

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

magisterské prezenční studium
2003 – 2009

Blanka Pytlíčková

**Seberozvoj, trénink sociálních a manažerských
dovedností pro andragogy**
(klíčové kompetence a osobnostní předpoklady)

**Self-development, social and manager abilities training
for lecturers of adult education**
(key competences and personal conditions)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce: **PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.**

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem svým blízkým, kteří mi s velkou trpělivostí dodávali sílu a podporu nejen při psaní diplomové práce, ale i při celém mém studiu. Za to jim patří můj velký dík.

Děkuji svým přednášejícím, spolužákům a i spolupracovníkům za inspiraci a podněty nejen ke studiu.

V neposlední řadě chci poděkovat za ochotu a za velmi vstřícný postoj vedoucí své práce PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc.

Prohlášení:

Prohlašuji, že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 1.7. 2009

.....

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá seberozvojem andragoga jako pracovníka, jehož práci lze řadit z jednoho úhlu pohledu i mezi pomáhající profese. Diplomová práce nejprve představí možná teoretická východiska charakterizující andragogickou profesi, role, ve kterých se může andragog vyskytovat, přiblíží přípravu na toto povolání.

Následně se věnuje klíčovým kompetencím nejen v rovině obecné, ale obzvláště těm kompetencím, které jsou nezbytné pro andragoga a co nejkvalitnější vykonávání jeho profese a to i na úrovni manažerské. Představí možnosti rozvoje těchto kompetencí interaktivní formou a to především proto, že určité schopnosti a dovednosti není možné rozvíjet pouze teoretickou přípravou a klasickým studiem, ale především vlastní aktivitou. Tyto kompetence se rozvíjí hlavně ve skupině a jsou tedy definovány způsoby rozvoje zejména pomocí sociálněpsychologického výcviku, manažerského tréninku a metodami vycházejícími z principu zážitkové pedagogiky.

Závěrečná část práce popisuje konkrétní aktivity, které vedou k rozvoji vybraných klíčových kompetencí a mezilidských dovedností. Důraz je kladen na vlastní odpovědnost a ochotu neustále se vzdělávat. Cílem práce je poukázat na naprostou nezbytnost seberozvoje z hlediska co nejkvalitnějšího vykonávání profese andragoga a to nejen po stránce odborné, ale především po stránce lidské.

Klíčová slova

andragog, andragogická profese, seberozvoj, rozvoj osobnosti, klíčové kompetence, měkké dovednosti, trénink manažerských dovedností, sociálněpsychologický výcvik, zážitková pedagogika, osobnostní předpoklady

Annotation

This diploma thesis aims at the self-development of a lector of adult education as a worker whose concern could be, from one point of view, considered as a helping profession. The diploma thesis will first introduce the possibly theoretical resources that characterize the profession of adult education, the roles that lectors of adult education can find themselves in and it will bring closer the preparation for this profession.

In the following, it pays attention to the key competences, not only on the general level but in particular to those competences that prove to be necessary for a lector of adult education and for the most efficient performance of his profession, also on the manager level. It will introduce the possibilities of the development of these competences by an interactive system and that is mainly because certain abilities have to be developed not only by a theoretical preparation and a classical study programme but above all by a person's own activity. These competences develop mainly in groups and the ways of development are defined in particular with the help of a socially-psychological training, manager training and the methods that spring from the principles of experience pedagogy.

The final part of the thesis describes the particular activities that lead to the development of the chosen key competences and the interpersonal abilities. The emphasis is placed on the personal responsibility and the continuous willingness to self-educate oneself. The aim of the thesis is to point out the absolute importance of self-development in response to the most efficient performance in the profession of an adult education lector, and to do so not only with the reference to the professional site but above all to the human one.

Key words:

adult education lector, the profession of adult education, self-development, personal development, key competences, soft skills, manager abilities training, socially-psychological training, experience pedagogy, personal conditions

Obsah

0	Úvod	8
1	Charakteristika andragogické profese	11
1.1	Povolání andragoga – řemeslo versus poslání	12
1.1.1	Názory J.A. Komenského	13
1.1.2	Názory T.G. Masaryka	14
1.1.3	Stručné shrnutí	17
1.2	Andragogika jako vědní disciplína	18
1.2.1	Profesní role andragoga	20
1.3	Studium Andragogiky	25
1.3.1	Andragogika na vysokých školách	26
1.4	Sebepojetí (andragoga) a seberozvoj	27
1.4.1	Model sebepoznání	30
1.5	Shrnutí	31
2	Klíčové kompetence	32
2.1	Vymezení pojmů	33
2.2	Východiska	34
2.2.1	Získávání klíčových kompetencí	38
2.2.2	Důvody získávání kompetencí	41
2.3	Manažerské kompetence	42
2.3.1	Stručné shrnutí	45
2.4	Klíčové kompetence dle Belze a Siegrista	46
2.4.1	Struktura klíčových kompetencí	47
2.5	Další předpoklady	49
2.5.1	Inteligence	50
2.5.2	Gardnerovo pojetí	51
2.6	Shrnutí	53
3	Výcviky a tréninky	55
3.1	Sociálněpsychologický výcvik	55
3.1.1	Základní východiska	56
3.1.2	Cíle SPV	58
3.1.3	Podmínky, možnosti a meze SPV	59
3.1.4	Stručné shrnutí	61
3.2	Trénink manažerských dovedností	62
3.2.1	Základní východiska	63
3.2.2	Cíle	63
3.2.3	Podmínky, možnosti a meze tréninku manažerů	65
3.2.4	Stručné shrnutí	67
3.3	Zážitková pedagogika	68
3.3.1	Východiska	70
3.3.2	Cíle	71

