika základních kroků, které je nutné při plánování jakékoliv formy vzdělávání dodržet.

U zážitkového vzdělávání tomu není jinak. V této části práce bych se ráda zabývala tím, jak konkrétně je v dalším profesním vzdělávání dospělých zážitkový přístup aplikován, jaké jsou jeho přínosy a limity, a zdůraznila také několik esenciálních principů, které je potřeba při práci s účastnickou skupinou dospělých uplatňovat.

2.1 Zážitkové vzdělávání ve firemní praxi

Zážitkové vzdělávání je ve vymezeném užším kontextu použitelné ve všech možných typech vzdělávacích kurzů. Pro potřeby této práce se však zaměřím na využití principů zážitkové pedagogiky v kontextu firemního vzdělávání, které je zaměřeno na zaměstnance – dospělého člověka, v rámci jeho dalšího profesního rozvoje a růstu.

V českém firemním prostředí je zážitková pedagogika, potažmo vzdělávání, nejčastěji jmenováno v souvislosti s tzv. teambuildingovými programy. Ty se za posledních 15 let staly obrovským trendem ve firemní praxi. Anglický výraz „teambuilding“ nemá v českém jazyce svůj ekvivalent, avšak nejčastěji pod ním rozumíme následující: „Systematické budování a rozvoj týmu usilující o zlepšení jeho výkonu. Teambuilding pracuje se skupinovou dynamikou, emocemi a učením se vlastním prožitkem. Rozvoje dosahuje pomocí přesně sestaveného programu, který účastníky vystavuje novým situacím, na které musí reagovat pomocí spolupráce s ostatními. Tyto zážitky jsou následně reflektovány ve společné diskuzi, která umožňuje transfer zážitků do zkušeností přenositelných do pracovního prostředí.“ (Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání, 2009)

Laická i odborná veřejnost pojem skloňuje v různých souvislostech, s ne vždy totožným obsahovým významem. Dovolím si v této části textu vyjít ze svých profesních zkušeností. Do kategorie „teambuilding“ je často zařazován jakýkoliv program, který je pro firmu realizován v outdoorovém prostředí, tedy venku. Bohužel se tak do této kategorie dostalo, a v podvědomí veřejnosti zakořenilo i to, co teambuildingem v pravém smyslu slova z hlediska svých cílů jednoznačně není. Jako příklad bych uvedla například zábavné aktivity odehrávající se venku, jako jsou jízda na čtyřkolkách či oblíbený akční paintball, při kterém proti sobě družstva střílejí barevné kuličky. Ty v posledních letech bývaly zadavateli z firem poptávány s cílem odměnit a pobavit své zaměstnance, nikoliv je tak vzdělávat, rozvíjet a posouvat v jejich dovednostech. Pro shrnutí můžeme tvrdit, že pod pojmem „teambuilding“ jako takovým, ve firemním slangu personalistů a manažerů, najdeme jak oblast vzdělávání a rozvoje, tak oblast týkající se odměňování a motivace pracovníků.

Zmíněno bylo outdoorové prostředí, ve kterém tréninkové kurzy nejčastěji probíhají. Rozumíme tím jakékoliv venkovní prostředí, mimo uzavřenou budovu. Příroda formuje atraktivní pozadí, na kterém se programy dají realizovat, vytváří spontánní a přirozené prostředí, v čemž je nenahraditelná. Účastníci se dostanou „ven z kanceláře“ – ven ze svého rutinního pracovního prostředí, a tento fakt jim výrazně může usnadnit proces učení. Jak uvádí Hroník: „Outdoor je jen prostředím, v němž se uplatňují stejné učební zásady jako u jiných metod. Není tedy cílem. Jako metoda má specifické postavení proto, že se odehrává v jiném prostředí a emoce se v něm projevují koncentrovanějším způsobem.“ (Hroník, 2007a, s. 207)

V návaznosti na toto tvrzení lze uvést, že úspěch aktivního zážitkového učení může být zaručen stejně tak v prostředí typu indoor, tedy za zavřenými dveřmi v konferenční místnosti či vzdělávacím centru (Zahrádková, 2005, s. 139). Z mého pohledu je skutečně nejdůležitější mít na zřeteli dosažení vytyčených cílů a záměrů, a tak se může účinně dít v obou dvou prostředích, ideálně v jejich kombinaci.

Vrátím se však zpět k outdoorovému prostředí, jehož využití stále v praxi zážitkového firemního vzdělávání převládá. Outdoorový trénink vymezuje Palán touto definicí: „Vzdělávací metoda výcviku manažerů využívající pohybových aktivit v přírodě jako zdroje zkušeností a poznání. U nás uplatňována jako kurzy týmové spolupráce.“ (Palán, 2002, s. 142) Považuji za vhodné na tomto místě doplnit, že se

outdoorový trénink dnes již zdaleka netýká pouze manažerských pozic, nýbrž touto formou bývají rozvíjeny i týmy a pracovní kolektivy na všech stupních organizační struktury firmy.

„Outdoorové kurzy jsou specifickou formou tréninku manažerských dovedností a rozvoje pracovních týmů.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 117)

Pokud se podrobněji zaměříme na outdoorové programy, které se nejčastěji provozují v českém firemním prostředí, lze je rozdělit do několika kategorií. Nejčastější kategorizací, se kterou se setkáme, se řídí vzdělávacími cíli, na které jsou programy zaměřeny. Uvedu zde několik klasifikací, které uvádí oborová literatura.

Svatoš s Lebedou kategorizují programy následujícím způsobem:

- a. aktivity na podporu týmového ducha (teamspirit events);
- b. budování a rozvoj pracovních týmů (teambuilding);
- c. trénink manažerských dovedností (management training);
- d. kurzy týmové spolupráce (teamwork training);
- e. rozvoj předpokladů k vůdcovství (leadership training);
- f. hodnotící programy (outdoor assessment center);
- g. speciální programy (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 67-76).

Jedná se o poměrně vyčerpávající vymezení a autoři uvádí zejména ty programy, které mají vzdělávací potenciál. V praxi se často děje, že se jednotlivé typy mezi sebou překrývají a málokterý outdoorový kurz lze jasně a „čistě“ zařadit do právě jedné kategorie.

V druhém případě bych ráda uvedla základní dělení, které uvádí Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání (PSZV), které bylo v rámci České republiky založeno, a klade si za cíl, kromě jiných, sdružovat firmy působící na trhu zážitkového vzdělávání a nastavovat standardy služeb poskytovaných v oboru.

Klasifikace uváděná PSZV je velice jednoduchá, uvádí tři kategorie a je založena na poměru zábava : rozvoj:

- a. fun/ event;

- b. teamspirit;
- c. teambuilding (Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání, 2008).

Program typu fun (z anglického „fun“, tzn. zábava) je primárně zacílen na odreagování a zábavu účastníků. Pomocí neobvyklého společného zážitku pomáhá zejména vytvářet pocit sounáležitosti se skupinou a loajalitu k firmě. To vše skrze skupinové a individuální aktivity. Tyto programy jsou oblíbeným nástrojem odměňování firemních pracovníků a dokážou funkčně doplnit také spektrum nástrojů podporujících motivaci zaměstnanců k další práci.

U teamspiritového programu (z anglického spojení „team spirit“, tzn. týmový duch) je hlavním cílem poskytnout příjemný společný zážitek, který může být prostředníkem k posílení týmového ducha, stmelení kolektivu a navázání osobních neformálních vztahů. Programy v této kategorii již mají potenciál i účinně pracovat s rozvojem týmových dovedností, zejména v oblasti efektivní komunikace a spolupráce.

Konečně teambuilding v čisté podobě se zaměřuje na cílené budování a rozvoj týmu, obojí zaměřené na zlepšení výkonu. Podstatou celého procesu je učení se na základě vlastních prožitků, kdy skrze přítomnou emocionální složku dochází k snazšímu pochopení a zamapování. Zde se již v plné síle uplatňuje zmíněný Kolbův cyklus ve všech svých čtyřech fázích. Z hlavních témat, na která se firemní teambuildingové akce zaměřují, bych jmenovala alespoň tyto:

- a. identifikace úrovně týmové spolupráce;
- b. podpora důvěry v týmu;
- c. efektivní komunikace;
- d. vedení týmu (leadership);
- e. týmové role;
- f. rozvoj kreativního myšlení v týmu;
- g. řešení konfliktů (Adventura Teambuilding, 2008).

Všechny outdoorové programy by měly vždy vycházet z konkrétních požadavků zadavatele a jasně definovaných cílů. Odborníci z dodavatelských firem by potom měli na těchto podkladech připravit a představit takový program, který svým obsahem dokáže splnění cílů nabídnout. Záměrně zde užívám slovo „nabídnout“, jelikož nelze jasně tvrdit, že lze dosažení cílů zaručit. Celá realizace programu se neobejde bez účastníků na jedné straně a instruktorů/lektorů na straně druhé, a právě na chování těchto dvou „nepředvídatelných“ proměnných výsledek bezpodmínečně závisí.

K instruktorům, kteří mají program ve svých rukou, a kterým bude věnována celá třetí kapitola této práce, Svatoš s Lebedou dodávají: „A také, (...), má ve finále zásadní vliv na konečné vyznění osobnost konkrétních instruktorů/lektorů². V závislosti na jejich odborné i lidské zkušenosti mohou do plánované zábavy vnést výraznou „rozvojovou přidanou hodnotu“, nebo naopak z připravovaného seriózního tréninku udělat prvoplánovou společenskou akci.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 66–67)

S tímto tvrzením se sama jako instruktorka zážitkových akcí plně ztotožňuji.

2.2 Hlavní principy zážitkového vzdělávání u dospělých

Odborná literatura k oboru zážitkového vzdělávání uvádí různé koncepce a principy, které se ve vzdělávacím procesu uplatňují a instruktor, který vede program, k nim musí přihlížet. Vybírám některé hlavní pedagogicko-psychologické aspekty, na jejichž důležitosti se prameny jednoznačně shodují:

- a. teorie komfortní zóny;
- b. koncept optimálního prožívání („flow“);
- c. princip „challenge by choice“;
- d. motivace dospělého účastníka.

Teorie komfortní zóny hovoří o třech zónách, ve kterých se člověk během svého života neustále pohybuje. Velkou část života setrváváme v zóně bezpečí,

² Terminologickému rozlišení pojmů lektor a instruktor bude věnována část 3.1. Stejně tak jako praxe i já v této diplomové práci oba dva pojmy užívám jako synonyma.

komfortu, nudy, která nám poskytuje, často bez účasti našeho vědomí, tyto zmíněné ekvivalenty. Provádíme v ní běžné, rutinní činnosti, které dobře známe, umíme a konáme je automaticky, s velice nízkou intenzitou prožitku. Na druhou zónu navazuje tzv. „zóna stresu“, která je zónou učebního diskomfortu. Právě v ní máme největší potenciál rozvíjet svou osobnost skrze nové činnosti, které jsou doprovázeny intenzivními, emočně pozitivně i negativně zabarvenými prožitky. V zóně učení překonáváme strach a obavy, vyrovnáváme se s novou situací, skrze kterou se učíme a získáváme novou zkušenost. O tu se rozšiřuje naše komfortní zóna a náš zkušenostní základ je tak obohacen, doplněn, rozšířen. Poslední, okrajovou zónou je zóna paniky, ohrožení, kdy vykročíme z komfortní zóny, která nám poskytovala stabilní zázemí příliš daleko. V zóně paniky k žádnému posunu nedojde, tedy ani zóna komfortu se nerozšíří, naopak, její hranice může dokonce zmenšit. Je tedy třeba odhadovat své možnosti a znát svůj individuální limit osobních schopností (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 28-29).

Účastníky zážitkových kurzů tedy cíleně podporujeme v tom, aby ze zóny komfortu vykročili do zóny stresu, a v ní něco nového poznali, pochopili, naučili se, a o to svou komfortní zónu následně rozšířili.

S teorií komfortní zóny souvisí druhá koncepce, a sice koncepce optimálního prožívání, tzv. „flow“ (do češtiny nejčastěji překládáno jako „prožitek plynutí“ nebo také „stav plynutí“), jehož autorem je americký psycholog maďarského původu Csikszentmihalyi (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 56-57).

„Flow je míněn jako nereflexivní vznik prožitku při hladce uskutečňované činnosti, kterou má člověk navzdory vysoké náročnosti pod kontrolou. Tento stav bývá většinou prožíván jako příjemný.“ (Kirchner, 2009, s. 61) Nejvýstižnější je podle mě původní definice samotného autora, který stav plynutí označuje jako stav: „ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout i za velkou cenu, (...), pokud tento zážitek trvá, člověk dokáže zapomenout na všechny nepříjemné stránky svého života, (...), činnosti, které nám přinášejí radost, vyžadují naprosté soustředění pozornosti na úkol, který právě vykonáváme – a tak už nám v mysli nezbyvá místo pro informace, které se k tomuto úkolu nevztahují.“ (Kirchner, 2009, s. 61)

Do tohoto stavu se dostáváme tehdy, kdy nás provozovaná činnost plně „pohlí“, absolutně zaměstná naše smysly a komplexně využije naše schopnosti. Pokud je činnost příliš jednoduchá, nudíme se. Když je naopak náročná, vzbuzuje v nás úzkost a paniku (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 56).

Obecně lze říci, že v ideálním stavu „flow“ se nacházíme tehdy, kdy se v dynamické rovnováze vyskytují příležitosti pro činnosti a činnostní schopnosti. Grafické znázornění stavu plynutí obsahuje PŘÍLOHA D.

Instruktor zážitkového kurzu by měl mít koncept flow na paměti při stanovování cílů programu, snažíce se je co nejvíce optimalizovat tak, aby byly součástí zmíněného rovnovážného stavu mezi příležitostmi na straně jedné, a schopnostmi na straně druhé

Třetím zmíněným činitelem, který významně ovlivňuje průběh zážitkových kurzů je princip v praxi známý pod anglickým výrazem „challenge by choice“ (z anglického „challenge“ – výzva; „choice“ – výběr, volba), nejčastěji česky předkládaný jako princip dobrovolnosti. Volně bych tento princip popsala jako možnost si svobodně, dobrovolně vybrat, zda přijmu předkládanou výzvu a stanovit si individuálně své osobní cíle. Výzvu může představovat jakýkoliv úkol či aktivita, které jsou účastníkům zážitkového programu nabízeny k vyřešení či překonání. Činčera uvádí: „Instruktoři jsou povinni zajistit, že studenti nebudou nuceni k účasti proti své vůli, a současně studenti jsou odpovědni za to, že budou přijímat fyzicky a psychicky akceptovatelné výzvy...“ (Činčera, 2007, s. 20)

Princip dobrovolnosti však nepředpokládá právo účastníka odejít, ale vybízí ho, aby byl aktivitě přítomen a podpořil své kolegy, například i zapojením se do činnosti jinou formou (např. poskytnutím technické podpory, morální podpory atd.) (Činčera, 2007, s. 20-21).

Je možné si všimnout, že všechny tři hlavní koncepty spolu vzájemně nějak souvisí a jsou propojeny. Jisté vztahové napětí můžeme nalézt mezi principem dobrovolnosti a teorií komfortní zóny. Je třeba vyvarovat se direktivnímu „tlačení“ účastníků ven z komfortní zóny do zóny učení, protože pocit rizika je natolik individuální záležitostí, že je velice těžké, aby instruktor/lektor odhadl optimální míru zátěže (Činčera, 2007, s. 22).

Posledním, ale určitě ne zdaleka konečným, výrazným činitelem, který ovlivní celý průběh zážitkového kurzu je motivace dospělého účastníka. Je potřeba, aby měl lektor na paměti, že dospělí účastníci jsou různého věkového rozpětí a jsou v různých etapách svého produktivního života. Předpokládáme, že za sebou mají určitý stupeň dosaženého vzdělání a skrze svou profesní dráhu dosáhli určitých výsledků a postavení. Jejich zkušenosti z profesního a osobního života jim pomohly vybudovat určitou míru sebeúcty a sebevědomí, disponují širokým spektrem odborných zkušeností a znají své praxí ověřené postupy, které často rutinně aplikují. Všechny tyto aspekty je potřeba při vzdělávacím procesu zohlednit, respektovat a navazovat na ně. Pro úspěch celého vzdělávacího procesu je důležitá a zásadní motivace účastníků, tedy probuzení jejich zájmu, pozornosti. Čím vyšší je motivace na straně účastníka, tím větší je efekt vzdělávacího kurzu (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 20).

Autoři Svatoš a Lebeda označují jako klíčové faktory ovlivňující motivovanost dospělého účastníka zážitkového kurzu následující:

- a. vědomí potřebnosti a užitečnosti programu;
- b. soulad s dosavadními zkušenostmi účastníků;
- c. respekt k osobnosti účastníků;
- d. rozvoj, nikoliv konfrontace;
- e. volba vhodné formy kurzu a zajištění odpovídajících technických podmínek;
- f. osobní důvěryhodnost lektora (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 21-27).

Celý tento výčet ovlivňuje z pozice odborníka instruktor, který program vede a koordinuje. Na jeho osobu je maximální soustředěna pozornost účastníků, stojí v popředí celé akce a je to on, kdo tzv. „dává věci do pohybu“.

„Úspěch každého kurzu stojí na osobnosti konkrétního lektora, na tom, zda dokáže zaujmout publikum a zjednat si respekt účastníků akce, aby následně přijali program a zkušenosti, které jim nabízí.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 26)

Z mé vlastní instruktorské zkušenosti vyplývá ještě další důležitý poznatek. Považuji za motivaci stimulující moment také ten, kdy lektor účastníky vybízí k aktivní participaci na programu a vyzývá je otevřeně k investici jejich energie a nasazení s tím, že „kolik do akce sami dokážou vložit, tolik mohou také dostat zpět“.