3.3.3	Podmínky, možnosti a meze	73
3.3.4	Stručné shrnutí	76
3.4	Shrnutí	77
4	Vzdělávací program	78
4.1	Podmínky a předpoklady	78
4.2	Východiska konkrétních aktivit.....	79
4.2.1	Průběh jednotlivých aktivit.....	81
4.3	Konkrétní aktivity	81
4.3.1	Poznávání se, seznámení	82
4.3.2	Vnímání	84
4.3.3	Sebepoznání	86
4.3.4	Komunikace verbální.....	88
4.3.5	Komunikace neverbální	90
4.3.6	Kooperace	91
4.3.7	Řešení problémů, agrese a sebeprosazení.....	93
4.3.8	Kreativita	95
4.3.9	Přemýšlet a učit se	96
4.3.10	Doplňkové hry	96
4.3.11	Speciální hry	98
4.4	Ukázkový program	99
4.5	Shrnutí	101
5	Závěr	102
6	Soupis bibliografických citací	105
7	Přílohy	111

0 Úvod

Je hanba, že se někdo dovede namáhat po mnoho let, aby se stal dobrým lékařem, obhájcem, učitelem nebo geometrem, a přitom není ochoten namáhat se příslušně dlouhý čas, aby se stal dobrým člověkem. (Galénos z Pergamu)

Vzdělání, vzdělávání, rozvoj, učení, andragogika, andragog, profese, povolání, poslání, seberozvoj... Slova či životní postoj? Součást kariérního rozvoje a nebo filosofie? Jednoduše je to cesta... Cesta, na které je každý z nás. Cesta, na kterou jsem se i já vydala a cesta, na které chci podporovat ostatní...

Jako téma své práce jsem si zvolila seberozvoj a rozvoj především „měkkých“ dovedností pro andragogy. Proto, že se mě to přímo týká, proto, že se domnívám, že povolání andragoga by mělo mít hlubší lidské kořeny. Andragog jako vzdělavatel dospělých v nejobecnějším slova smyslu by měl být především partnerem - partnerem rovnocenným a při tom partnerem, který je schopen předávat podněty. A podněty především lidské. Partnerem může být samozřejmě jen tehdy, když se dostane na dostatečnou úroveň znalostní a osobnostní.

Vzdělávání dospělých má svá úskalí nejen z hlediska psychologického a sociálního, ale i ekonomického a filosofického. Proto by pro andragoga mělo být samozřejmostí ovládat svou profesi nejen po stránce odborných schopností a dovedností, ale jelikož se jedná o profesi, při které je zásadním kamenem práce s lidmi, musí ovládat mezilidské dovednosti, měl by být schopen vcítit se do potřeb ostatních a to nejen na úrovni spolupracovníků, ale především na úrovni svých „klientů“. Klientů, jež jsou osobnostmi nejen v psychologickém slova smyslu, nýbrž i osobnostmi v oblasti profesní, v oblasti lidské.

Cílem mé práce je tedy pohovořit o možnostech rozvoje každého andragoga. Andragog samozřejmě může být lektorem, manažerem, poradcem, „průvodcem“, ale primárně zůstává člověkem. Člověkem, který se rozhodl pomoci druhému člověku, podpořit ho při jeho životní cestě, jejíž nedílnou součástí je vzdělávat se. Nejen proto, že společnost a vývoj jej k tomu „nutí“, ale vzdělávat se i proto, že to dotýká „chce“. Celoživotní učení není jednoduchá záležitost, míra potřeb se u

jednotlivých osob liší a je tedy úkolem andragoga podpořit a usnadnit plnění této potřeby.

Andragog sám tedy musí ovládat mnohé, předpokladem práce s lidmi je to, aby sám byl kvalitním člověkem. Navrhované postupy mu mohou pomoci o této problematice více přemýšlet. Nijak nezaručí to, že skutečně kdokoli „lepší člověkem“ bude, dají jen podnět k tomu, aby mohl být profesionálnější a to z více úhlů pohledu. To, jak každý z nás tuto nabídku využije, je jen a jen na jeho rozhodnutí.

Zaměřím se na to, jakými způsoby a formami je možné pokusit se o seberozvoj především z hlediska „měkkých“ andragogických dovedností, tedy dovedností sociálních a manažerským, dovedností osobnostních.