Obsahem této kapitoly bylo několik provázaných témat. V jejich rámci byl objasněn koncept teambuildingových firemních kurzů, které jsou stavěny na zážitkově-pedagogických principech. Dále jsem považovala za důležité zmínit, že proces učení skrze zážitek je neefektivnější, pokud se pohybujeme v prožitkově bohaté zóně mírného diskomfortu, za zachování stavu plynutí, kdy je pro nás úkol dostatečně motivující výzvou, ale zároveň se necítíme ohroženi. Obojí se odehrává v rámci dobrovolného plnění. Výsledek všech vzdělávacích akcí je vždy bezpodmínečně ovlivněn vlastní motivovaností a nasazením ze strany účastníků. V celém procesu hraje nepostradatelnou úlohu také instruktor, o jehož významné roli bude následující kapitola.

3 INSTRUKTOR V ROLI VZDĚLAVATELE

Cílem této kapitoly je seznámit se specifickou rolí vzdělavatele v oblasti zážitkového vzdělávání, popsat jeho osobnostní a kvalifikační předpoklady a sumarizovat popis jeho práce. Pro tento účel se pokusíme vyjít z informací, které nabízí odborná literatura z oboru, a dále z legislativy České republiky, která vymezuje lektorskou činnost jako živnost, a v této souvislosti stanovuje i konkrétní požadavky na kvalifikaci.

3.1 Vymezení instruktorské role na vzdělávacích kurzech

Pokud se podíváme do odborných publikací, které pojednávají o outdoorovém vzdělávání a zážitkově vzdělávacích koncepcích, o instruktorské roli se nejčastěji hovoří jako o roli lektorské. V této souvislosti nelze pochybovat, že se pojmy lektor a instruktor vzájemně významově překrývají, a ani literatura ani praxe je od sebe často nerozlišují. V pojmosloví, které vymezuje andragogická didaktika, se však častěji pro označení role vzdělavatele objevuje termín lektor. Ten je i dle mého mínění obecně v praxi vzdělávání dospělých užíván v hojnější míře. S pojmem instruktor operují potom nejčastěji organizace věnující se outdoorovým vzdělávacím programům.

Palán nabízí hned dva pohledy na chápání role instruktora. Za prvé ho vnímá jako odborného poradce, který vede teoretickou a praktickou přípravu v určitém oboru (v tomto smyslu můžeme poukázat například na instruktora lyžování), a v druhém případě na něj pohlíží jako na pedagogického pracovníka v dalším vzdělávání, který se zabývá především výcvikem v pracovních dovednostech (Palán, 2002, s. 84).

Pro zaměření této práce je vhodnější pojetí druhé. Jelikož literatura pojmy lektor a instruktor jasně nerozlišuje, i já je v této práci budu používat jako ekvivalenty a označovat jimi odborníka na vzdělávání dospělých, který je díky svým znalostem, schopnostem a zkušenostem kompetentní vést vzdělávací proces, a to jak v outdoorovém, tak indoorovém prostředí. Na základě jeho průběhu potom

takový jedinec dovede směřovat účastníky k formulaci konkrétních, v denní praxi aplikovatelných poznatků a závěrů.

V zážitkovém přístupu, který je vymezujičím „mantinelem“ této práce, se lektor nejčastěji chová jako iniciátor a facilitátor³ procesu učení. Tyto dvě role Svatoš s Lebedou srovnávají s tzv. rolí experta. Expert účastníky procesu učení nejprve seznamuje se správným způsobem řešení a zážitkové aktivity potom používá k jejich potvrzení a procvičení správných postupů, které k řešením vedou. Na druhé straně je instruktor iniciátor a facilitátor, který tak činí obráceným způsobem – nejprve nabízí skupině úkol k vyřešení, a v další fázi s ní rozebírá postup, který skupinu dovedl nebo nedovedl k řešení. Vyústěním může být potom samotnými účastníky vytvořený seznam kroků, které vedly k řešení. Tento konečný verdikt skupiny může facilitátor v závěru porovnat s obecně uznávaným přístupem, teorií, s obvyklým řešením atd. (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 105).

V rámci outdoorových vzdělávacích programů bývá zpravidla podporována druhá varianta přístupu k rozvojovému procesu – tedy od problému k řešení.

Autoři dále hovoří o rolích lektora zážitkových kurzů, a svou pozornost v tomto směru věnují vedoucímu lektorovi kurzu – v praxi firemních teambuildingových kurzů v českém prostředí se v této souvislosti běžně setkáme s termínem „šéfinstruktor“. Ten dle nich působí v následujícím výčtu rolí: odborník – poradce, dramaturg, logistik, diplomat, bezpečnostní expert, vedoucí týmu, iniciátor, pozorovatel, facilitátor. Poslední roli nazývají dokonce „královskou disciplínou“ lektora zážitkových kurzů.

Působení lektora spatřuje autorská dvojice zejména v těchto třech rovinách:

1. hodnotitel;
2. odborná autorita;
3. lidská autorita.

³ Facilitátor pro potřeby této práce je vnímán jako zkušený odborník, který se soustředí na proces směřování skupiny k vytyčenému cíli. Snaží se jej usnadňovat zejména vytvořením vhodné atmosféry, použitím řízené diskuse, metody reflexe a dalších alternativních technik.

Účastnická skupina často očekává od lektora poskytnutí zpětné vazby, postřehů k fungování skupiny jako celku a často i ke konkrétním návykům jejích jednotlivých členů. Hodnotitelská role klade vysoké nároky na lektorovu odpovědnost v maximální možné míře, jelikož jeho názor může odstartovat řadu závažných procesů ve skupině.

V druhé řadě je lektor vnímán jako odborná autorita, která má zkušenosti a dovednosti týkající se nejen outdoorových aktivit, ale disponuje také teoretickými znalostmi z oblasti managementu a vzdělávání dospělých.

Pod rolí lidské autority Svatoš s Lebedou spatřují takového lektora, který kromě toho, že má odbornou autoritu, je schopen vzbudit v účastníkovi i důvěru – a to do té míry, že ten jej jako nezávislou osobu v časech mimo oficiální program rád osloví s prosbou konzultace profesionálních i osobních problémů. V této souvislosti je potřeba dodat, že outdoorový kurz není individuální či skupinovou terapií, nicméně se lektor ve své profesi a postavení může do právě popsané situace dostat (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 117-118).

Jinou osobitou specifikaci lektorské role, která je zajímavá, nabízí Plamínek. Ve své teorii vychází od prvotních zájmů, které jsou vzdělavatelům většinou společné. Jsou jimi zájem obstát ve své roli a vydělat si peníze na živobytí. Zdůrazňuje však v této souvislosti ten neopominutelný fakt, že navíc jsou u profese vzdělavatele i další vlivné cíle: například potřeba prestiže a potřeba poskytování užitku. V návaznosti na tato tvrzení potom představuje Plamínek teorii postupného vývoje „od návodu k námětu“, kterým lektor během své profesní dráhy zpravidla prochází, a který má následující fáze:

1. „já-fáze“;
2. „oni-fáze“;
3. „ono-fáze“ (Plamínek, 2010, s. 268-270).

Jde o cestu od nabízení konkrétních postupů k nabízení podnětů k přemýšlení. Slovy zmíněné autorské dvojice Svatoše a Lebedy by šlo o posun od role experta k roli iniciátora, facilitátora. Plamínek však pro vysvětlení svého konceptu možná záměrně nepoužívá tato konkrétní rolová označení, která mívají

různý obsahový rámec, pro každého odborníka trochu posunutý dle jeho vlastního chápání.

Krátce tedy o jednotlivých etapách. Tzv. „já-fáze“ je typická zaměřením lektora na svou vlastní osobnost a na snahu neudělat chybu. Sebehodnocení je založeno na srovnání s nějakým vzorem. Plamínek uvádí manuál nebo uznávaného lektora. Centrem zájmu vzdělavatele pohybujícího se v této úrovni je proces – obsahový a procesní výkon. Jinými slovy se soustředí, aby vše proběhlo přesně tak, jak bylo naplánováno.

Ve druhé etapě – tzv. „oni-fázi“ se pozornost přesouvá z vlastní osoby směrem k účastníkům, se kterými lektor buduje vztah, zaměřuje se na jejich pocity a snaží se jim zalíbit. Sebehodnocení se potom opírá o zpětnou vazbu od nich, případně od kolegů či organizátorů akce. Ideálem pro lektora v této etapě jsou „samé jedničky“ ve vyhodnocovacích dotaznících.

Konečně třetí etapa je pomyslným vrcholem třípatrové pyramidy, do které koncept Plamínek logicky uspořádal, a samozřejmě na předchozí dvě navazuje. Definuje ji zaměření na věc a užitek, snaha prospět a pomoci se stává důležitější než snaha se zalíbit. Sebehodnocení se opírá o míru přesvědčení, že vzdělávání je skutečně užitečné a lektor opravdu pomáhá svému okolí. Tento zdravý vývoj je v podstatě spojen se změnami zaměření pozornosti (od sebe přes vztah k věci), a souvisí i s proměnami kritérií sebehodnocení. Běžně je vždy zachováno ve vývoji to, co se lektor naučil v etapách nižší úrovně, ačkoliv Plamínek upozorňuje na to, že ne každý lektor se během své profesní dráhy musí nutně dostat až do fáze „já-ono“ (Plamínek, 2010, s. 268-270).

Pokud bych dál měla zmínit osobnostní a odborné předpoklady úspěšné lektorské práce, lze říci, že odborná literatura se v tomto ohledu shoduje.

Svatoš s Lebedou hovoří o třech skupinách kompetencí, které jsou zdrojem kvality lektorské práce při outdoorových trénincích. Patří mezi ně osobnostní předpoklady, ovládnutí lektorského řemesla, teoretické vědomosti a praktické zkušenosti z manažerského prostředí. Hovoří o zralé a integrované osobnosti, která vzbuzuje v účastnících důvěru, respektuje je jako partner a zároveň si dokáže zachovat patřičný odstup. Dokáže sloužit potřebám skupiny a jeho sociální inteligence je rozvinutá na vysoké úrovni. To, co autoři spatřují pod „lektorským

řemeslem“ v sobě nese spoustu specifických vědomostí a dovedností, které se vztahují konkrétně k firemním prožitkovým kurzům, které se odehrávají nejčastěji v přírodě. Jmenovat mohu na tomto místě například základy outdoorových sportů, dovednosti spojené s přípravou pro jejich použití na kurzech, znalost principů a pravidel týmových úkolů a strategických her, dále znalost a respektování bezpečnostních pravidel, znalost dramaturgických principů a technik reflexe (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 120-121).

Svůj výčet faktorů, které mají bezprostřední vliv na lektora a jeho roli nabízí i zmiňovaný Plamínek:

1. znalosti (znalost tématu, znalost učení a souvislosti);
2. dovednosti a návyky:
 - a. říkat, co prospěje účastníkům;
 - b. depersonifikace;
 - c. empatické dovednosti a návyky;
 - d. umění ptát se a mlčet;
 - e. odolávání setrvačnosti.
3. vzdělání;
4. postoje;
5. výkony.

Jako klíčový svazek dovedností potom Plamínek vnímá dovednosti učit, a z pohledu energie účastníků a dynamiky učení také dovednost volit poměr mezi klíčovými „ingrediencemi“ vzdělávání – poučením, zábavou a motivací (Plamínek, 2010, s. 275-278).

Domnívám se, že všichni autoři samozřejmě vycházejí ze svých vlastních zkušeností, jelikož všichni profesně zastávají role vzdělavatelů, a každý z nich došel s praxí ke svému pohledu na problematiku lektorského řemesla. Uvedené výčty rolí, přístupů, znalostí a dovedností, které byly předmětem předchozích řádků, jistě nejsou zdaleka vyčerpávající, avšak z mého pohledu zazněly alespoň ty hlavní a současnou odbornou literaturou nejvíce skloňované. Při pohledu na ně by pravděpodobně každý další lektor, instruktor, facilitátor či dokonce kouč nebo

konzultant, který aktivně působí jako vzdělavatel, přidal nejméně jednu položku, kterou on osobně vnímá jako nepostradatelnou.

3.2 Požadavky na kvalifikaci lektorů definované legislativou

Vedle odborných publikací o dalším profesním či zájmovém vzdělávání a rozvoji, které předkládají skutečné výčty požadavků a nároků na osobnost lektora, jsem se rozhodla analyzovat podrobněji i ta kritéria, která určuje česká legislativa pro ty případy, kdy se lektor rozhodne touto činností živit.

Kartotéka typových pozic obsahuje široký seznam jednotlivých povolání, která se dále dělí na jednotlivé typové pozice. U nich potom každá karta uvádí typické aspekty výkonu práce a požadavky na jejího vykonavatele. Ke každému oboru činnosti jsou zde uvedeny všechny pracovní pozice, vždy stupňovitě seřazené dle nároků na kvalifikaci. Z popisu jednotlivých typových pozic potom můžeme zjistit jejich podrobnější charakteristiku, charakter práce, úroveň řízení, předmět práce, typické pracovní prostředky, pracovní podmínky, kvalifikace či průřezové dovednosti.

Zajímavou položkou pod každou pozicí je i průměrná měsíční hrubá mzda v rámci České republiky, vždy dle zařazení do podnikatelské či nepodnikatelské sféry. Rovněž jsou tu informace o aktuálním počtu volných pracovních míst na tuto pozici v jednotlivých lokalitách, které se řídí dle aktuální nabídky pracovních úřadů (Kartotéka typových pozic, 2010).

Z mého pohledu je kartotéka užitečná zejména dnes, kdy na trhu práce najdeme velké množství pozic, pod kterými si nedokážeme představit konkrétní činnost. V tomto smyslu může být seznam pomůckou jak pro uchazeče, tak pro personalisty či úředníky Úřadů práce.

V sekci vymezené vzdělávání a výchově jsem se zaměřila na následující lektorské typové pozice, které se vztahují k našemu instruktorovi zážitkového vzdělávání, a u nichž vždy rovnou uvádím i požadovaný dosažený stupeň kvalifikace:

- a. lektor specialista vyžadující magisterský titul;
- b. pedagog volného času specialista vyžadující magisterský titul;

- c. odborný lektor vyžadující bakalářský titul či vyšší odborné vzdělání;
- d. samostatný pedagog volného času vyžadující bakalářský titul či vyšší odborné vzdělání;
- e. lektor vyžadující středoškolské vzdělání s maturitou;
- f. pedagog volného času vyžadující středoškolské vzdělání s maturitou.

Pokud mám mít i nadále na zřeteli obecný kompetenční profil lektora, který se specializuje na zážitkové vzdělávání dospělých v prostředí outdooru, vyjdu v tuto chvíli ze své pracovní zkušenosti. Na instruktorské pozice přijímá Adventura Teambuilding nejčastěji jednotlivce s ukončeným středoškolským vzděláním, kdy velký podíl tvoří mimo jiné studenti bakalářských či magisterských oborů, nejčastěji budoucí absolventi z oborů pedagogiky, rekreologie, psychologie, andragogiky a tělesné výchovy a sportu. Právě z důvodů, že se v mnohých případech jedná o studující, se v tuto chvíli zaměřím na požadavky, které jsou definovány pro pozici lektor, která vyžaduje ukončené středoškolské vzdělání a maturitní zkoušku. Řada instruktorů funguje v této oblasti jako osoba samostatně výdělečně činná a jejich živnostenský list jim dává právo vykonávat tzv. lektorskou činnost.

Lektor je v kartotéce typových pozic definován jako kvalifikovaný odborník, který provádí výuku a praktický výcvik v odborných kurzech v příslušném oboru činnosti. V této souvislosti jsou potom uváděny následující činnosti:

- a. příprava náplně a zaměření kurzů a jejich jednotlivých lekcí;
- b. zajišťování textových a jiných podpůrných učebních materiálů a pomůcek;
- c. přednášení učební látky;
- d. předvádění ukázek v kurzech praktických dovedností;
- e. provádění praktického výcviku;
- f. studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do výukových programů;
- g. ověřování způsobilosti účastníků kurzu;

- h. spolupráce s vedením vzdělávacího střediska, vnitropodnikovým útvarem vzdělávání;
- i. správa svěřených výukových a technických prostředků;
- j. vedení administrativy a pedagogické dokumentace spojené s výukou a výcvikem (Kartotéka typových pozic, 2010).

Po uvedení tohoto výčtu lze potvrdit, že řadoví instruktoři zážitkových kurzů většinu činností, více či méně, vykonávají. Z těch, ve kterých jsou vytíženější, bych jmenovala předvádění ukázek, provádění praktického výcviku, zajišťování pomůcek a materiálu a studium nových poznatků v oboru. Ostatní činnosti jsou v případě firemních rozvojových kurzů ponechány částečně v rukou šéfinstruktorů, částečně v rukou garanta programu, kterým je projektový manažer.

Kartotéka typových pozic nám tedy může posloužit jako jeden ze zdrojů informací využitelných následně pro stavbu kompetenčního modelu instruktora.

3.3 Požadavky na instruktory definované Profesním sdružením pro zážitkové vzdělávání (PSZV)

Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání (PSZV) již bylo zmíněno v kapitole druhé, v souvislosti s konkrétními aplikacemi zážitkově-vzdělávacích přístupů ve vzdělávání dospělých. Vzniklo za účelem garance kvality a dodržování bezpečnostních a etických standardů v oblasti firemních zážitkově-vzdělávacích kurzů a s tímto cílem sdružuje přední české subjekty, které se na jejich realizaci v komerční sféře specializují. V současné chvíli je v PSZV sdruženo celkem 12 firem, z toho dvě působí na Slovensku.

Kvalita firemních kurzů je určována jejich celkovou úrovní a v tomto pohledu by se každá firma, která je zajišťuje, měla být schopna zaručit za své lidi, za kvalitu programu (zejména jeho souvztažnost k cílům, které stanovil zadavatel) a za bezpečnost všech účastníků i instruktorského týmu.

„Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání usiluje nejen o kontinuální zvyšování kvality poskytovaných služeb a rozvoj všech svých členů, ale také o celkovou kultivaci oboru zážitkového vzdělávání. Jednou z priorit PSZV je proto

neustálé zvyšování kvalifikace instruktorů, lektorů a konzultantů všech členských organizací, a následně nastavování standardů v oboru zážitkového vzdělávání.“ (Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání, 2009)

Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání je tvůrcem stupnice instruktorských pozic, po které se instruktoři jednotlivých členských subjektů pohybují, a která zároveň vymezuje jednotlivé kvalifikační stupně. Jedná se o následující pozice, pro které PSZV ustanovilo také jednotné názvosloví:

1. instruktor;
2. senior instruktor;
3. trenér;
4. konzultant.

Mezi definované vstupní požadavky na pozici instruktor patří minimální věková hranice 18 let a ukončené středoškolské vzdělání. Dalším požadavkem je zkušenost s konkrétním programem, který jedinec absolvoval jako tzv. elév⁴. Pro udělení statusu instruktor je nutné absolvovat odborné interní školení, které obsahuje následující témata:

- a. základní orientace v oborové terminologii, filozofii a struktuře zážitkového vzdělávání;
- b. etiketa;
- c. základní principy bezpečnosti na kurzech;
- d. typy aktivit a základní metodika užívaná na kurzech;
- e. základní zásady práce s klientem v zážitkovém vzdělávání (komunikace, práce s emocemi, práce se skupinovou dynamikou a dynamikou celého kurzu, partnerský přístup ke klientům);
- f. základy první pomoci (Adventura Teambuilding, 2008).

⁴ Pro potřeby této diplomové práce vnímám pod pojmem elév začátečníka, který v rámci kurzů získává praktické zkušenosti. V rámci praxe teambuildingových firem jsou tyto lidé již finančně odměňováni.

S narůstající praxí a počtem absolvovaných kurzů, které hrají zásadní roli, a díky svým dalším vzdělávacím aktivitám, se instruktor ze své pozice může posouvat na další úrovně stupnice. V jejich rámci dál prochází uceleným systémem školení, případně i opakujícími se rozšířenými bloky některých témat, které PSZV doporučuje.

PSZV stanovuje tato základní kritéria, která jsou jakousi „směrnicí“ podle které se členské firmy řídí. Nicméně každá z nich má možnost na jejich základě stavět a podle svého dalšího uvážení stanovovat další požadavky na instruktory – zejména týkající se jejich dalšího rozvoje.

Konkrétní pracovní činnosti, které vykonává instruktor na kurzech Adventury Teambuiding budou dále v textu specifikovány. V tuto chvíli jsou shromážděny požadavky, které jsou určeny legislativou a Profesním sdružením pro zážitkové vzdělávání. Domnívám se, že tvoří užitečnou platformu, ze které bude při procesu konstruování kompetenčního modelu pro instruktora následně možné vycházet.

4 KOMPETENCE

Termín „kompetence“ se stal stěžejním pojmem, v denní praxi užívaným všemi odborníky působících v oblasti vzdělávání, řízení a rozvoje lidských zdrojů. Pojem se objevuje ve strategických koncepcích a plánech celoživotního vzdělávání, v evropských dokumentech, kurikulích a memorandech, v rámcovém vzdělávacím programu českého školství i v odborných člancích periodik zaměřených na jmenované oblasti. Jelikož sám název této diplomové práce vypovídá o záměru se kompetencím věnovat, a to zejména v profesní rovině, považuji za důležité tento pojem podrobněji definovat a poukázat na rozličné typologie kompetencí, které lze v odborné literatuře dohledat. Zároveň je úkolem této kapitoly osvětlit použití kompetenčních modelů a kompetenčního přístupu k lidským zdrojům vůbec, čímž bych ráda poukázala na smysluplnost a účelnost sestavení kompetenčního modelu pro instruktorskou pozici.

4.1 Definice kompetence

Pokud se na pojem podíváme z toho nejobecnějšího hlediska, okem „neodborníka – laika“, pravděpodobně zjistíme, že ve svém nejrozšířenějším významovém obsahu je slovo kompetence i nadále širokou veřejností chápáno jako synonymum k pravomoci – tedy „oprávnění k něčemu“, možnost se k něčemu vyjádřit, případně něco rozhodnout.

Jak vysvětlují Veteška s Tureckiovou, v tomto ohledu by se s oprávněním a mocí rozhodovat měla pojit také odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu a právě v tomto smyslu narážíme na další možné pojetí pojmu kompetence, kterým se v dnešní vzdělávací, manažerské a ekonomické terminologii rozumí: „Soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění životních aspirací ve všech hlavních oblastech života.“ (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 19-20)

Kompetence ve smyslu způsobilostí vymezil poprvé R. Boyatzis ve své práci nazvané *Kompetentní manažer* v roce 1982. Ve svém díle zveřejnil kompetenční

model manažerů, ke kterému dospěl na základě své studie, jež zahrnovala sledování více než 2000 manažerů z různých firem, na různých pozicích. Touto výzkumnou cestou se snažil Boyatzis dokázat, že neexistuje rozhodující vlastnost, kterou by bylo možné označit jako příčinu manažerova úspěchu (Hroník, 2006b, s. 61).

Sám Boyatzis pojem kompetence definoval jako „Schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky.“ (Armstrong, 1999, s. 194)

Od období 80. let jsou kompetence vystaveny diskuzím o svém obsahu, významu a správné definici. Z těch definic, které dostupná literatura uvádí, vybírám následující, více či méně uspokojivé:

„Kompetence je množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 27)

Kubr a Prokopenko označují kompetenci jako „...schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti.“ (Kubr, Prokopenko, 1996, s. 23)

Kompetence rovněž definoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze: „Mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě.“ (VÚP, 2007, s. 7).

Autorská trojice Kubeš, Spillerová a Kurnický uvádějí tři předpoklady, které musí být naplněny všechny zároveň, aby jedinec mohl podávat vynikající výkon a být tedy kompetentní. Pracovník:

- a. je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje;
- b. je motivovaný takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii;

- c. má možnost v daném prostředí takové chování použít (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 27).

Tato tři tvrzení lze ve zkratce shrnout do známé triády: „moci – chtít – umět“. Na místě je zde poznámka, že třetí podmínka není závislá na osobnosti jedince, ale na vnějších okolnostech.

Význam slova kompetence ještě dále rozebírají Veteška s Tureckiovou, pohlížejíce na ní ze dvou pohledů:

1. ve vztahu ke schopnosti vykonávat práci nebo část práce („kompetentně“);
2. ve vztahu k souboru chování (jak by se měl člověk chovat, aby kompetentně plnil svěřené úkoly či kompetentně zastával svoji funkci).

„První pojetí tedy použijeme pro oblast práce, kdy představuje jedinečnost lidského potenciálu (kompetenci), druhé jde-li o oblast chování a vztahuje-li se k osobnosti (kompetentnost).“ (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 20)

Obě dvě pojetí potom autoři shrnují do pro mne nejvýstižnější definice, kdy je v jejich pojetí kompetence označena jako: „Jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 21)

Kompetenci lze vymezit jejími typickými, charakteristickými znaky, které jsou následující:

1. kompetence je vždy kontextualizovaná – je vždy zasazena do určitého prostředí nebo situace;
2. kompetence je multidimenzionální – skládá se z určitých zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, představy atd.), dále předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, které jsou

propojeny s lidským chováním; kompetence obsahuje chování a v chování se projevuje;

3. kompetence je definována standardem – úroveň zvládnutí kompetence je definována předem a zároveň je definován soubor výkonových kritérií, která umožňují jedinci kompetenci demonstrovat, a dále i změřit a vyhodnotit;
4. kompetence má potenciál pro akci a rozvoj – je získávána a rozvíjena v procesech učení, což jsou kontinuální a celoživotní procesy (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 28).

Jak dále odborná literatura uvádí, zvládnutí kompetence je posuzováno úspěšností chování jedince v různých životních situacích. Chování jako souhrn vnějších projevů, které jsou okolím viditelné a vnímatelné, je hlavní oblastí, ve které se kompetence projevuje. Člověk jednající kompetentně je úspěšný v celé řadě rozdílných momentů a činností a zdárně plní všechny své sociální role.

4.2 Klíčové kompetence

Při zkoumání kompetencí z hlediska jejich obsahu narážíme také na spojení klíčové kompetence („key competencies“), k jehož používání se přiklání odborníci zabývající se naplňováním strategických cílů lisabonského procesu v rámci Evropské komise a jiné mezinárodní výzkumy a studie týkající se celoživotního učení (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 17).

Tzv. klíčové kompetence popsal v roce 1974 poprvé Mertens. Samy o sobě jsou obsahově neutrální, jelikož jsou použitelné na libovolný, avšak zcela konkrétní obsah. K jejich uplatnění potřebujeme reálnou situaci.

„Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 27)

Klíčové kompetence jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání i v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání. Na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni se pod klíčovými

kompetencemi vyskytuje následující penzum kompetencí, které by si měl student během studia osvojit:

- a. kompetence k učení;
- b. kompetence k řešení problému;
- c. kompetence komunikační;
- d. kompetence sociální a personální;
- e. kompetence občanská;
- f. kompetence k podnikání (smysl pro podnikání).

Definice klíčových kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je následující: „Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP ZV, 2005, s. 14)

Shrnutí základních kompetencí uvádí Mužík (Mužík, 2004, s. 48), který rozděluje zaměření kompetencí do následujících tří oblastí:

1. kompetence zaměřené k vlastní osobě;
2. kompetence k řešení problémů;
3. kompetence k jiným osobám.

Klíčové kompetence jsou tedy multifunkčním souborem schopností, znalostí, dovedností, hodnot a postojů, které přesahují konkrétní znalosti používané v oboru.

Jak dále uvádějí Veteška s Tureckiovou, cesta klíčových kompetencí je cestou celoživotní, jinými slovy se jedná o kontinuální vzdělávací proces, který slouží k vývoji osobnosti jedince a individuálnímu zvyšování jednacích kompetencí. V klíčových kompetencích je zahrnuto celé spektrum “neodborných kvalifikací” (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 21). To lze znovu doplnit již jinak řečeným tvrzením, že klíčové kompetence nemají vztah k žádnému konkrétnímu pracovnímu místu,

jsou „obecné“ a zároveň celou osobností prostupující, tvořící základ pro jakékoliv další odborné kvalifikace a zkušenosti, které na nich z mého pohledu tzv. dále staví.

4.3 Druhy kompetencí

V neutichajícím boji o co nejpřesnější definici kompetence, se také spousta autorů pokusila kompetence různými způsoby rozčlenit a kategorizovat, a to z různých hledisek. Jsou například odlišovány základní kompetence (basic competencies). Ty jsou definovány jako vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné pro vlastní výkon pracovníka a vztahují se ke konkrétním úkolům, zajišťují jeho osobní efektivitu a do určité míry se odlišují v závislosti na pracovní pozici, od kompetencí vysokého výkonu (high performance competencies), které autor popisuje jako relativně stabilní projevy chování, díky nimž dosahují týmy vedené tímto způsobilým pracovníkem výrazně nadprůměrných výsledků (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 32 – 33).

Kociánová uvádí následující rozlišení kompetencí:

- a. druhové, základní a specifické kompetence;
- b. behaviorální nebo personální kompetence;
- c. kompetence založené na práci nebo povolání (Kociánová, 2010, s. 57).

Kompetence mohou být univerzálně druhové – to znamená, že je mají všichni lidé vykonávající určité povolání (např. řízení), a to nezávisle na organizaci, pro kterou pracují nebo nezávisle na jejich konkrétní roli. Druhové mohou být kompetence ale i v rámci jedné organizace a mohou se týkat buď všech pracovníků, nebo mohou být zaměřené na skupinu příbuzných prací (pracovních míst), případně na kategorii pracovníků (manažeři, administrativní pracovníci) (Armstrong, 2002, s. 283).

Behaviorální nebo personální kompetence označuje autor jako tzv. „měkké“ dovednosti. Patří sem základní vlastnosti jedinců, které přenášejí do svých pracovních rolí. Jsou to např. interpersonální dovednosti, analytické dovednosti,

vedení lidí nebo orientace na úspěch. Tyto kompetence můžeme odvodit z analýz chování pracovníka v jeho pracovní roli (Armstrong, 1999, s. 195-196).

Tato typologie je tzv. americkým pojetím, jelikož si koncept získal popularitu právě tam, a to díky již zmíněnému Boyatzisovi. Právě pod jeho vedením připravila poradenská společnost McBer pro Americkou manažerskou asociaci první přehled manažerských kompetencí (Tureckiová, 2004, s. 33).

Konečně kompetence založené na práci nebo povolání označované jako „tvrdé“ kompetence se týkají předpokládaného a očekávaného výkonu na pracovišti, norem a výstupů. Týkají se výsledků a ne vloženého úsilí, týkají se účinku a nikoliv vkladu. Slouží jako kriteriální podložené standardy výkonu povolání a řadí se mezi ně kvalifikace, oprávnění, vzdělání, atestace apod. (Armstrong, 1999, s. 195-196)

Jak doplňuje Tureckiová, v tomto případě se jedná o tzv. britský přístup. Tyto kompetence jsou ryze funkční, technické a ve Velké Británii se na základě tohoto konceptu vytvořily národní standardy pro výkon povolání, které popisují očekávání toho, co budou schopni dělat kompetentní lidé při výkonu své profese (Tureckiová, 2004, s. 33).

Z hlediska tematického zaměření této diplomové práce, kdy je cílem specifikovat žádoucí chování u instruktora zážitkových kurzů, považuji dále za vhodné zmínit také tzv. profesní kompetenci, která se přímo vztahuje k efektivnímu výkonu pracovní činnosti a promítá se do pracovního jednání.

Profesní kompetence „...zahrnuje jak složky umožňující dosahování očekávaných výsledků práce (obvykle „technické“ či funkční znalosti a dovednosti, včetně dalších speciálních typů kompetencí, (...), tak také „zdroje“, jejichž využívání vede k žádoucímu pracovnímu chování (naplňování vztahových pracovních rolí jako součásti komplexně pojatého pracovního výkonu), a nověji i takové chování, které je odrazem žádoucích postojů pracovníků k organizaci, jejím zákazníkům i širšímu společenství, včetně sebe samého.“ (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 38)

U instruktora zážitkového vzdělávání se pokusím v praktické části této práce zaměřit na všechny tři zmíněné oblasti a vyhodnotit důležitost jak behaviorálních, tak funkčních neboli technických kompetencí.

U profesní kompetence rozlišuje Tureckiová následující čtyři složky profesní kompetence, které vztahuje k manažerské pozici:

1. odbornou (technickou) kompetenci;
2. metodickou (koncepční) kompetenci;
3. sociální kompetenci;
4. osobní kompetenci.

Odborná kompetence je nejbližší formální kvalifikaci a projevuje se ve znalosti pracovních postupů a procesů v organizaci. Tureckiová sem řadí znalost oboru, pro kterou získal pracovník formální kvalifikaci, obvykle studiem vysokoškolského oboru.

Metodickou kompetencí je označována schopnost si pružně a efektivně osvojovat nové znalosti a pracovní metody. Patří sem „umění“ strukturovat problémy a vidět je v souvislostech.

Sociální kompetence spočívá ve schopnosti navazovat vztahy s kolegy z organizace a projevuje se v široké škále sociálních dovedností, které se uplatňují ve vztazích se všemi zainteresovanými osobami.

Konečně osobní kompetence je vyjádřena schopností sebereflexe a reflexe, včetně odpovídajícího sebepřijetí a sebehodnocení. Patří sem rovněž samostatnost a připravenost brát na sebe odpovědnost. Tureckiová sem zařazuje i tzv. emocionální kompetenci, která se projevuje schopností a ochotou přijímat nepopulární opatření tak, aby důsledky byly pro jedince co nejohleduplnější (Tureckiová, 2004, s. 35-36).

Stejně dělení nabízí i německý autor Gessler (Gessler, 2008, s. 34), který na základě těchto čtyř kategorií vytvořil multidimenzionální model – tzv. atlas kompetencí (viz PŘÍLOHA E), v rámci kterého se ve čtyřech segmentech objevují různé kompetence. Vymezeny jsou osobnostní, odborně-metodické, sociálně-komunikační a činnostně-dovednostní kompetence. Na modelu je zajímavá právě jeho multidimenzionalita. Čím více se v jeho grafické podobě přibližujeme do středu, tím více se dostáváme do dalšího segmentu. Některé kompetence tedy nejsou zařaditelné pouze do jedné skupiny, ale stojí na jejich pomezí.