A čím konkrétně se bude má práce zabývat? V prvních třech kapitolách bych ráda nastínila teoretická východiska, z nichž budu vycházet v kapitole čtvrté, která by měla být syntézou teoretických poznatků převedených do praktické roviny návrhu vzdělávacích aktivit pro seberozvoj andragoga.

Kapitola první se věnuje charakteristice andragogické profese jako takové. Popřemýšlím zde nad profesí, pokusím se nastínit, jaké předpoklady úspěšného vykonávání profese andragoga považuji za stěžejní, využiji k tomu myšlenky známých myslitelů. Pohovořím o profesní přípravě andragogů a o možnostech uplatnění v praxi a to především z hlediska různých rolí andragoga, které může zastávat. Zmíním se taktéž o sebepojetí andragoga. Cílem kapitoly je naznačit nutnost seberozvoje pro co nejlepší uplatnění andragogů v praxi.

Kapitola druhá se zabývá klíčovými kompetencemi, jejich popisem, strukturou, možnými způsoby jejich získávání a rozvoje. Dále pojednává o manažerských kompetencích, jelikož jedna z rolí andragoga může být právě manažerská. Krátce se zde zmiňuji o inteligenci a jejích složkách, jelikož i inteligence může být z určitého úhlu pohledu považována za jednu z kompetencí.

Kapitola třetí popisuje některé z možných způsobů rozvoje andragoga, jedná se o výcviky a tréninky, kde se zaměřuji především na tři možné metody – jednou

z nich je sociálněpsychologický výcvik, který umožňuje rozvoj člověka, druhou je trénink manažerských dovedností a třetí způsob je vzdělávání zážitkem. Zde hovořím o konkrétních možnostech rozvoje dle jednotlivých přístupů, o jejich cílech, možnostech a mezích. Nezabývám se jimi v obecné míře, nýbrž směřuji především ke konkrétním východiskům vhodným pro andragogy.

Kapitola čtvrtá je – jak již bylo uvedeno – z velké části směřována k praktickému využití. Jedná se o návrh určitých aktivit, které čerpám právě z teoretických poznatků kapitol předchozích. Popíši zde základní východiska pro rozvoj a uvedu některé druhy aktivit, které jsou vhodné pro získávání určitého typu dovedností, k rozvoji konkrétních schopností.

Celou práci si dovoluji doprovodit citáty známých osobností. Jsem si plně vědoma toho, že citáty v této formě nejsou zcela standardním doplňkem pro tento typ práce. Považuji za vhodné uvádět je, jelikož někdy mohu velice dobře v několika slovech ilustrovat základní princip řešené problematiky a to tak, že se zde objeví prostor pro zamyšlení z jiného úhlu pohledu. Z pohledu trochu filosofického, který může být nejen zpestřením, ale i obohacením této práce. Možná i podnětem k seberozvoji.

A co by měla práce přinést? Nejen přehled toho, „kdo“ je vlastně andragog, jak se na povolání připravuje a co by měl ovládat. Nejen uvedení konkrétního návrhu vzdělávání. Nejen teoretické popisy tréninků. Jedná se především o snahu podívat se na andragoga z méně tradičního úhlu pohledu, zamyslet se nad seberozvojem a ukázat důležitost osobnostního rozvoje po celý život člověka.

Jak by to tedy s andragogy v ideálním případě mělo být?

1 Charakteristika andragogické profese

*Ani talent bez vzdělání, ani vzdělání bez talentu nemůže vytvořit dokonalého umělce.
(Vitruvius)*

Chci-li se zabývat rozvojem andragoga a i jeho seberozvojem, je nezbytně nutné pohovořit o andragogické profesi jako takové. Nebudu hovořit o klasických profesních kompetencích nijak široce, chci se dostat především k samotné podstatě tohoto povolání, k základním východiskům. Zmínit i filosofickou rovinu tohoto druhu povolání, zamyslet se nad tím, jak může být vnímáno a jak by dle mého názoru mělo v ideálním případě být vnímáno. A to nejen okolím, širokou veřejností, která využívá „andragogických služeb“, ale i samotnými andragogy (nastínit jejich profesní identitu). Jelikož i já se řadím k „andragogům“, ráda bych zde uvedla i svůj vlastní pohled na vykonávání této profese.

Budu vycházet nejen ze současné situace studia andragogiky v České republice, ráda bych se na andragogiku jako takovou podívala i z pohledu pedagoga Komenského a humanitního vzdělance Masaryka. I v historii totiž lze nalézt myšlenky, na které se zapomíná, přestože samo uvědomění si i těchto pohledů může vést k odpovědnějšímu přístupu k vlastní profesi. Myslím si, že nikdy neuškodí podívat se na práci z hlediska „nekomerčního“, dívat se na práci jako na přirozenou součást lidského života, který by měla být radostí, ale i naplněním, možností seberealizace, možností určitého „přesahu“.