Je zjevné, že problematika kompetencí je složitá a zdá se, že i nevyčerpatelná. Jak uvádí Průcha, děje se tak i díky tomu, že praxe v této oblasti tzv. předběhla teorii, alespoň co se týká České republiky (Průcha, 2009, s. 243). Kdybychom měli jmenovat země, kde je teoretická základna týkající se tohoto tématu silně rozvinutá, mohli bychom zmínit například Spolkovou republiku Německo, severské země v oblasti Skandinávie nebo Velkou Británii.

Domnívám se, že můžeme s jasnou platností tvrdit, že dnešní moderní společnost bude na konceptu kompetencí a jeho přístupů, a to jak v oblasti celoživotního vzdělávání a rozvoje jedinců, tak v řízení jejich pracovního výkonu, založena a bude se podle něj orientovat.

4.4 Kompetenční modely a jejich využití

Jak bylo již v předchozí kapitole naznačeno, kompetence doslova „hýbou“ světem, pojem jako takový dosáhl na přelomu 21. století velké obliby. Ve firemním prostředí si v rámci nejrůznějších strategií k řízení lidských zdrojů vydobyl své místo systém řízení podle kompetencí (CMB, „competency based management“), který se stal v posledních letech nejprogresivnějším přístupem v oblasti personální práce v organizacích, a o kterém se nyní krátce zmíním.

Armstrong o něm hovoří jako o systému řízení lidských zdrojů, kdy jazyk kompetencí a existence soustav kompetencí mohou poskytnout neocenitelnou základnu pro integraci klíčových činností v oblasti lidských zdrojů (Armstrong, 2002, s. 286).

Mezi strategické personální procesy řadí mnozí odborníci následující:

1. získávání a výběr pracovníků;
2. vzdělávání, rozvoj (a učení) pracovníků;
3. hodnocení pracovníků;
4. odměňování pracovníků.

Celý tento systém, který je nejčastěji znázorňován jako zacyklený koloběh se soustavou kompetencí uprostřed, má hlavní cíl: získat pro organizaci a udržet v ní

vysoce motivované angažované a odborně zdatné, tedy kompetentní pracovníky, a zároveň těmto lidem poskytnout příležitost k jejich dalšímu rozvoji jejich kompetencí a patřičně zhodnotit a ohodnotit jejich přínos pro organizaci. Tento systém integrované personální práce vychází na jedné straně z „tvrdých“ faktorů řízení (strategie a struktura organizace), a na druhé straně k nim přidává faktory „měkké“ – tedy lidi a jejich schopnosti, motivy a cíle zaměřené na faktory úspěchu organizace (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 86).

Implementace CBM do organizace je spojena s bezpodmínečnými změnami a novými přístupy, bez jejichž přijetí a dodržování je nemožná. Mezi ty hlavní patří jasná a cílově zaměřená strategie celého řízení podle kompetencí (individuální v každé firmě), způsobilosti členů organizace a v neposlední řadě také angažovanost pracovníků, ve smyslu motivovanosti dosahovat úspěchu v pracovních situacích a dál rozvíjet své kompetence. Jedná se o přístup, který předpokládá a zároveň podporuje flexibilitu, zaměřenost na zákazníka, rychlou reakci na změny na trhu i možnost anticipovat změny aj., zároveň začleňuje zaměstnance do péče o jejich vlastní lepší zaměstnatelnost (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 90-95).

V souvislosti se zaváděním systému řízení podle kompetencí je jedním z esenciálních kroků i vytváření tzv. kompetenčních modelů. Obecně řečeno se jedná o uspořádání kompetencí podle určitých kritérií, o vytvoření uceleného systému, který bude sloužit jako zásadní nástroj pro řízení a rozvoj lidí v organizaci. Odvážím se tvrdit, že funkční kompetenční model je pro organizaci jedním ze stavebních kamenů pro efektivní podnikové řízení, stejně jako například výsledky finančních analýz, které jsou prováděny na základě několika po sobě jdoucích účetních uzávěrek, cash flow či pohyb podnikových akcií na trhu.

Jako obecné výhody zavedení kompetenčního modelu uvádí Hroník následující výčet:

- a. sjednocení jazyka manažerů, personalistů;
- b. poskytování jednotných kritérií pro výběr a hodnocení;
- c. propojitelnost s vyhodnocením „čísel“;
- d. základ pro systém hodnocení, odměňování a rozvoj;

- e. možnost koncipovat cílené rozvojové programy (Hroník, 2006a, s. 30).

Kompetenční modely vycházejí z očekávaného a pozorovatelného chování, které pracovníci v organizaci vykazují. K zachování efektivity je žádoucí, aby model zahrnoval nanejvýše deset až dvanáct kompetencí, pokud jich je v systému víc, ztrácí často na své celistvosti a tedy i možnosti být kolektivně sdílen všemi v organizaci. Popsané kompetence platí pro všechny pracovníky, nebo alespoň pro klíčové pozice ve firmě, a na jejich definování a uspořádání se podílí všichni. Kompetenční model má být utvářen jak shora, tak zdola a po svém ustanovení má být neustále „oživován“ (Hroník, 2006a, s. 30). Bylo by krátkozraké se na kompetenční model dívat pouze jako na vylepšený popis práce. Hroník jej označuje za most, který má sílu spojovat popis práce s hodnotami společnosti. Zatímco soubor hodnot, které organizace deklaruje a uznává je jeden, popisů práce je v ní často tolik, kolik je pracovníků. Kompetenční model je v tomto pohledu praktickým spojením obou dvou sfér.

Jedním ze stěžejních úkolů, které stojí na začátku implementace systému CBM je tedy identifikace takových kompetencí, které významně ovlivňují efektivitu fungování podnikových procesů a její výkon a výsledky v tržním prostředí. Taková analýza nás dovede k vytvoření funkčního kompetenčního modelu, jenž obsahuje všechny zásadní, pro organizaci klíčové kompetence, které jsou nejvýznamnější a mají pozitivní dopad na její fungování vůbec. Na základě tohoto „celofiremního“ kompetenčního modelu, lze potom odvodit modely a profily kompetencí pro jednotlivé pozice v organizaci.

Funkčnímu kompetenčnímu modelu přiřazuje Hroník následující přívlastky:

- a. propojující;
- b. uživatelsky přátelský;
- c. jednotný;
- d. široce využitelný;
- e. sdílený (Hroník, 2006b, s. 71-72).

Použitelný model vytváří užitečná propojení, jasně navazuje na strategii společnosti. Vystihuje podstatu věci, nazývá věci trefně a jasně a usnadňuje manažerům práci. Dále funguje jednotně napříč organizací, přestože má několik dalších variant, jeho základní podoba ustanovuje společný jazyk organizace. Široce využitelný je proto, že umožňuje výkladové schéma pro řadu personálních činností. Konečně pod závěrečnou charakteristikou se rozumí jeho otevřenost ke změnám, není předkládán jako hotový svým uživatelům, ale je jim nabízen k objevení a zvnitřnění (Hroník, 2006b, s. 71-72).

4.5 Metody identifikace kompetencí

Jak bylo již naznačeno, fáze identifikace kompetencí patří při zavádění kompetenčního přístupu v organizaci k zásadním krokům. Cílem takového poznání a pochopení je to, že organizace bude znát takové chování jejích pracovníků, které jednoznačně přispívá k nejlepšímu možnému zvládnutí jejich pracovních úkolů a povinností. Přesný popis takového chování nám poslouží nejen jako nástroj pro stavbu dalších vzdělávacích a rozvojových programů pro pracovníky, ale také pro hodnocení, plánování obsazování volných pracovních míst a pro stanovování standardů žádoucího pracovního výkonu.

„Vybrání kompetencí je jako být dítětem v cukrárně. Vše vypadá dobře a vy cítíte, že musíte mít všechno.“ (Kanaga, 2007, s. 9) V případě kompetencí je však důležité nevybrat všechno, jak dál uvádí stejnojmenný autor. Čím více kompetencí do modelu zahrneme, tím víc zředěný bude. Ztratí své ohnisko a zmírní se i jeho použitelnost v praxi.

Najdeme mnoho způsobů a konkrétních metod, jak identifikovat a měřit ty kompetence, skrze které je dosahováno žádoucího výkonu.

Uváděno je například následující dělení:

1. metody explorativní – pozorování, strukturované rozhovory, CBI („critical behavioral incident“);
2. funkční analýza;
3. výstupy z hodnocení pracovníků;

4. metody řešení problémů – skupinové a individuální cvičení, hraní rolí, prezentace, případové studie;
5. projektové metody – pracující se skutečnými problémy;
6. analytické metody - testy schopností, osobnostní dotazníky;
7. jiné a další typy metod – panel expertů, kreativní řešitelské workshopy, atd. (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 100-101).

Samotných technik, kam k ucelenému kompetenčnímu modelu dojít je spousta, nicméně odborná literatura se z mého pohledu jasně shoduje na jednotlivých fázích celého projektu:

1. přípravná fáze;
2. fáze získávání dat;
3. fáze analýzy a klasifikace informací;
4. popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu;
5. ověření a validizace vzniklého modelu.

Je možné klást na jednotlivé etapy různý důraz, nicméně v seriózním projektu nelze ani jednu z nich vynechat (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 46). Nebude tomu jinak ani v případě této diplomové práce, kdy se i já pokusím dodržet jednotlivé realizační fáze.

4.5.1 Přípravné fáze

Přípravná fáze předchází samotnému procesu identifikace kompetencí. Hlavním cílem je ujasnění očekávaného přínosu celého projektu, zpracování jeho koncepce a určení od koho a jakým způsobem budou data získávána. To vše se děje zejména formou rozhovorů s manažery a analýzou dostupných materiálů a informací o firmě (Kociánová, 2010, s. 58).

4.5.2 Fáze získávání dat

Fáze získávání dat, která přirozeně navazuje, v sobě nabízí širokou stupnici aktivit: od přímého pozorování v reálných podmínkách pracovního procesu až po vysoce strukturované rozhovory a specializované dotazníky. Nicméně se nejčastěji využívá těchto šest zdrojů technik získávání dat (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 48):

1. panely expertů;
2. strukturovaný rozhovor nebo metoda kritických situací;
3. průzkumy;
4. databáze kompetenčních modelů;
5. analýza pracovních funkcí/ úkolů;
6. přímé pozorování.

Kubeš, Spillerová a Kurnický dále uvádějí, že konkrétní použití jednotlivých technik záleží na záměru projektu, ale i na finančních a časových možnostech realizátorů, a v neposlední řadě také na jejich zkušenostech.

Kromě výše uvedených technik uvádí Kociánová metodu vypracování seznamu kompetencí samotnými personalisty na základě jejich vlastních znalostí a dostupných modelů kompetencí, které již existují. Avšak tento přístup bez účasti manažerů a držitelů pracovních míst není z pohledu jiných odborníků příliš uspokojivý a věrohodný (Kociánová, 2010, s. 59).

Podrobně nyní popíši zejména ty techniky, které mi v další části této práce pomohou dojít ke kompetenčnímu modelu instruktora zážitkového vzdělávání.

Panelem expertů je míněna skupina nadřízených osob analyzované pozice. Jedná se o tzv. „hvězdy“, které úspěšně působily či stále působí v rámci dané pozice, případně o externí konzultanty v oblasti řízení lidských zdrojů. Tito experti jsou na základě svých zkušeností schopni formulovat model zahrnující takové projevy chování, které jsou potřebné k průměrnému a nadstandardnímu výkonu. Nesporným přínosem této techniky je generace velkého množství dat, která můžeme navíc nechat ještě posoudit i jinou expertní skupinou. Nevýhodou však

může být produkce tzv. folklorních stereotypů, které nejsou realitou, ale myšlenkovým stereotypem (např. „morálka“ ve smyslu odvahy, kterou zmiňují vojenští experti, ale jiný expertní panel tuto charakteristiku nepotvrdil) (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 48-49).

Rozhovor je metodou, která umožňuje flexibilní přístup, nicméně vedle této skutečnosti má i své nevýhody. Tou hlavní z nich je, že je velice riskantní se spoléhat na to, co si sami dotazovaní o svých schopnostech, dovednostech a motivech myslí, a co nám o nich řeknou. Zásadní je pro tazatele konkrétní zkušenost jedince, přesněji výpověď o tom, jak se v důležitých pracovních momentech chová, jak řeší náročné situace. Proto je potřeba vést strukturovaný rozhovor a získat poznání o tom, co tázaný opravdu udělal – hledat příklady efektivního chování, které přináší žádoucí výsledky (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 49-50).

Metoda rozhovoru využívaná k analýze kompetencí má své tři základní podoby: BEI („behavioral events interview“), CIT („critical incident technique“) a RGI („repertory grid interview“), které se mezi sebou samozřejmě liší.

Critical incident technice (CIT) má široký záběr, jelikož velice obšírně analyzuje pracovní pozici. Vyžaduje stovky popsanych situací, je tedy velice časově náročná.

Repertory grid review (RGI) je metodou, která vyšla z klinické praxe. Je založena na osobních konstruktech osoby, se kterou je rozhovor veden, a která zároveň nezastává pracovní pozici, o které chceme informace získat. Rozhovor typu RGI tedy realizujeme například s obchodním ředitelem s cílem identifikovat kompetence regionálního manažera. Zajímají nás při tom zejména takové konstrukty v jeho myšlenkách, pomocí kterých odlišuje průměrné chování od nadprůměrného (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 52-53).

Behavioral events interview (BEI) vytvořil McClelland jako techniku ke zjišťování klíčových manažerských kompetencí prostřednictvím poznávání a porovnávání chování úspěšných a průměrných manažerů v kritických situacích. Dotazovaný touto technikou popisuje, jak řešil závažné a kritické situace při plnění svých pracovních úkolů. Jedná se o variaci klasické Flanaganovy metody kritických situací (CIT), která vychází ze schopnosti manažera popsat tzv. kritické okamžiky

v podobě pozorovatelného chování a aktivit. Abychom mohli situaci charakterizovat jako kritickou, musí být splněny dvě podmínky:

1. musí být popsitelná chováním;
2. musí být zřejmý její příspěvek k efektivnímu nebo neefektivnímu výsledku.

Tyto charakteristiky platí i pro metodu BEI, která je dnes preferována více. Zaměřuje na analýzu menšího počtu událostí než CIT, avšak otázky jdou daleko hlouběji a odpovědi jsou podrobnější. Dotazovaný uvádí při rozhovoru „krátké příběhy“, které bývají doplněné přesnými citacemi, o tom, jak řešil při plnění svých pracovních úkolů závažné situace. Kromě popisu akce se vedoucí rozhovoru dotazuje i na pocity a myšlenky doprovázející jednotlivé činnosti a rozhodnutí.

Při vedení rozhovoru s použitím techniky BEI je nutné dodržet následující kroky, které shrnují opět jmenovaní autoři (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 50):

1. uvedení do rozhovoru (v jeho rámci se tazatel představí a pohovoří o účelu a formě průběhu rozhovoru, kdy cílem je naladit kandidáta tak, aby se mohl v rozhovoru plně soustředit na otázky a odpovědi);
2. pracovní odpovědnosti (dotazovaná osoba popisuje své klíčové pracovní úkoly a odpovědnosti);
3. postoje při důležitých událostech (takový krok je klíčovým zdrojem informací, neboť je v něm dotazovaný požádán, aby detailně popsal pět až šest nejdůležitějších situací, které v současné pozici prožil, přičemž polovina z nich by měla zahrnovat „světlé momenty“, ta druhá spíše neúspěchy);
4. charakteristiky potřebné k vykonávání práce (nyní se ptáme na ty charakteristiky, které jsou z pohledu dotazovaného pro zdárné vykonávání pozice zásadní);

5. sumarizace a závěr (v závěrečném kroku sumarizujeme klíčová zjištění a poděkujeme za čas strávený rozhovorem).

Pro úspěšnou realizaci BEI je důležité, aby byl během rozhovoru pořízen záznam (nahrávka), která nám umožní si důležité části rozhovoru později vyslechnout znovu. Pokud by si tazatel odpovědi pouze zapisoval, hrozilo by nebezpečí, že se do nich projeví jeho vlastní myšlenková schémata, a tak zaznamenané odpovědi budou více zachycovat jeho verzi a nikoliv verzi osoby, s níž je rozhovor veden.

Jak bylo již zmíněno, metoda je značně rozšířena a to i díky klíčovým výhodám, které přináší. Jde zejména o možnost zpracování výsledku kvalitativními metodami a rovněž získaná data podrobit statistickým analýzám, dále o vhodnost metody k ověření již existujícího modelu či o možnost lépe pochopit souvislosti spojené s efektivním a neefektivním chováním. Technika však není zcela vhodná pro takové projekty, ve kterých je třeba získat modely pro větší množství pracovních pozic, protože je dost personálně a časově náročná.

Z dalších metod bych ráda ještě krátce zmínila analýzu pracovních úkolů a přímé pozorování.

Pokud analyzujeme pracovní úkoly, zabýváme se výsledky pracovního výkonu. Předmětem zkoumání nejsou ani tak výstupy v podobě kvantifikovatelných výsledků, ale spíše výsledky, kterých musí pracovníci dosahovat. Výsledkem může být spokojený zákazník, motivovanější podřízený nebo lépe fungující tým. Analýza začíná rozborem rolí plněných jednotlivcem, aby následně mohla dojít až k popisu konkrétních složek výkonu, které vytvářejí podobu dané role. Výsledné jednotky se skládají z kritérií výkonu charakterizovaných v podobě výsledků a z požadavků na znalosti, dovednosti, které jsou potřebné k úspěšnému výkonu práce (Armstrong, 2007, s. 180).

Analýza pracovních pozic poskytuje důležité informace pro vytváření popisu dané pozice. Tento popis pak následně poukazuje na vztahy podřízenosti a nadřízenosti, celkový účel a hlavní odpovědnosti nebo hlavní povinnosti pracovníka (Armstrong, 2002, s. 302-303).

Pozorování je potom jednou z vůbec nejstarších metod, jak získávat informace o pracovních místech, obzvláště pokud chceme pochopit širší kontext práce. Jednak můžeme lépe pochopit ty údaje, které jsme již získali jinými technikami, a jednak máme možnost získat i úplně nové, které nám účastník nezmínil z toho důvodu, že si je díky vysoké rozvinutosti dovedností již neuvědomuje. Nejvhodnějšími situacemi mohou být například pozorování při schůzce s klienty nebo v rámci porad. I zde je důležitá důkladná příprava, v rámci které naformulujeme pozorované chování. Avšak značnou nevýhodou této techniky je samozřejmě samotná přítomnost pozorovatele při situacích, a dále její aplikovatelnost pouze na vybranou část pracovních aktivit (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 49).

4.5.3 Analýza a klasifikace informací

Po fázi získávání dat můžeme přistoupit k jejich analýze a klasifikaci. Průběh tohoto kroku bude ovlivněn záměrem projektu a použitými technikami. Neopominutelnou roli bude hrát rovněž fakt, zda informace posuzujeme vzhledem k již existujícímu kompetenčnímu modelu či zda se kompetence posuzují poprvé. V této fázi je nejprve zpracováváno velké množství informací – záznamů, přepisů rozhovorů, atd. a výsledkem je seznam kompetencí, který je ještě testován na širším vzorku respondentů. Cílem je vytvořit náčrt kompetence tím, že seskupíme příbuzné projevy chování k sobě.

4.5.4 Popis a tvorba kompetencí

Ve fázi popisu je důležité co nejpřesněji precizovat kompetenci, aby co nejlépe vystihovala a srozumitelně popisovala charakteristické chování. Poté je pojmenována a vytvořena stupnice, která popisuje různé projevy kompetence podle úrovně jejího rozvoje. Každý tento stupeň musí být svými behaviorálními projevy jasně odlišitelný od předcházejícího stupně. Tyto stupnice jsou následně jasným

vodítkem pro posouzení úrovně rozvoje kompetence jednotlivců např. v assessment centre⁵. Pro tvorbu kompetence a stupnic platí následující pravidla:

- a. používat jednoduchý, srozumitelný jazyk, ve kterém se zcela vyvarujeme jakýchkoliv dvojznačností;
- b. najít kompromis mezi úrovní všeobecného a příliš konkrétního popisu (obojí snižuje míru spolehlivosti výsledků);
- c. nevysvětlovat a nepopisovat kompetenci v kruhu, tzn., že by se v popisu neměl objevit název kompetence.

Definitivní název kompetence je dobré vytvořit až tehdy, když existuje popis stupnic, ne naopak. Název by měl být zkráceným a souhrnným vyjádřením chování, které tvoří jádro kompetence (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 57).

4.5.5 Validizace vytvořeného modelu

V této závěrečné fázi je cílem prakticky ověřit, zda model opravdu popsal takové chování, díky němuž pracovníci dosahují nadprůměrných výsledků. Nejběžnější způsob validizace je transformovat popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku a vytvořit nástroj pro 360° zpětnou vazbu. Jeho pomocí je třeba posoudit dostatečný počet pracovníků, kteří podávají podprůměrný, průměrný a nadprůměrný výkon. Následná analýza dat má potenciál ukázat, zda dotazník zařadil respondenty ve „validizačním“ vzorku do správných kategorií a s jakou přesností (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 68).

⁵ Pod pojmem assessment centre rozumíme program, jehož úkolem je diagnostikovat pracovní způsobilost. Je v něm použit soubor různých metod (Kociánová, 2010, s. 117).

5 KOMPETENČNÍ MODEL INSTRUKTORA ZÁŽITKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

5.1 Účel stavby kompetenčního modelu

S ohledem na své téměř dvouleté profesní působení ve společnosti Adventura s.r.o., oddělení Adventura Teambuilding, kde od roku 2008 pracuji na pozici projektové manažerky, jsem se rozhodla zaměřit svou diplomovou práci na zdejší externisty, své spolupracovníky a kolegy, které mám zároveň v péči z personálního hlediska.

Jako hlavní cíl jsem si v tomto ohledu vytyčila sestavení použitelného kompetenčního modelu, který bude novým nástrojem pro práci s instruktory, kteří jsou v pozici aktivních realizátorů firemních zážitkových kurzů, jsou nositeli kvality a profesionálního přístupu k firemní klientele, a o které je v této souvislosti pečováno jako o jeden z nejcennějších zdrojů firmy.

Obecný kompetenční model, který by sloužil jako nástroj pro personální činnosti, jako jsou získávání a výběr pracovníků, jejich hodnocení, odměňování a rozvoj, zde v tuto chvíli v ucelené podobě není vytvořen. Tato skutečnost vede v praxi ke třem základním problémům, které jako projektová manažerka a personalistka vnímám:

- a. řadoví členové instruktorské základny nemají jasné informace o tom, jaké konkrétní chování je od nich na kurzech vyžadováno;
- b. šéfinstruktoři v pozici nadřízených nemají sjednocený přístup k hodnocení výkonu sobě podřízených instruktorů na kurzech a jejich případné doporučení na vyšší pozici v hierarchii;
- c. pracovník s odpovědností za personální činnosti nemá v ruce konkrétní, formálně ukotvený nástroj pro výkon zmíněných personálních činností.

Výše zmíněné důvody a okolnosti mě vedly k myšlence identifikace základních kompetencí, které budou všem třem hlavním skupinám uživatelů sloužit k lepšímu fungování ve svých rolích a kanceláři společnosti Adventura Teambuilding jako takové umožní efektivnější, lepší a snadnější řízení a rozvoj lidských zdrojů.

5.2 Základní informace o společnosti a systému jejího fungování

5.2.1 Obecné informace o firmě

Obchodní název společnosti: ADVENTURA s.r.o.

Právní forma společnosti: Společnost s ručením omezeným

Sídlo: Voroněžská 20, Praha 10, 101 00, Česká republika

Telefon: +420 271 742 250

Fax: +420 271 741 737

Email: info@teambuilding.cz

www: www.teambuilding.cz

Společnost je zapsána v obchodním rejstříku Městského soudu v Praze od roku 1991, oddíl C, vložka 6209.

5.2.2 Profil společnosti Adventura s.r.o.

Společnost Adventura s.r.o. působí na českém trhu jako kompaktní celek zaevidovaný v obchodním rejstříku od roku 2005. K této ucelené podobě došla firma přes různé organizační změny a restrukturalizace během 20-ti let.

V roce 1990 byla založena Adventura, cestovní kancelář, která je v podvědomí české veřejnosti ze všech oddělení, která celou firmu tvoří, zapsána nejhluběji. Specializuje se na aktivní formu dovolené a v její nabídce zájezdů najdeme zastoupené všechny světové kontinenty kromě Antarktidy. Specialitou v jejím širokém portfoliu jsou kromě cyklistických a trekingových zájezdů také cesty zahrnující adrenalinové, vodní či lezecké sporty. Na firemní klientelu a pro ni určené produkty se specializují oddělení Adventura Teambuilding, Adventura Firemní cesty a incomingové oddělení Pragia. Zatímco kýženým produktem Firemních cest

určeným pro korporátní klientelu jsou organizované cesty za hranice české země, oddělení Pragia pečuje o cizí klientelu mířící naopak do České republiky. Posledním, neopominutelným článkem celé firmy je oddělení Adventura Bike holidays, které se zaměřuje na organizaci a zajištění cyklistických výletů určených pro cizince, kteří touží poznat Českou republiku v sedle kola.

5.2.3 Profil oddělení Adventura Teambuilding

Specializované oddělení Adventura Teambuilding se na českém poli firemního zážitkového vzdělávání objevilo v roce 1996. Jako právnická osoba je oprávněným držitelem živnostenských listů, které ji legálně opravňují k ziskové činnosti, vypsané na následující předměty podnikání: „Organizační činnost v oblasti kulturně vzdělávací“ a „Pořádání odborných kurzů, školení a jiných vzdělávacích akcí včetně lektorské činnosti“.

Z pohledu trvání působnosti tohoto oddělení a počtu realizovaných zakázek, se jedná o jednu z předních společností na trhu působících v tomto segmentu služeb. Předmětem činnosti jsou jak zážitkové kurzy realizované s cílem rozvoje a dalšího vzdělávání zaměstnanců firem, tak zábavné společenské a sportovní akce určené rovněž převážně firemní klientele. Společnost pracuje s ohledem na zážitkově-vzdělávací principy, které vychází ze zážitkové pedagogiky a zkušenostního učení. V duchu těchto zásad vytváří zejména teambuildingové programy konající se zejména v outdoorovém prostředí. Každá zakázka je samostatným projektem, „šitým na míru“, dle konkrétních cílů požadovaných klientem, tedy odběratelskou firmou.

Z pohledu organizačního fungování jsou klíčové následující pracovní pozice:

1. vedoucí oddělení;
2. projektová manažerka (zastávající i činnosti spjaté z řízením lidských zdrojů společnosti);
3. logistik;
4. šéfinstruktoři (senior instruktoři, trenéři, konzultanti);
5. instruktoři (junior instruktoři, elévové);

6. další externí spolupracovníci (fotografové, školitelé, atd.).

Kompetenční modely by se v ideálním případě postupně měly připravit pro všechny uvedené pozice. Nicméně v této práci jsem se rozhodla zaměřit na jeho definování pro instruktorský stupeň, a to z těch důvodů, že jsou to právě řadoví instruktoři, kdo jsou při samotné realizaci v průběhu kurzu v přímém styku s klienty. Manažerem celého kurzu je v místě konání šéfinstruktor, který instruktorský tým vede, usměrňuje průběh akce, komunikuje na místě se zadavatelem kurzu a s případnými subdodavateli jiných služeb (hotely a ubytovací zařízení, případní organizátoři zábavných atrakcí). Šéfinstruktoři celkově kurz zastřešují, neformálně řečeno „držíce ruku na tepu“ celé akce, koordinující síly všech organizátorů tak, aby proběhla v duchu stanovených požadavků a s ohledem na vytyčené cíle. Všichni členové instruktorského realizačního týmu jsou nositeli firemní kultury.

Na přelomu roku 2008 a 2009 se oddělení Adventura Teambuilding (ATB) rozhodlo v rámci projektu péče o lidské zdroje zmapovat motivační a demotivační faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost všech externích pracovníků. Osloveno bylo celkem 84 osob, z toho odpovědělo na dotazník 53 osob. Motivy, které ovlivňují pracovní nasazení pro ATB, jsou různé a v mnoha případech působí několik motivů dohromady. Na základě polostrukturovaného dotazníku se vytvořilo několik následujících skupin motivů, které vedou jednotlivé členy instruktorského týmu k vykonávání práce v rámci kurzů pořádaných ATB a ve výčtu jsou seřazeny sestupně dle své četnosti v odpovědích:

- a. pracovní tým (nejčastěji zmiňovaná motivace, kterou dotazovaní uváděli, byl pracovní kolektiv, ve kterém se v ATB pohybují: „...lidi. Náš tým. Náš tým víc než klienti (ti mi ale do toho všeho vnášejí smysl)“, „... příjemní spolupracovníci...“ či prostě jen: „...kolegové...“, „...prima lidičky...“, „...fajn parta...“, „...inspirující lidé...“, „...osobní vazby...“ a „...super kolektiv v Adve...“);
- b. osobní rozvoj (velkou motivační roli sehrává i možnost, jakou měrou zde jedinci mohou pracovat na svém rozvoji a

- seberozvoji, k čemuž přispívá nejen: „...systém vzdělávání...“, „...podnětné prostředí...“, ale i možnost: „...profesního růstu...“, „...prostor pro cokoliv...“, „...pochvala, ocenění a zpětná vazba...“ a celkově týmová spolupráce);
- c. zájem o klienta (tedy možnost pracovat s lidmi: „...klienty to baví, občas jsou i výsledky...“, či je program pro klienty atraktivní nebo: „...možnost pracovat způsobem, který mě baví (i když to bude znít možná pateticky) - probouzet v lidech radost...“);
 - d. pracovní náplň (pro některé je: „...smysluplnost celého teambuildingu...“, „...časová flexibilita...“, „...různorodost práce...“ a celkově metoda práce přitažlivou hodnotou, proč pracovat zrovna v teambuildingové firmě jako je Adventura);
 - e. odměna (v odpovědích dominovala odměna finančního rázu ve formě obživy či přivýdělku: „Den strávený běháním po lese je mi příjemnější než jakákoliv jiná brigáda.“, ale také ta nefinančního charakteru: „...pochvala, ocenění a zpětná vazba...“);
 - f. firma ATB (vnímání prestiže firmy, kvality odváděných kurzů, firemní kultury, kde se velkou měrou klade důraz na atmosféru a lidský přístup či celkový rozvoj firmy, profesionalita a identifikace s firmou, popřípadě zodpovědnost vůči firmě, byly další zmiňované motivace, jež některé dotazované k firmě ATB poutá).

Dále by do výčtu motivujících prvků, které byly uváděny v odpovědích patřily také zábava, hra, zážitky, příroda a outdoor.

Na otázku: „Čeho bys chtěl/a v ATB či skrze ATB dosáhnout?“ nejčastěji zaznělo, že by respondenti nejraději dosáhli profesionality v tomto oboru, ať už na stávajících postech, či v kombinaci s kariérovým růstem. Většina jedinců se chce stát

instruktorem, šéfinstruktorem, a uplatnit tak to, co již umí a ví. Chce tak přispět ke společné práci a obohacení druhých.

Vedle profesionality byl další často zmiňovanou hodnotou osobní a profesní růst – získávání a osvojování si nejen lektorských, ale i osobních znalostí, schopností a dovedností, které přispívají k celkovému růstu jedince: „Myslím, že díky Adventuře se stále posouvám...“ a zároveň mu umožňují se tomuto oboru věnovat na profesionální úrovni, nabývat jistoty jako instruktor, lektor či školitel.

Dále zmiňovali účastníci průzkumu proniknutí do samotného teambuildingu, ve smyslu oboru. Také se objevila potřeba následného vzdělávání prostřednictvím interních vzdělávacích workshopů a jiných vzdělávacích aktivit, jež opět vedou k určitému zdokonalování jedinců a možnosti těchto dovedností a znalostí využít nejen v rámci ATB, ale i mimo ni.

Pro některé je ATB prostředek obživy, dále prostředek jak obohatit a zpestřit svůj život a dosažení určité osobní spokojenosti (interní materiály Adventury Teambuilding, 2009).

Motivů a stimulujících podnětů, které vedou externí spolupracovníky oddělení Adventura Teambuilding ke spolupráci s tímto subjektem je evidentně celá řada, a bylo by nesprávné tvrdit, že některý má větší váhu a jiný méně. Důležité je, že pracovníci jsou motivovaní a většina z nich by v rámci firmy dál rostla, jak ve významu osobního, tak kariérního růstu. Tento realizovaný průzkum a jeho výsledky jsou pro mne jedním z potvrzení, že stavba kompetenčního modelu má smysl.

5.3 Fáze identifikování kompetencí a následná tvorba kompetenčního modelu

V rámci čtvrté kapitoly, která hovořila o kompetencích, byly zmíněny kroky, které jsou standardně doporučovány k analýze kompetencí a jejich následnému klasifikování a uspořádání do kompetenčního modelu. V této souvislosti nyní přiblížím blíže fáze procesu, které byly v rámci mnou realizované analýzy zásadní.

5.3.1 Přípravná fáze

Během přípravné fáze bylo zásadní získat a utřídit informace dostupné skrze dvě metody – skrze strukturovaný rozhovor s vedoucí oddělení a analýzu dostupných materiálů. Oba dva kroky byly učiněny s cílem zmapovat vizi a podnikatelský záměr firmy, její organizační strukturu a zorientovat se v hlavních pracovních procesech, které ji vedou k realizaci zakázek, a tedy zisku.

Firma specializující se na firemní zážitkové kurzy působí ve velice specifickém prostředí, které je typické například tím, že se v něm vzájemní hlavní konkurenti vzájemně znají – už i díky samotnému faktu, že jsou sdruženi v rámci zmíněného profesního sdružení. Každá z firem však funguje na základě vlastních funkčních procesů a také díky tomu, jak originálně je schopna použít know-how v oboru zážitkového firemního vzdělávání, které buď sama vytvořila, nebo jej částečně přejala.

Hlavním podnikatelským záměrem Adventury Teambuilding je maximalizace zisku. Za hlavní zdroje, které považuje za funkční při soupeření s konkurencí o jednotlivé zakázky, zmiňuje zejména své profesionální pracovníky, partnersky a přátelsky vystupující ve vztahu s klientem, neustále inovované programy, které nabízí produktová řada a dlouhodobý systém vzdělávání a seberozvoje.

Firemní vize Adventury Teambuilding, která byla vytvořena zapojením většiny pracovníků a ustanovena jejich společným konsenzem, deklaruje to samé jinými slovy:

- a. poskytujeme nástroje a kompetence k dlouhodobé prosperitě firem prostřednictvím rozvíjení a motivace jejich týmů;
- b. jsme sebeučící se organizací, uplatňující ve svém fungování plně princip oboustranné výhry (strategie win – win) a ekologický přístup k životnímu systému;
- c. umíme měnit zážitky a nadšení v užitečné.