Zmíním se o rolích, ve kterých se může andragog nacházet a chci poukázat na pestrost možného uplatnění v praxi. Nechci ale zapomínat na principy, které považuji za zásadní. Chci ukázat andragoga především jako člověka, jako jednotlivce, který se může uplatňovat jak v roli manažera, tak i v klasických pomáhajících profesích. Stručně řečeno, chci se zamyslet nad tím, zda i andragogická profese může být posláním.

1.1 Povolání andragoga – řemeslo versus poslání

Být dobrý je ušlechtilé, ale učit druhé být dobrými je ještě ušlechtlejší - a navíc méně obtížně.
(M. Twain)

Pojem povolání (profese)¹ je určitým rámcem, který vymezuje působení andragoga v praxi. Nicméně u veškerých povolání, která se zabývají prací s lidmi je třeba jít o kousek dál. Beru jako základní předpoklad, že andragog má profesní dovednosti, je tedy obeznámen s vědeckými poznatky, které se povolání andragoga týkají (ať už se jedná o poznatky didaktické, psychologické, sociologické, pedagogické, právní atd.). Cílem této části práce je tedy zamyslet se nad povoláním andragoga jako nad posláním. Nad nejširším rámcem jeho práce, nad postoji, které lze k vykonávání této profese zaujímat. Posunu se dál nad rámec vědecké disciplíny (a její aplikace v praxi) jako takové a pokusím se přiblížit k osobnosti, k základním východiskům.

Já osobně považuji za ideální stav, pokud je andragog především „člověk“. Ráda bych to vyjádřila slovy klasika vzdělávání, jehož formulace ohledně účastníka vzdělávání dospělých, ale i andragoga samotného je velice trefná. Vycházejí z myšlenek J.A. Komenského, zmiňujícího velice vznešeně myšlenku o člověku, který se rozhodne po celý život učit a jemuž má být (měl by být) andragog nápomocen: „... člověk v sobě vše má - lampu, křesadlo i olej ...“ (Komenský, 1926, s. 47). Z podstaty věci tedy zřetelně vyplývá velice stará myšlenka toho, že dospělý člověk potřebuje „pouze“ doprovázet, pomoci při své vzdělávací cestě; zbytek (schopnosti, vůli, motivaci, vědomosti atd.) musí dále hledat sám v sobě. Andragog je tedy pouze jeho průvodcem, pomocníkem v jeho vlastním hledání, oporou jeho rozvoje. A k tomu potřebuje určité dovednosti především osobnostního charakteru. Ne každý průvodce je dobrý, „průvodcem“ nemůže být každý.

¹ Výkladový slovník lidské zdroje definuje pojem povolání (profese) takto: „Souhrn společensky užitečných činností realizovatelných na trhu práce a vykonávaných speciálně připravenými pracovníky. Jejich struktura je dána mírou dělby práce. Příprava na výkon povolání je rovněž různě strukturována podle nároků kladených povoláním na míru znalostí a dovedností.“ (Palán, 2002, s. 162).

Dostávám se tedy k tomu, že andragog by měl svou práci vnímat jako poslání, ze své podstaty velice šlechetné a to i tehdy, když je na pozici manažerské či organizační a nedostává se do přímého kontaktu s klientem².

1.1.1 Názory J.A. Komenského

Považuji za nutné navázat dalšími myšlenkami Komenského a to z toho důvodu, že jeho spisy jsou skutečně staršího data, nicméně základní myšlenky jsou nadčasové. Domnívám se, že přesně vystihují podstatu vzdělávacího procesu dospělého a i vzdělávacího procesu obecně. Proč hledat něco, co již bylo řečeno? Je dobré vycházet z těchto myšlenek, ale konkrétní postoj k nim musí hledat každý sám v sobě. Inspirace je to ale velice kvalitní.

Ve své knize o didaktickém umění hovoří o nutnosti včas lidem otevřít oči, aby mohli věci a situace kolem sebe vstřebávat. Notoricky známá je jeho myšlenka o vzdělávání „všech, všemu a vždy“. Jednou z jeho myšlenek je samozřejmě i názornost, kterou lze vnímat i z hlediska čistě filosofického – tedy toho, že andragog by sám měl být „názorným příkladem“ pro všechny své klienty, stejně tak názornost ve smyslu „činiti, prožívat, znáti“ (Komenský, 1926, s. 80). Tedy snažit se přiblížit svému partneru ve vzdělávání i z hlediska jeho postoje, jeho života, jeho práce. Jinými slovy stát na jeho straně a to na stejné úrovni.

Mám-li dále pokračovat s uvedením myšlenek tohoto „klasika vzdělávání“, ráda bych kromě zmínky o vstřícnosti ke svému klientovi zmínila i zisk z vykonávání činnosti s lidmi: „... sloužit jiným a skrze to si užívat ...“ (Komenský, 1926, s. 84). Práce ve smyslu poslání je přínosem i pro andragoga samotného, je to podnět k jeho rozvoji, podnět k překročení dosavadních znalostí a schopností, svých hranic. Setkání s člověkem obohacuje vždy bez ohledu na to, zda bylo „setkání“ příjemné či nepříjemné. V obou případech se dá hovořit o přínosu, o možnosti seberozvoje.