Adventura Teambuilding pracuje s většinou svých členů na bázi externích pracovních styků a své spolupracovníky tedy nezaměstnává, ani pro ně není hlavním

zdrojem obživy. Organizační strukturu firmy Adventura s.r.o., potažmo strukturu oddělení Adventura Teambuilding znázorňuje organizační diagram v PŘÍLOZE F.

Zisk firmy není generován plynule v rámci celého finančního roku, ale nárazově, jelikož počet realizovaných kurzů je navýšen zejména v jarním a podzimním období, kdy tomuto segmentu firemního vzdělávání bývá nakloněno počasí.

Jak jsem již zmínila v rámci třetí kapitoly, která byla věnována instruktorské roli, na pozice instruktorů bývají nejčastěji dosazováni lidé mladšího věku, nejčastěji studenti – účastníci terciárního vzdělávacího stupně. Na základě této skutečnosti, která ovšem není pravidlem, je celý instruktorský sbor v určitých více či méně pravidelných intervalech obměňován. Jedná se o velice přirozený proces, kdy odrůstající jedinci nejčastěji samovolně svou spolupráci ukončí. Ze studentů se stanou absolventi, kteří buď hledají práci v oboru na pracovní úvazek (ten jim ve stávajícím systému ATB nenabízí) nebo se stávají osobami samostatně výdělečně činnými. V případě první skupiny dochází většinou k pracovnímu odloučení, v případě druhé je často spolupráce zachována a dále rozvíjena.

K potřebě vytvoření fungujícího kompetenčního modelu a jeho implementace do firemních procesů mne vedou dva hlavní důvody. Primárně je to potřeba časté obměny a obrození instruktorské základny, ovšem za zachování kvality a profesionality, a dále potřeba hodnocení a kariérního plánování.

5.3.2 Získávání dat

V rámci čtvrté kapitoly byly přiblíženy a popsány techniky, které použijeme k získání informací o pracovní pozici instruktora, jenž nám následně poslouží jako významný zdroj podstatných dat pro následnou tvorbu kompetenčního modelu této pozice.

Pro tyto účely v praxi byl sestaven panel expertů, který posloužil jako nejvýznamnější zdroj informací o konkrétních projevech efektivního chování jedinců na pozicích instruktorů při plnění jejich pracovní role.

Byla v něm zastoupena vedoucí oddělení ATB, dále 2 manažeři kurzu – tzv. šéfinstruktoři (trenéři a senior instruktoři) a 3 instruktoři (2 junior instruktoři a 1 elév).

Druhou zvolenou technikou byl rozhovor typu BEI, který byl veden s jedním šéfinstruktořem a dvěma junior instruktory (jeden muž působící v ATB 1 rok a dále žena zastávající svou pozici 2,5 roku).

Dalším zdrojem informací pro mne bylo přímé pozorování instruktorů v rámci komplexní přípravy a realizace kurzu a vyhodnocení kurzu, které mi umožnilo zasadit jednotlivé informace do širšího kontextu a ověřit si prozatím získané informace o instruktorské pozici.

V neposlední řadě jsem opět čerpala ze svých zkušeností a dostupných interních materiálů, které mi napomohly k vytvoření popisu pracovního místa a konkretizaci jednotlivých pracovních činností.

Nyní bych shrnula, ke kterým závěrům jsem díky zrealizovaným technikám dosud došla a vymezila popis pracovní pozice instruktora.

V kapitole 3.3 byla popsána stupnice pozic, ze které Adventura Teambuilding na základě svého členství v Profesionálním sdružení pro zážitkové vzdělávání a firemní vize vychází. Pokud hovoříme o instruktorovi, máme na mysli v zásadě dvě skupiny pozic – tzv. elévy a junior instruktory. Pozice se od sebe liší počtem absolvovaných tzv. kurzodní (tj. reálný počet dní trvání kurzu), počtem absolvovaných interních školení a tedy rozsahem a hloubkou znalostí a zkušeností v oboru.

Primárně je důležitý kompetenční model junior instruktora, protože jím se stává elév již po absolvování šesti kurzodní a dvou interních seminářů, na základě dvou doporučení od dvou různých nadřízených, tedy šéfinstruktorů. Chceme znát, které popsateľné chování je žádoucí, aby elév postoupil na pozici junior instruktora.

V současné době je možné v celé základně externích spolupracovníků na obou dvou pozicích evidovat následující počty: 15 elévů (11 žen, 4 muži), 34 junior instruktorů (17 žen, 17 mužů). 11 z nich je v současné době v tzv. šéfinstruktorové přípravě a chystá se tedy na pozici senior lektora.

Instruktoři jsou na místě realizace kurzu, kde jsou výkonnými články instruktorského týmu, který je veden osobou šéfinstruktora. S ním komunikují již před odjezdem na kurz, získávají od něj základní informace o účastnické skupině, o

cílech kurzu, přesném programu a místě konání. Jak tyto podklady, tak další instrukce jim umožňují se na kurz předem připravit.

Mezi hlavní činnosti instruktora zážitkového kurzu patří:

- a. komunikuje s šéfinstrukturem před kurzem a v průběhu jeho realizace;
- b. proaktivně vyžaduje informace, které mu napomáhají v plnění jeho úkolů;
- c. snaží se pracovat samostatně, ale nebojí se zeptat;
- d. o svých úkonech přemýšlí v koncepci celého kurzu;
- e. ke klientům i svým kolegům přistupuje jako rovnocenný partner;
- f. zná metody a principy zážitkového vzdělávání;
- g. snaží se v rámci svých odborných znalostí a zkušeností co nejlépe odvést program;
- h. během praktického průběhu programu zadává instrukce, sleduje proces řešení situace účastníky (tzv. je v obraze);
- i. pravidla, která stanovuje společně s klienty, sám neporušuje;
- j. pracuje dle principů týmové spolupráce;
- k. účastní se schůzky týmu po skončení kurzu;
- l. nevystupuje ze své komfortní zóny;
- m. ochotně přijímá zpětnou vazbu, jak od klientů, tak od zbytku instruktorského týmu;
- n. dbá o bezpečnost, jak klientů, tak svou a svých kolegů;
- o. pečuje o materiál;
- p. pracuje s únavou a duševní hygienou;
- q. směrem ke klientům je vždy vstřícný a zdvořilý;
- r. chová se loajálně k Adventuře Teambuilding;
- s. účastní se schůzek s kanceláří ATB;
- t. aktivně se dále vzdělává a pracuje na sobě.

Pokud bychom měli podrobněji klasifikovat kategorie vzdělání, znalosti a dovednosti, zmiňovány jsou v této souvislosti následující:

1. typ vzdělání není v rámci požadavků na instruktorskou pozici pevně ustanoven a striktně vyžadován, většinou se jedná o humanitní typy studia, kde do oborové problematiky získají adepti na pozice širší a hlubší vhled, nicméně je důležité, jak jsou oborové znalosti uplatňovány v praxi;
2. instruktor zná a umí používat metody zážitkové pedagogiky, pracuje se zásadami učení skrze zážitek, své znalosti dál rozvíjí a případně předává ostatním;
3. instruktor zná firemní vizi, je s ní ztotožněn;
4. instruktor je nositelem firemní kultury, zná své povinnosti a pravidla fungování v rámci firmy;
5. instruktor umí pracovat s PC alespoň na úrovni běžného uživatele;
6. instruktor hovoří nejméně jedním světovým jazykem, případně na rozvinutí svých znalostí intenzivně pracuje (interní materiály, Adventura Teambuilding, 2008).

Na základě zmapování organizačního terénu, získaných materiálů a dostupných informací je pro potřeby práce k dispozici spolehlivý základ, který má vypovídající hodnotu a můžu z něj spolehlivě vycházet při tvorbě kompetenčního modelu instruktora.

5.3.3 Analýza a klasifikace kompetencí

Získány byly různé popisy chování, které více či méně efektivně přispívá k žádoucímu výkonu a plnění úkolů, které má jedinec na pracovní pozici vykazovat. Identifikované projevy chování byly sepsány na samostatné lístky papíru, přičemž byly označeny i informační zdroje těchto údajů. To vše za účelem dalšího možného

kombinování. Z rozhovorů BEI byly jednotlivé přepisy analyzovány a podtrženy byly ty, které jsou behaviorálními projevy.

Ze všech identifikovaných informací byly následně vybrány ty, které přímo popisují behaviorálně pozorovatelné projevy a můžou být tedy spolehlivě označeny jako aktivity, které aktivně přispívají k žádoucím a úspěšným výkonům. Jen žádoucí projevy nás dovedou ke kompetencím.

Následně byly všechny údaje tříděny do jednotlivých skupin, které Kubeš, Spillerová a Kurnický označují jako tzv. kompetenční témata – v našem případě (realizační tým, klient, Adventura Teambuilding, odbornost). Ta jsou základem pro tvorbu homogenních celků, které už tvoří jádro samotné kompetence a jejího projevu. Jedná se také o tzv. kompetenční kotvy (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 56).

Všechna témata prošla dvojitou analýzou, podruhé ještě s účastí nezávislého experta, který třídění pomohl přehodnotit a upřesnit jejich významnost. V konečné fázi tohoto kroku byla tedy výsledkem kompetenční seskupení příbuzných, žádoucích projevů chování instruktora zážitkových kurzů.

5.3.4 Popis kompetencí a tvorba kompetenčního modelu

Dále proběhlo propracování charakteristiky kompetence tak, aby velice přesně a srozumitelně popisovala chování, které ji charakterizuje. Úroveň rozvoje jednotlivých kompetencí jsem popsala ze dvou protipólů – na jedné straně jsem vymezila aktivně negativní projev chování v rámci dané kompetence a na druhé straně vysokou úroveň rozvoje kompetence. Poté byla jednotlivým kompetencím přiřazena definitivní pojmenování. Vzniklo celkem deset kompetencí, které jsou rozděleny v homogenních celcích dle svého zaměření.

Ucelený kompetenční model instruktora zážitkového vzdělávání, k jehož sestavení jsem dospěla, je znázorněn a popsán v PŘÍLOZE G.

5.4 Fáze ověření spolehlivosti kompetenčního modelu

Abych ověřila spolehlivost navrhovaného kompetenčního modelu, přistoupila jsem k sestavení malého dotazníku, ve kterém jsem formulovala dvě klíčové otázky pro každou definovanou kompetenci.

1. Jak často je třeba uplatňovat dané chování pro úspěšné plnění pracovních úkolů junior lektora?
2. Jak důležité je dané chování pro úspěšné plnění pracovních úkolů na pozici junior lektora?

Pro odpovědi na tyto otázky byla vytvořena pětibodová škála častosti a také škála významnosti (dotazník a výsledky uvádí PŘÍLOHA H). Tento stručný dotazník byl konzultován s vedoucí oddělení, které byl předložen ke zhodnocení, dále jsem jej zkusila ohodnotit já sama z pozice personálního pracovníka oddělení a nakonec jsem jej předložila k zodpovězení třem zkušeným šéfinstruktorům a třem instruktorem. Výsledky mě vedly k rozhodnutí následně ponechat všechny kompetence v modelu v původním znění a kompetenční model prohlásit za spolehlivý.

5.5 Kompetenční model jako nástroj pro řízení a rozvoj lidí ve firmě – konkrétní návrhy

Dalším logickým krokem, který by mohl a v budoucnu by jistě měl následovat, by bylo přeformulování celého kompetenčního modelu do hodnotícího dotazníku jako nástroje pro 360° hodnocení v rámci celého instruktorského sboru.

V tuto chvíli může kompetenční model posloužit pro následující personální úkony:

- a. pro definování standardu žádoucího výkonu na instruktorské pozici;
- b. jako podklad pro hodnocení výkonu v rámci kurzu;
- c. jako podklad pro další kariérní postup na pozice umístěné výše v hierarchii;

- d. jako nástroj pro výběr nových kandidátů na instruktorské pozice;
- e. jako podklad pro 360° hodnocení v rámci celého instruktorského sboru;
- f. jako nástroj pro definování žádoucího rozvoje k lepšímu výkonu;
- g. jako podklad pro instruktory, který jim poskytne srozumitelnou informaci o tom, jaké chování je od nich očekáváno a vyžadováno na kurzech.

Vytvořený kompetenční model je obecným základem pro efektivní řízení lidských zdrojů v Adventuře Teambuilding. Pokud bude integrován, stane se instrumentem, který bude dominovat na spojnici všech realizovaných personálních procesů a činností. Vzhledem k faktu, že kompetenční model byl vytvořen ve spolupráci vedení a pracovníků v různých pozicích a rolích, je obrazem firemních hodnot a kultury.

V komunikaci s Profesním sdružením pro zážitkové vzdělávání by v budoucnosti mohl být využit jako jeden ze zdrojů při definování nároků na profesionalizaci v oboru a zaručení kvality vzdělavatelů.

6 ZÁVĚR

Učení je celoživotním procesem, který doprovází lidstvo po staletí. Jen možná v poslední době je na tuto dimenzi lidské existence kladen větší formální důraz, více se o ní hovoří v souvislosti se sjednocováním evropských politik, fenoménem vzdělanostní společnosti či v rámci různých kampaní. Nutnost vzdělávání se fakticky prověří i v dospělém věku, tedy tehdy, kdy se ve svých každodenních činnostech setkáváme s novými nároky na kvalifikaci, inovacemi a moderními technologiemi, v rámci plnění svých pracovních úkolů. Organizace své pracovníky podporují v tom, aby se dál vzdělávali ve svém oboru, doplňovali si vědomosti, a obohacovali tak ty stávající o nové poznatky a trendy v oboru. Jinými slovy, aby dál rostli své specializaci, dosahovali těch nejlepších výkonů, skrze které bude dosažen zisk, a pomohli tak své zaměstnatelné organizaci držet krok se svou konkurencí. Význam a důležitost procesu celoživotního vzdělávání, nyní mám na mysli jeho profesní část, je nezpochybnitelný.

Otázkou, kterou jsem se v této souvislosti odhodlala zabývat, je význam instruktora a jeho role vzdělavatele na firemních zážitkových kurzech, které ve spektru firemního vzdělávání mají svou již ustálenou pozici. Slouží zejména k rozvoji měkkých dovedností, nejčastěji potom k jejich aplikaci a aktivnímu rozvoji v rámci pracovních týmů a kolektivů. Vzdělávací metody, které používá konstituovaný obor zážitkové pedagogiky, z něž firemní vzdělávání skrze zážitek vychází, jsou jedinečné a efektivní, pokud jsou v rukou zkušených profesionálů.

Cílem této diplomové práce bylo poznat profesní kompetence instruktora zážitkového vzdělávání, popsat jejich žádoucí a nežádoucí projevy v souvislosti s firemními zážitkovými kurzy, a srozumitelně je uspořádat do kompetenčního modelu, který bude v praxi využitelný.

Vzdělavatelem v oblasti zážitkových kurzů, musí být osobnostně zralý a vyspělý jedinec, starší osmnácti let, který je nejčastěji v profesní praxi označován svým nejužívanějším přízviskem jako instruktor. Česká legislativa s tímto názvem profese neoperuje, ale shrnuje požadavky na kvalifikace lektorů. Poskytla mi výčet úkolů, které má tato osoba v rámci své profesní pozice plnit. Vedle toho bylo možné vyjít z norem, které ustanovily realizační subjekty organizované v Profesním

sdružení pro zážitkové vzdělávání. Dlouhodobým cílem tohoto sdružení je mimo jiné i definování obecných standardů v požadavcích na schopnosti instruktorů.

Dále jsem dle metodiky popsané v odborné literatuře přistoupila k praktické analýze žádoucích kompetencí, k čemuž jsem využila zejména rozhovor s panelem expertů, rozhovory metodou BEI, přímé pozorování a interní materiály společnosti Adventura Teambuilding.

Výsledkem je kompetenční model, který obsahuje deset logicky uspořádaných, ve dvou protikladných pólech popsaných kompetencí. Rozdělen je do čtyř kategorií a zahrnuje interpersonální kompetence, intrapersonální kompetence, kompetence zaměřené na rozvoj a výkonové kompetence.

Získané informace nám pomohly určit, že instruktor má být v interpersonální sféře zdatný v komunikačních dovednostech, orientován na lidi a má být schopen pracovat v rámci týmu. Z intrapersonálních kompetencí byl specifikován instruktorův flexibilní přístup, jeho dovednost zpracovávání informací a schopnost sebevědomé prezentace před okolím. V rámci kategorie zaměřené na rozvoj by mu neměla chybět chuť k seberozvoji a dovednosti týkající se zpětné vazby. Konečně výkonové kompetence zahrnují orientaci na proces a kreativní přístup k řešení problémů. To vše na něj klade poměrně vysoké nároky.

Vzniklý model, který definuje požadavky na odpovědné plnění instruktorské role, jsem ověřila pomocí krátkého dotazníku, který byl distribuován celkem mezi osm osob. Dalším, na tuto proceduru navazujícím krokem, který doporučuji oddělení Adventura Teambuilding k realizaci, by mělo být sestavení dotazníku pro 360° zpětnou vazbu, která poslouží k hodnocení pracovního chování jednotlivých instruktorů a k doporučení jejich dalšího rozvoje.

V tomto momentě považuji za klíčovou implementaci a aktivní využívání navrženého modelu, protože jen touto cestou může být užitečný jako nástroj k mnohým personálním procesům. Na jeho základě lze postavit proces získávání a výběru nových instruktorů do instruktorského sboru, a v rámci konaných výběrových assessment center již u elévů pozorovat sklony k žádoucímu chování. Šéfinstruktoři s jeho pomocí mohou hodnotit své podřízené a průhledně navrhovat růst z elévske pozice na instruktorskou. Instruktoři samotní mohou díky jasně definovanému přehledu žádoucích schopností sebereflektovat vlastní chování a

snadněji si tak určit své další rozvojové a vzdělávací cíle. Usnadněna bude i práce projektových manažerů v kanceláři firmy, kteří ho využijí při řízení zmíněných personálních procesů. To má potenciál být díky modelu strategické. Vzhledem k faktu, že vytvořený kompetenční model je prvním podobným projektem v organizaci, domnívám se, že bude dál vhodné jej doplňovat a inovovat s tím, jak se Adventura Teambuilding bude přizpůsobovat podmínkám na trhu firemního vzdělávání a v tomto kontextu bude přistupovat i ke svým spolupracovníkům.

Výsledek diplomové práce je z mého pohledu uspokojivý a má šanci posloužit ke konkrétním personálním procesům a činnostem na konkrétním místě, stát se cenným podkladem pro budování profesionální instruktorské základny společnosti a snad i jedním z východisek pro nastavování standardů v oblasti firemního zážitkového vzdělávání v rámci České republiky.

7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ADVENTURA TEAMBUILDING. Manuál instruktora. Praha: Interní dokument, Adventura Teambuilding, 2008.

ADVENTURA TEAMBUILDING. Projekt lidské zdroje. Praha: Interní dokument, Adventura Teambuilding, 2009.

ADVENTURA TEAMBUILDING. Teambuilding [online]. Praha: Adventura Teambuilding, 2008. Aktualizováno 1. března 2009. [cit. 2010-03-22]. Dostupné z URL: <<http://www.teambuilding.cz/cz/teambuilding/teambuilding/>>

ARMSTRONG, M., 1999. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

ARMSTRONG, M., 2002. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BEARD, C., WILSON J. P., 2002. *The power of experiential learning*. 1st ed. London: Konan Page, 2002. 256 s. ISBN 0 7494 3467 8.

BELZ, H., SIEGRIST M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN A., 2007. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

GESSLER, M. Das Kompetenzmodell. In MÜLLER-VORBRÜGGEN, M., BRÖCKERMANN, R. *Handbuch Personalentwicklung*. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2008. 731 s. ISBN 978-3791027395

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2004. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HRONÍK, F., 2006a. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, F., 2006b. *Vzdělávání a rozvoj pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006.

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 6-16.

KANAGA, K. Performance Test. Designing an Effective Competency Model. *Leadership in Action* [online časopis] September/October 2007, vol. 27, no. 12, [cit. 3. dubna 2010], s. 7-10. Dostupné z URL: <http://www.ccl.org/leadership/pdf/publications/lia/lia27_4Performance.pdf>.

Kartotéka typových pozic. ISTP [online]. Aktualizace 26. března 2010. [cit. 2010-04-10]. Dostupné z URL: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/overvw.act?lh=0>>

KIRCHNER, J., 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOCIÁNOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOMENSKÝ, J. A., 1913. *Didaktika a Informatorium. Veškeré spisy J. A. Komenského*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1913.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.

KUBR M., PROKOPENKO J. a kol., 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. 631 s. ISBN 80-7169-250-6.

LUCKNER, J., NADLER, R., 1997. *Processing the Experience: Enhancing and generalizing learning*. 2nd ed. Dubuque (Iowa): Kendall/Hunt Publishing company, 1997. 418 s. ISBN 978-0787210007.

NEUMANN, J. Association for Experiential Education. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 43-45.

MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, J., 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

PALÁN, Z., 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PAVLÍKOVÁ, M., Ke konstituovanosti zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2008, č. 9, s. 21-24.

PELIKÁN, J., 1995. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PLAMÍNEK, J., 2010. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PRŮCHA, J. (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Přispěvatelé Wikipedie, *Pragmatická pedagogika* [online]. Wikipedie: Otevřená encyklopedie, 2008. Aktualizováno 31. března 2008, [citováno 2010-03-05].

Dostupné z URL:

<[http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Pragmatická%C3%A1_pedagogika&oldid=2415006](http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Pragmatická_pedagogika&oldid=2415006)>

PSZV – garant odborných, bezpečnostních a etických standardů v oboru [online].

Praha: Profesionální sdružení pro zážitkové vzdělávání, 2009. [citováno 2010-04-15].

Dostupné z URL: <<http://www.pszv.cz/cs/default.aspx>>

PSZV – slovníček pojmů [online]. Praha: Profesionální sdružení pro zážitkové vzdělávání, 2009. [citováno 2010-04-16]. Dostupné z URL: < <http://www.pszv.cz/cs/slovnicek-pojmu.aspx> >

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. 124 s.

REITMANOVÁ, E., BROUMOVÁ, V., 2007. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

RICHARDSON, L. D., WOLFE, M., 2001. *Principles and practice of Informal Education. Learning through life*. 1st ed. London: Routledge, 2001. 290 s. ISBN 0-415-21690-7.

SVATOŠ, V., LEBEDA, P., 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 200 s. ISBN 80-247-0318-1.

SVATOŠ, V., LEBEDA, P. Outward Bound International. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 47-49.

TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, M., 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.

VÁŽANSKÝ, M., 1992. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008a. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008b. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

Výzkumný ústav pedagogický, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

ZAHRÁDKOVÁ, E., 2005. *Teambuilding. Cesta k efektivní spolupráci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 176 s. ISBN 80-7367-042-9.

8 BIBLIOGRAFIE

MUŽÍK, J. *Edukace řídicích dovedností. People management.* 1. vyd. Praha: ASPI, 2008. 148 s. ISBN 978-80-7357-341-6.

PELÁNEK, R., *Příručka instruktora zážitkových akcí.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

PRŮCHA, J., *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru.* 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.

ŠVEC, V., MAŇÁK, J., 2003. *Výukové metody.* 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. a kol., *Pedagogika pro učitele.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

9 PŘÍLOHY

Seznam příloh:

PŘÍLOHA A

Deweyho cyklus zkušenostního učení

PŘÍLOHA B

Lewinův model zkušenostního učení

PŘÍLOHA C

Kolbův cyklus zkušenostního učení

PŘÍLOHA D

Stav plynutí

PŘÍLOHA E

Atlas kompetencí

PŘÍLOHA F

Organizační diagram společnosti Adventura s.r.o.

PŘÍLOHA G

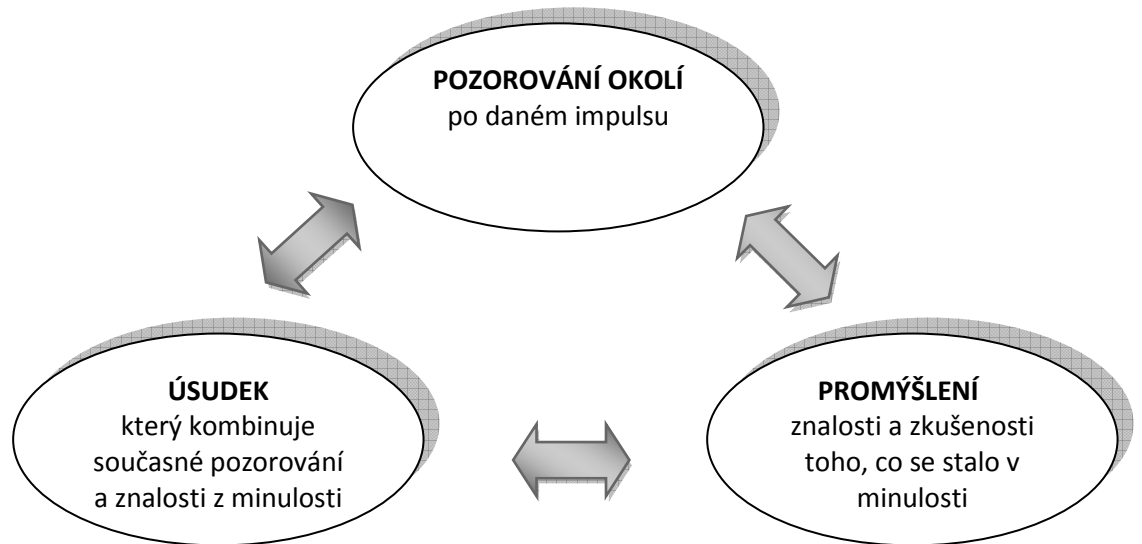
Kompetenční model instruktora zážitkového vzdělávání

PŘÍLOHA H

Škály častosti a významnosti kompetencí instruktora

PŘÍLOHA A

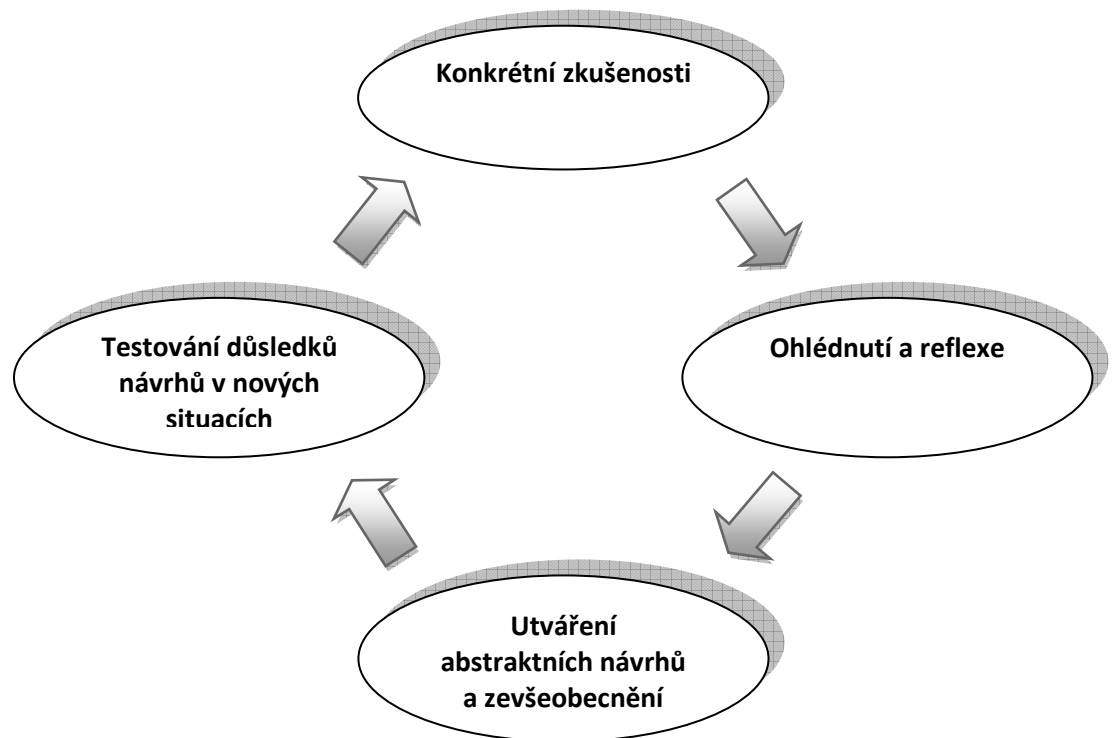
Deweyho cyklus zkušenostního učení



(Hanuš, Chytilová, 2009, s. 36)

PŘÍLOHA B

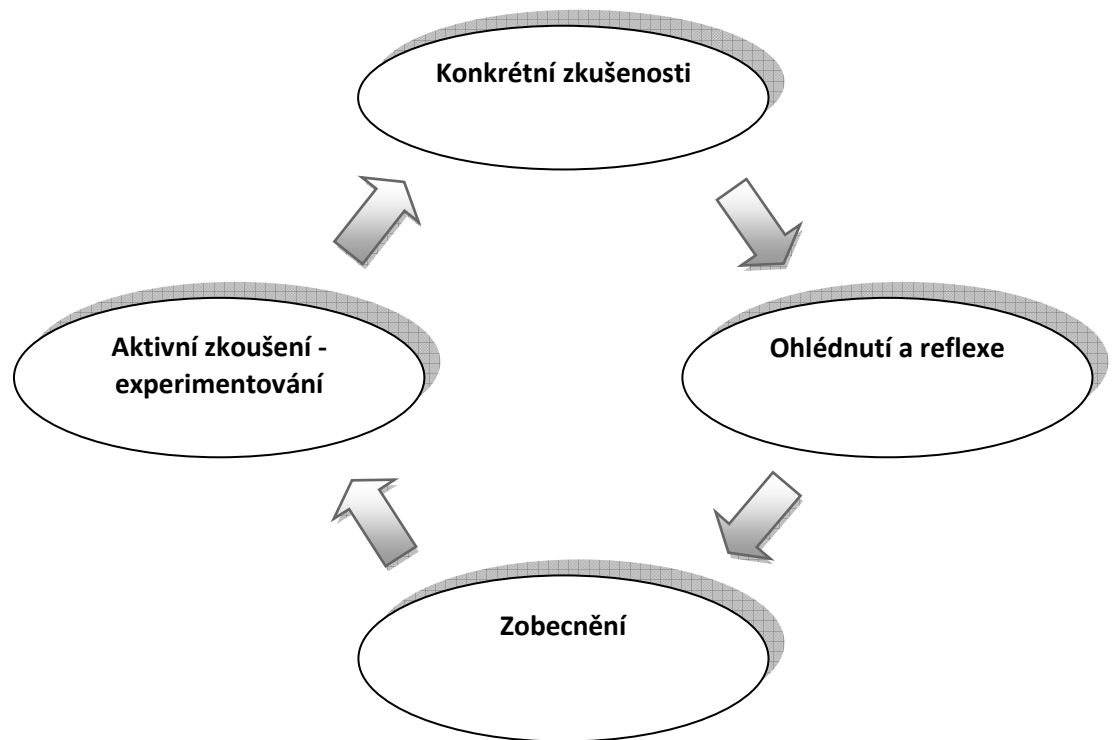
Lewinův model zkušenostního učení



(Hanuš, Chytilová, 2009, s. 39)

PŘÍLOHA C

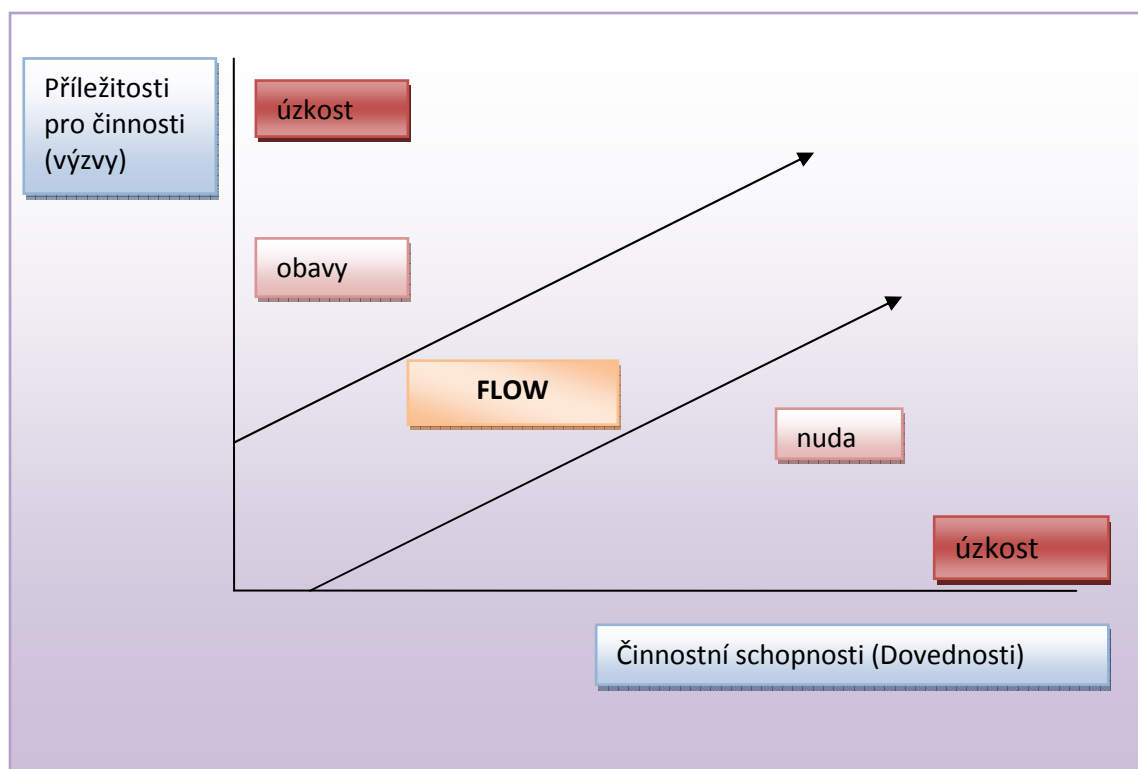
Kolbův cyklus zkušenostního učení



(Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43)