² Klientem rozuměj účastníka vzdělávání dospělých.

Abych se však vrátila k tématu práce – tedy k rozvoji andragoga – již u Komenského můžeme najít myšlenku, že vyučující v jakékoli podobě musí nejprve pracovat sám na sobě³: „Preceptoři pak majíce, kudy tu v začátku co uchází, vyšetřiti a napraviti, jak to dělají? Jestli medle kdo z nich, kdožby na to pomyslí, aby sobě jako soustružník dřevo, prvé než strouhati začne, otesal? neb jako kovář železo, prvé než kovati začne, změkčil? neb jako soukenník, než vlnu přísti a tkáti začne; přepral, přebral, zšlahal a zkramploval? neb jako švec, nežli tře víc dělati začne, kůži vydělal, vymazal, vytáhl, vyhladil atd., aby pravím, nejprv i preceptor discipule sobě povolného, chtivého, způsobného učinil, kdo z nich na to myslí?“ (1926, s. 100). Pracovat sám na sobě ve smyslu reflektování sebe a své práce, učit se přiblížit klientovi (a to nejen z hlediska jeho přístupu a životní situace, ale i z hlediska komunikace atd.).

Slovy Komenského jsem se tedy pokusila sdělit, že andragog by neměl být jen odborník ve své „oblasti“, nicméně by měl ovládat na vysoké úrovni mezilidské dovednosti, k čemuž směřuje tato práce. Měl by zkrátka sám na sobě neustále pracovat.

1.1.2 Názory T.G. Masaryka

V krátkosti bych chtěla zmínit myšlenky dalšího myslitele, T.G. Masaryka. Tuto osobnost české „humanitní scény“ jsem vybrala proto, že se významnou měrou podílel nejen ideově, ale i prakticky na vývoji vzdělávání dospělých u nás. Zaměřila bych se tedy spíše na jeho humanitní postoje, ne na opatření, která zavedl a jejichž popis je nad rámec této práce.

Ráda bych poukázala na jeho přístup k práci jako takové. Je to postoj, který zrcadlí jeho nejhlubší humanitní ideály. Ideály, se kterými by se měl alespoň do určité míry ztotožňovat každý, kdo se rozhodl pracovat s lidmi. Nemám teď na

³ Základní myšlenku lze demonstrovat i jeho příměrem: Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.

mysli přímo tyto názory přebírat, ale považuji je za inspiraci k opakovaným zamýšlením se nad andragogickou profesí a nad vlastním uplatněním.

Ve své knize *Jak pracovat* (Masaryk, 1947) se zamýšlí nad faktem, že věda se zabývá nenápadnými věcmi a situacemi až poté, co se zabývá věcmi, které přímo bijí do očí. Opomíjí tedy zabývat se prací jako takovou, prací z hlediska „nekomerčního“, prací na úrovni filosofické. Což osobně spatřuji jako problém. Je nutné na hlubší úrovni se zamyslet nad prací – nad činností, která u většiny lidí „zabírá“ valnou většinu času dne, nad činností, která je neodlučitelnou součástí života. Domnívám se, že vztah k práci, konkrétně ke svému povolání by člověk měl hledat sám v sobě, ve svých postojích a hodnotových žebříčcích. Práce by neměla být jen obživou. Není neobvyklé, že lidé dělají práci, o kterou nestojí a to se samozřejmě odráží ve výsledcích práce; je nespočet těch, kteří se rozhodnou studovat a nakonec končí v jiných oborech. A je to škoda. Bylo by bezesporu zajímavé hledat příčiny nedostatečné „identifikace“ s povoláním, nicméně budu v této práci vycházet z toho, že se jedná o andragoga „z přesvědčení“. O andragoga, který ví, jak se chce uplatnit a jakým směrem se ubírat.

Ještě malé zamýšlení se nad prací jako takovou. V dřívějších dobách byla práce z velké části dána ať už podle postavení, rodiny či dědění oborů činnosti, nicméně dnes je tomu jinak a proto je nezbytná odpovědnost volby. Pokládám za ideální, kdyby se dnešní model pracovního procesu přiblížil modelu, který uvádí Masaryk (1947), kdy práce, hra a umění byly „při jednom“, vše se prolínalo; příkladem budiž zpěv u práce, sociální kontakty atd. Nicméně dnešní realita je jiná. Člověk je sice se svou prací neodlučitelně spjat, nicméně čas práce a odpočinku bývá oddělen, samozřejmě v práci se naplňuje i potřeba sociálního kontaktu. Domnívám se ale, že v mnohem menší míře než tomu bylo v dobách dávnějších. A pokud ne v menší míře, tak rozhodně na jiné kvalitativní úrovni.