PŘÍLOHA D

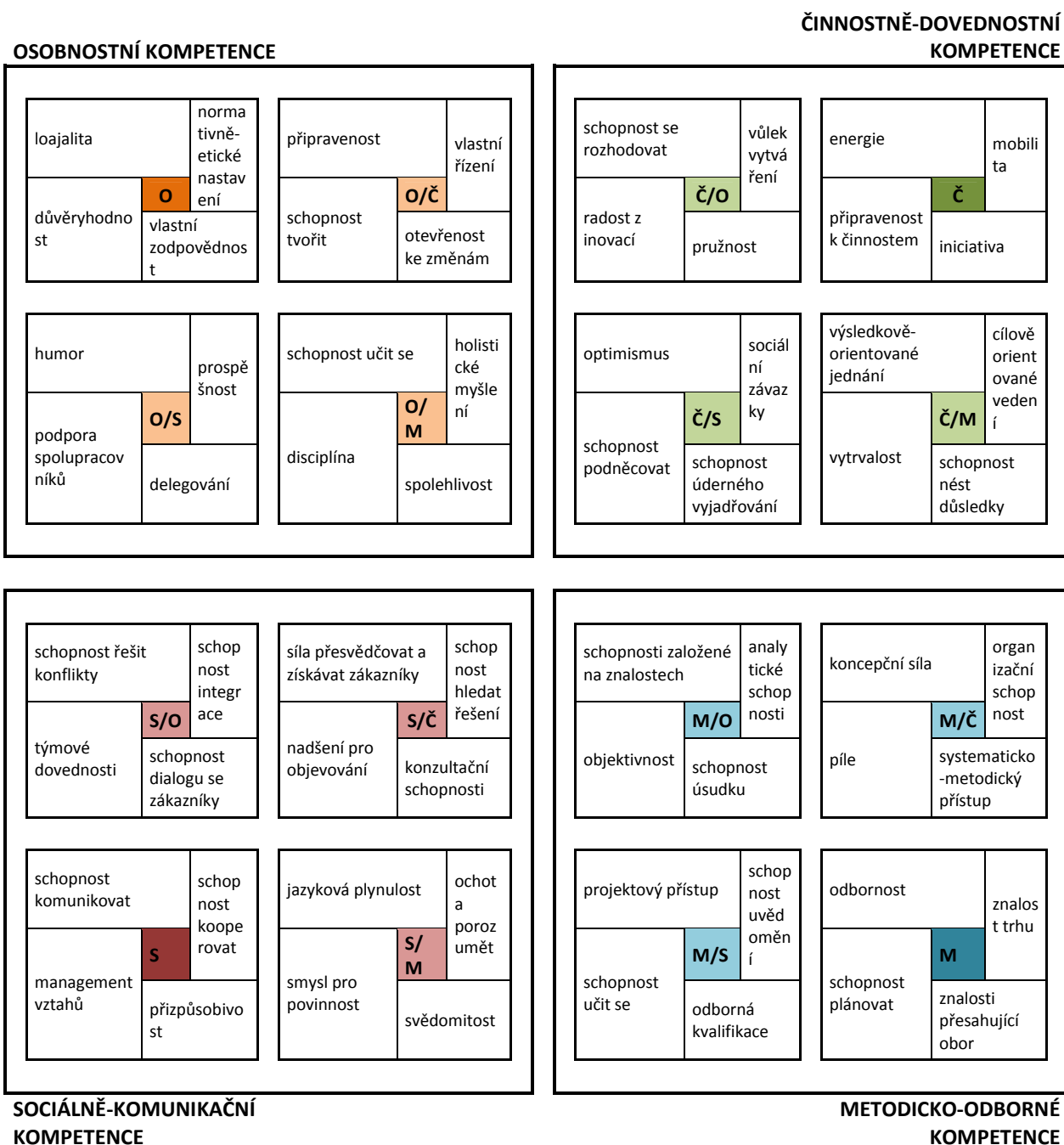
Stav plynutí



(Kirchner, 2009, s. 62)

PŘÍLOHA E

Atlas kompetencí



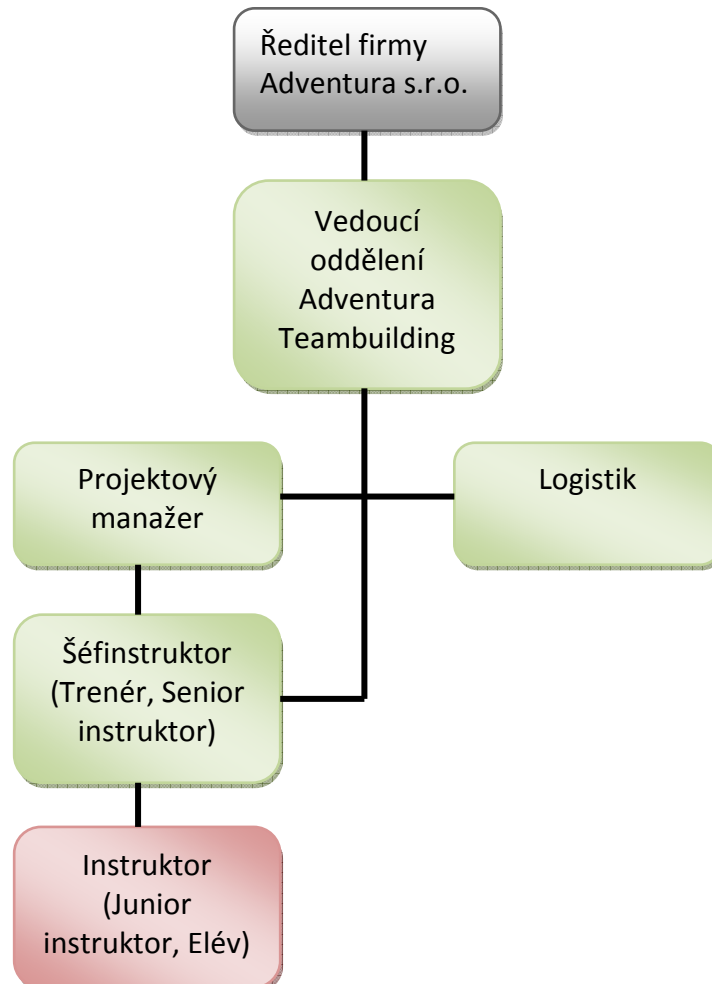
SOCIÁLNĚ-KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

METODICKO-ODBOBNÉ KOMPETENCE

(Gessler, M., Das Kompetenzmodell. In Müller-Vorbrüggen & R. Bröckermann (Hrsg.), 2006, s. 34. Přeloženo a upraveno autorkou)

PŘÍLOHA F

Organizační diagram společnosti Adventura s.r.o.



PŘÍLOHA G

Kompetenční model instruktora zážitkového vzdělávání

Název kompetence	Popis kompetence	Vysoká úroveň rozvoje kompetence - projevy	Negativní chování v rámci dané kompetence - projevy
Interpersonální kompetence			
Komunikační dovednosti	Schopnost jasně a zřetelně komunikovat s okolím, formulovat myšlenky, uvědomovat si a ovládat verbální i neverbální prostředky k ní. Snaha být srozumitelný. Dovednost naslouchat klientům a snažit se jim maximálně porozumět.	Vyjadřuje se jasně a srozumitelně, dostatečně hlasitě. Jeho jazykový kód je značně rozvinutý, užívá spisovných výrazů a volí jazyk odpovídající situaci a nastavení klientů. Je zaměřen na své publikum, udržuje oční kontakt. Verbální a neverbální prostředky komunikace jsou ve vzájemné harmonii.	Vyazuje nedostatečné verbální i neverbální projevy, pro ostatní je nesrozumitelný a nečitelný. Jeho projev obsahuje nespisovné či vulgární výrazy, používá nesprávné či neadekvátní výrazy. Nenaslouchá protějšku, neudržuje oční kontakt, není schopen verbalizovat plynulý tok myšlenek a podpořit jej adekvátně neverbálními prostředky.
Orientace na lidi	Vyjadřuje schopnost stavět se lidem otevřeně, přátelsky, jako partner vzbuzující důvěru. Rozvinutá emoční inteligence. Péče o fyzické a psychické pohodlí ostatních, snaží se zjišťovat jejich očekávání a potřeby.	Jeho osoba vyvolává převážně kladné emoce, jak klientů, tak instruktorských kolegů. Usiluje o pohodu všech zúčastněných, všímá si neverbálních signálů, je ochoten pomoci. Nabízí klientům dobrovolnou účast na programu, sleduje během něj aktivně jejich počínání a hlídá jejich bezpečnost.	Nebere ohled na potřeby svého okolí. V ostatních vzbuzuje zmatek a nedůvěru. Nevšímá si neverbálních projevů, působí zmateně, neposlouchá šéfinstruktora, tým ani klienty, nevěnuje jim svou pozornost. Nereaguje na jejich připomínky. Nevystupuje k okolí partnersky, má tendenci se povyšovat či naopak

			ponižovat, nectí princip oboustranné výhry.
Schopnost týmové práce	Schopnost aktivně spolupracovat s ostatními členy instruktorského týmu, kooperovat při řešení úkolů, vzájemně si pomáhat. Práce se skupinovou dynamikou, dávání dostatečného prostoru ostatním, snaha dosahovat konsenzu, respektování nastavených pravidel.	Respektuje ostatní členy v týmu, snaží se jim porozumět, pochopit je, je otevřený vzájemné dohodě na řešení úkolů. Hledá s ostatními cesty k cíli, vnímá jejich činnosti. K práci přistupuje aktivně, není zdrženlivý, ale dává dostatečný prostor i ostatním, povzbuzuje je, případně rád pomůže. Dodržuje pravidla a na jejich vytváření se sám podílí. Nebojí se říci si ostatním o radu či pomoc.	Funguje jako zcela samostatná jednotka, bez ohledu na ostatní. Nevnímá jejich úlohy, činnosti, společný cíl pro něj nehraje roli. Je bezohledný k ostatním, skáče jim do řeči a je až příliš proaktivní, nebo naopak nevykazuje žádnou chuť ke společné aktivitě. Nedodržuje nastavená pravidla, protestuje proti nim. Nenechá si poradit, vše dělá sám a raději špatně, než aby se zeptal.
Intrapersonální kompetence			
Flexibilita	Schopnost rychle se přizpůsobovat měnícím se podmínkám na kurzu. Přizpůsobivost v rámci zaměření zadaných úkolů. Snaha předvídat změny, nereagovat na ně překvapeně.	Vnímá okolnosti a snaží se na ně adekvátně reagovat. Nové úkoly jsou pro něj výzvou. Reaguje na potřeby klienta na kurzu, pružně přistupuje k nenadálým situacím.	Nevnímá změny, nevšímá si jich. Ve svém konání je rigidní, působí od ostatních izolovaně. Není schopen pružně zareagovat, zmatkuje nebo přestane fungovat úplně.
Práce s informacemi	Dosažitelnost osoby pro příjem nových informací, schopnost jejich zpracování a reakce na ně. Schopnost jejich předání v ucelené podobě, distribuce mezi ostatní.	Pro ostatní členy týmu je dosažitelný telefonicky, pravidelně před odjezdem na kurz kontroluje e-mailovou schránku, potvrzuje příjem informací, adekvátně na ně reaguje.	Kolegové ho nemohou zastihnout telefonicky ani prostřednictvím e-mailů, reaguje se značným zpožděním. Není v obraze, hovoří dlouze, bez jasného cíle. Sdělení obsahuje zbytečné detaily,

		Ostatním poskytuje pravdivé, jasné informace v dostatečném množství, nesnaží se je záměrně zkreslit. Odděluje podstatné od nedůležitého.	jádro sdělení není jasné. Zkresluje informace, vymýšlí si. Neadekvátně je selektuje, neposkytuje je v dostatečném množství a kvalitě.
Prezentační dovednosti	Úroveň vystupování na veřejnosti, sebeprezentační dovednosti. Schopnost vhodně přistupovat ke skupině, zaujmout ji svým projevem. Kultivovaný, zřetelný, srozumitelný projev, s využitím vhodných pomůcek. Reprezentativní osoba vnímaná jako profesionál.	Jeho projev je energický, působí dostatečně sebevědomě. Jeho projev je ve všech ohledech srozumitelný, jasný, pestrý a zajímavý. Zvládá případné námítky, umí rozpoutat a moderovat diskusi. Používá adekvátních pomůcek, techniku a vizualizačních prostředků. Projevuje se jako loajální spolupracovník Adventury Teambuilding, je k firmě loajální, nosí oblečení s jejím logem.	Působí ve svém projevu povýšeně nebo naopak příliš nesměle. Jeho projev postrádá stránky kultivovanosti, není zřetelný, nemá jasnou linii a cíl. Pro ostatní je vágní. Svě myšlenky formuluje bez rozmyšlení, na námítky reaguje neadekvátně, někdy až agresivně. Není schopen upoutat pozornost ostatních, aniž by se uchýlil k hrubým způsobům. O Adventuře Teambuilding hovoří neložně, podrývá autoritu šéfinstruktora.
Orientace na rozvoj			
Práce na seberozvoji	Cíleně se vzdělává a rozvíjí v oboru zážitkové pedagogiky, získává nové znalosti a dovednosti, ověřuje si své nové poznatky v praxi. Vzdělává se v rámci firmy i mimo ni.	Aktivně vyhledává nové informace z oboru, čte odbornou literaturu, doptává se na podrobnosti zkušenějších kolegů. Snaží se prakticky ověřovat nové poznatky, nechá si od šéfinstruktora a kolegů rád poradit.	Neúčastní se firemních vzdělávacích workshopů, ani se jinak nesnaží o svůj profesní posun. Nenechá si poradit, názory druhých odmítá.
Schopnost přijímat a	Schopnost si vyslechnout názor/	Na vyžádání nebo proaktivně je	Zpětnou vazbu neposkytuje ani ji

poskytovat zpětnou vazbu	připomínky/ zpětnou vazbu ostatních. Vnímá je jako inspiraci k dalšímu rozvoji. Ochota se zamyslet nad výkonem ostatních, snaha poskytnout efektivní, upřímnou zpětnou vazbu.	ochoten a schopen poskytnout adekvátní a efektivní, smysluplnou zpětnou vazbu druhým, za dodržení správného postupu. S nadšením vítá zpětnovazební proces od šéfinstruktora, klientů i jiných členů týmu, snaží se podle ní přizpůsobit své chování příště.	nechce přijímat. Případně ji neposkytuje dle pravidel, je v ní agresivní. Zpětnou vazbu od ostatních si bere osobně, je vztahovačný. Odmítá ji aplikovat na své další projevy chování v podobných budoucích situacích.
Výkonové kompetence			
Orientace na proces	Myslí v koncepci celého kurzu, umí vysvětlit smysl jeho průběhu klientům. Své smysly zaměřuje na vnímání dění okolo sebe. Orientuje se v situacích, okolnostech. Drží slovo a chodí včas, dle domluvy s šéfinstruktořem, týmem a klienty.	Zná podrobně harmonogram kurzu a chystaný program, ví s ohledem na jaké cíle je realizován. Aktivně sleduje dění v okolí, je při smyslech, vnímá klienty. Je odpovědný za své chování. Dodržuje sliby, chodí v čas, jde příkladem.	Nezná plán kurzu, netuší přesně, co se bude dít. Nerozumí programovým obsahům a jejich souvztažnosti k cílům akce. Je tzv. „mimo“. Není schopen vnímat aktuální dění a reagovat na něj. Nerespektuje dohody s šéfinstruktořem a ostatními, chodí se zpožděním, zapomíná díky své nezodpovědnosti.
Kreativní myšlení	Schopnost přistupovat k úkolům originálním způsobem, hledání a vymýšlení nevědných a netradičních postupů, řešení. Otevřená mysl novým nápadům, odvaha, proaktivní přístup k alternativám.	Akčně řeší neobvyklé situace, nezavrhne nevědní myšlenky klientů ani svých kolegů, stimuluje a podporuje ostatní zajímavou formou. Umí být nápaditý a neotřelý, vymýšlí alternativní řešení.	Není schopen vymyslet řešení u nestandardních případů, ani navrhnout něco netradičního. Nechce vymýšlet novinky, raději mlčí. Je nudný, vágní, bez nápadů a není schopen tvořivý přístup probouzet ani v ostatních.

PŘÍLOHA H

Škály častosti a významnosti kompetencí instruktora

Znění strukturovaného dotazníku

Ohodnoť každou z popsaných kompetencí pomocí pětibodové škály.

Otázka č. 1: Jak často je potřeba uplatňovat dané chování při plnění úkolů v pozici instruktora?

(použij následující škálu: 0 = nikdy, 1 = zřídka, 2 = občas; 3 = téměř vždy, 4 = vždy)

bod	kompetence
	Komunikační dovednosti
	Orientace na lidi
	Schopnost týmové práce
	Flexibilita
	Práce s informacemi
	Prezentační dovednosti
	Práce na seberozvoji
	Schopnost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu
	Orientace na proces
	Kreativní myšlení

Otázka č. 2: Jak moc důležité je dané chování pro úspěšné fungování na pozici instruktora?

(použij následující škálu: 0 = nedůležité, 1 = málo důležité, 2 = středně důležité, 3 = velmi důležité, 4 = nutné)

bod	kompetence
	Komunikační dovednosti
	Orientace na lidi
	Schopnost týmové práce
	Flexibilita
	Práce s informacemi
	Prezentační dovednosti
	Práce na seberozvoji
	Schopnost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu
	Orientace na proces
	Kreativní myšlení

Vyhodnocení strukturovaného dotazníku

Název kompetence	Průměrná hodnota škály častosti (0 = nikdy, 4 = vždy)	Průměrná hodnota škály významnosti (0 = nedůležité, 4 = nutné)
Komunikační dovednosti	3,25	3,625
Orientace na lidi	3,25	3,75
Schopnost týmové práce	4,0	3,75
Flexibilita	3,25	4,0
Práce s informacemi	4,0	4,0
Prezentační dovednosti	3,0	3,25
Práce na seberozvoji	2,75	3,0
Schopnost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu	3,5	3,75
Orientace na proces	3,5	4,0
Kreativní myšlení	3,25	4,0