Masaryk uvádí, že „... prací se teprve stáváme lidmi, charakter, stáváme se samostatnými. Člověk nepracující není samostatný. (...) Bez práce nikdy nemáme dostatek důvěry v sebe. Prací teprve poznáváme svou sílu.“ (Masaryk, 1947, s. 25). Práce respektive povolání by tedy mělo znamenat kromě ekonomických a

sociálně – ekonomických profitů, popřípadě kromě sociálního kontaktu i to, že člověk svou prací, svým povoláním se stává sám sebou. Je otázkou, do jaké míry a u jakého procenta lidí tomu tak je.

Na výše uvedenou myšlenku navazuje Masaryk (1947, s. 35) následovně: „Kdo je zaujat jen jednou ideou, je člověk nejen jednostranný, ale často nebezpečný, je jako posedlý jedinou ideou. A konečně ve všech oborech nemůže být specialistou. A jestliže tedy práce sama žádá dělení a na druhé straně naše přirozenost a prospěch společnosti žádá organizaci práce, nastává čistě theoretický úkol ten, jak nejlépe můžeme sobě za daných poměrů osvojit vzdělání všeobecné.“ Čímž demonstruje ideál zvolení jakési střední cesty⁴ – toho, aby byl člověk všeobecně vzdělán (nejen v klasickém všeobecně vědním přehledu, ale dnešním jazykem to lze říci i tak, že je nutné ovládat kromě všeobecného vzdělání i určité „měkké“ dovednosti a klíčové kompetence - jednalo by se o hodně „moderní“ pojetí), ale měl by se i určitým způsobem specializovat. To plně vystihuje podstatu práce andragoga a současného studia – tedy širší základ více věd, ale současně posun jedním z možných směrů. Touto myšlenkou se budu ještě později zabývat.

Nyní považuji za nezbytné zmínit další z Masarykových názorů, které se sice týkají hledání štěstí, ale je zde patrný přesah. Masaryk (1945) vysvětluje podstatu v tom smyslu, že štěstí nikdo nedosáhne honbou za štěstím, ale štěstí se realizuje prací, pomocí a najednou se objeví. Přechází k zásadní myšlence, kdy práce není ideálem, ale je prostředkem. Jedním z prostředků ke štěstí... Masaryk hovoří o práci i jako o povinnosti takto (1945, s. 58): „PRÁCE JE PRÁCE DROBNÁ, NEMILÁ. To je práce, čeho nikdo nechce dělat. Ale my jsme romantikové. Toho romantismu má každý dost. Chceme být reky a chceme se honosit velkými činy. Čin, ale ne práce. Ale kolik je těch generálů a reků a kolika lidem podaří se čin veliký? Všichni chceme být vůdci. Není pochyby, že vůdcové

⁴ Lze to doplnit i jeho následujícím vyjádřením (1947): „Lidé s encyklopedickým vzděláním nám neimponují. Všeobecné vzdělání není sumou vědomostí, protože vědomí je organism, něco živého. To jsme my, kteří myslíme, pracujeme, a všeobecné vzdělání - to je ten celý člověk, po případě celá daná společnost. Proto jde o vědění organizované, spojené jedno s druhým.“

být musejí, ale vůdce nemá být pánem. Vůdcem dobrým bude ten, kdo dovede sloužit, a kdo cítí, že sám je veden a veden být chce. Někdy je zapotřebí velkých obětí, ale málokdy. Je lidí jistě málo, kteří měli příležitost, aby položili život, ale přece všichni - ve fantasii - zobrazujeme situaci, ve které jsme schopni položit život.“

Výstupem z těchto myšlenek pro téma této práce by mělo být to, že práce by měla mít svůj směr, své místo v životě. Nelze samozřejmě zcela propojit práci a život, v dnešní době specializací a náročnosti povolání nelze neoddělit život soukromý a pracovní (což pro některé jedince může být nadlidským úkolem, nedosažitelným uměním). Člověk by tedy neměl být zahlcen prací, měl by práci vítat jako součást svého já, identifikovat se s ní, o to spíše v povoláních pracujících s lidmi, kde je práce propojena s hodnotovým žebříčkem, s charakterem osobnosti. Vždy by měl člověk veškeré dění vztahovat k sobě.

Tento oddíl ukončím slovy jak jinak než Masaryka (1945, s. 60) „... Nehledejme nějakých tajemných, nadmíru hlubokých a nových formulí a posledních slov pro všechny hádanky života. Hádanky jsou staré a odpovědi k nim jsou také staré. A mnohé ty odpovědi jsou dobré a správné. Ale tobě budou správnými, když je pochopíš sám a v okolnostech svých, jen sobě vlastních. Pak mnohé, co jsme dávno slyšeli dostává pro nás smyslu.“

1.1.3 Stručné shrnutí

Dalo by se donekonečna psát a hovořit o filosofických postojích k práci, ke vzdělání, k učení se a rozvoji po celý život člověka. Za zmínku by samozřejmě stály názory antických myslitelů – „věčného tazatele“ Sokrata, Platona, Aristotela atd. Další důležité myšlenky i postoje by jsme našli v pedagogických teoriích Rousseaua, Pestalozziho, Herbarta, ale i Deweyho či Thorndika. Bylo by to ale nad rámec této práce, považovala jsem za důležité alespoň trochu nastínit

východiska, která jsou staršího data, přesto svou platnost neztrácejí, jen my některé z nich ztrácíme ze zřetele.

Výstupem budiž to, že pokus o určité „filosofické ukotvení“ by měl učinit každý z nás, ať už na základě vyslovených myšlenek či vlastních pocitů. Na základě jiných myslitelů či postojů. Zkrátka není vhodné tyto předpoklady opomíjet. Zásadní ale je, aby každý andragog podobné „ukotvení“ měl.

1.2 Andragogika jako vědní disciplína

*Vzdělanost má trpké kořínky, ale sladké plody.
(Aristoteles)*

Pro ilustraci problematiky vzdělávání andragogů ve směru „měkkých“ dovedností, klíčových kompetencí a i sebereflexe považuji za nezbytné pohovořit o andragogické vědě jako takové, o jejím umístění mezi obory a o jejích východiscích pro studenty tohoto oboru. Je to základ jejich vzdělávání, z tohoto základu pak vychází potřeba dalšího rozvoje po celý život.

Andragogika - pojem skládající se ze dvou slov: aner (či andros) a ago, tedy přeloženo jako „muž“ a „vésti“. Tento pojem sám o sobě hovoří o tom, že se jedná o vědní disciplínu, která se zabývá vedením člověka, lidí. Ne ve smyslu managementu, ale ve smyslu vedení člověka jako samostatné jednotky, osobnosti. Andragogika je věda o výchově⁵ a vzdělávání⁶ dospělých se svými specifiky a zvláštnostmi (Palán, 2002).

„Andragogika se stala vědou systematizující poznatky o udržování a rozvíjení profesní kvalifikace dospělých, o jejich vzdělávání v oblasti volného času i zájmů i pro pomoc dospělým při řešení svízelných životních situací.“ (Mužík, 2000, s. 9). Z uvedeného tedy vyplývá, že ve středu zájmu andragoga

⁵ Výchova je: „Záměrná, cílevědomá soustava činností, proces zaměřený k relativně trvalému utváření *osobnosti* člověka (formování jeho základních osobnostních znaků: názorů, přesvědčení, postojů, citů), ...“ (Palán, 2002, s. 229).

⁶ Vzdělávání je: „Proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů ...“ (Palán, 2002, s. 229).

nestojí pouze profesní orientace jeho klienta (profesní vzdělávání), nýbrž i jeho volný čas (volnočasové vzdělávání) a v neposlední řadě i jeho soukromý život – především ve smyslu pomoci v rozvoji jeho kompetencí osobnostních.

Beneš (2003, s. 13) definuje tento vědní obor takto: „Andragogika je - vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých; - studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.“ Definice velmi exaktní, zaměřená pragmaticky na profesní stránku věci, nicméně navazuje (2003, s. 17) „... vzdělávání dospělých zahrnuje ovšem rozvoj celé osobnosti, neomezuje se jen na její kognitivní stránku ...“, což dokládá, že přístup dospělého člověka ke vzdělání by měl být a je komplexní. Není tedy jen o informacích, jejich třídění, vědomostech, ale i o procesu učení, který je člověku vlastní, pro jeho rozvoj přirozený a nezbytný. Vzdělávání tedy působí celostně na více složek osobnosti člověka. Což dokládá přirozený vývoj vzdělávacích potřeb, kdy dochází k tomu, že „... rozmáhají se vzdělávací formy zaměřené na vnitřní svět osobnosti (sebepoznání, zvládnutí stresu) ...“ (Beneš, 2003, s. 32).

Vyvstává zde samozřejmě otázka, do jaké míry je etické a vhodné snažit se o výchovu dospělého. Můj osobní názor je ten, že cíleně lze dospělého pouze vzdělávat, ale ne vychovávat a nikdo z nás by se o to ani neměl z etických důvodů pokoušet. Nemyslím si, že by byl tento postoj (cíleně vychovávat dospělého) přiměřený, jelikož pokus o přímou výchovu by narušil rovnocenný partnerský vztah andragoga a jeho klienta⁷. Základní myšlenku výchovy dospělého by si měl ale „přebrat“ každý sám.

Je nepochybně nezbytné nezapomenout na otázku našeho (nejen andragogického) působení, které by mělo vést k úpravě či minimálně zamyšlení se nad určitou problematikou; je zásadní, aby andragog byl do jisté míry „vzorem“, přestože (a právě proto, že) dospělý účastník vzdělávání sám rozhoduje o tom, jaké vlivy na sebe nechá působit. I když určité vlivy působí i nevědomě a jejich

⁷ „... uznání účastníka vzdělávání dospělých jako autonomní osobnosti, jako partnera andragoga ve vzdělávacím procesu ...“ (Beneš, 2003, s. 14).

výsledky mohou být totožné s výsledky cílevědomé výchovy, nemělo by to být na rozhodnutí našem, nýbrž na odpovědné volbě klienta.

Není tedy jednoznačně dáno, do jaké míry by se měl andragog na této složce vzdělávacího procesu podílet. Vzhledem k rozporuplnému postoji k míře intervence, je tato „mez“ diskutabilní a místy i sporná. Nicméně „... diskuse o vzdělání je tedy vždy i diskusí s filosofickým rozměrem ...“ (Beneš, 2002, s. 8). Je tedy na naší vlastní odpovědnosti, na charakterovém základu a etickém přesvědčení (a stupni profesionality), jak bude každý z nás povolání respektive posláním andragoga vnímat.

Pro lepší ilustraci rozporu vnímání andragogiky uvedu následující příklad. Rozdílná definice oboru andragogika je patrná u Průchy (2000), který považuje pojem andragogika za novější pojem dříve používaného „pedagogika dospělých“ či „teorie vzdělávání dospělých“, přičemž je zde patrné ekonomické zaměření jeho pohledu. Považuje vzdělávání dospělých především za součást trhu, dle mého názoru z velké části pomíjí aspekt humanitní. Přestože v současné době někdo řadí andragogiku do systému pedagogických věd, nemohu se s tímto pohledem ztotožnit. Přístup andragoga a pedagoga ze základu a založení smyslu jeho práce považuji za až propastně odlišný. Nicméně spolupráce těchto vědních oborů je jen ku prospěchu věci. Setkávání se na „neutrální půdě“ může obě vědní disciplíny jen obohatit. Vzájemný dialog těchto disciplín by byl i obrovským profitem pro klienta.

1.2.1 Profesionální role andragoga

V této části práce považuji za nutné pohovořit o profesionálním profilu andragoga, stejně tak naznačit jeho profil osobnostní. Jak bylo uvedeno, u tohoto povolání by mělo být současné profesionálních kompetencí i určité osobnostní založení včetně sociálních dovedností.

Jak již bylo uvedeno, profesní působení andragoga může být velice mnohostranné, možnosti uplatnění v praxi jsou mnohočetné. Pole působnosti lze shrnout dle Beneše (2003, s. 199) takto:

Profesní role andragoga

- animátor, iniciátor učení;
- manažer vzdělávání;
- kouč;
- facilitátor;
- mentor;
- moderátor;
- lektor, vedoucí kurzů;
- tutor;
- odborný referent;
- trenér;
- instruktor, školitel;
- konzultant, poradce;
- supervizor;
- specialista pro rozvoj kurikula;
- specialista pro rozvoj učení podporujících technik a médií;
- specialista pro rozvoj multimediálních programů;
- specialista pro evaluaci a zjišťování potřeb;
- atd., např. redaktor v oblasti vzdělávání dospělých, podpora tvorby sítí pro *Self-directed learning*.

Vzhledem k obsáhlosti andragogické profese je rozsáhlý i soubor osobnostních předpokladů andragoga (Beneš, 2003, s. 198):

Osobnostní kvality andragoga

- flexibilita, schopnost snášet měnící se a instabilní podmínky a vyplňovat různé role;

- extrovertní osobnost, schopnost navazovat a udržovat kontakty;
- suverenita, schopnost vést, motivovat a prosadit se;
- přesvědčivost, aura;
- iniciativa, samostatnost při řešení úkolů, inovační schopnost;
- odolnost proti stresu, frustrační tolerance;
- organizační schopnosti;
- radost z práce, osobní nasazení;
- spolehlivost a solidnost;
- empatie;
- sensibilita pro sociální procesy;
- schopnost zacházet konstruktivně s konflikty;
- smysl pro realitu, určitý pragmatismus a ne přehnaný optimizmus;
- dodržování etických standardů;
- komunikační a rétorické schopnosti;
- schopnost sebereflexe a posouzení výsledků vlastní práce;
- atd., např. příjemný zevnějšek.

Podívám-li se na tento výčet, je zde implicitně sděleno, že je třeba i určitého charismatu, čehosi „navíc“, co dodává andragogovi jeho profesní úroveň. Je patrné, že osobnostní předpoklady pro výkon tohoto povolání nelze přehlédnout. Je zde stále otevřená otázka, jak moc se může (a do určité míry by měl) člověk měnit, je třeba zamyslet se nad tím, zda je to vůbec reálně možné. Nicméně některé z uvedených charakteristik jsou dány do určité míry i vrozenými předpoklady a je tedy nutné je individuálně více či méně rozvíjet. Andragog se musí zamýšlet nad tím, jak může pracovat nejen sám se sebou, ale i se svými klienty. Beneš (2003, s. 119) uvádí následující členění možností rozvoje člověka, které bych ráda vztáhla nejen na klienta vzdělávání, ale i na andragoga samotného:

- 1) člověk se v podstatě již nemění, výchova a pedagogika je určující (dává určitý stav), který se jen doladuje a prohlubuje

- 2) člověk se musí a může při zachování stability měnit, andragog je pouze pomocník při zvládnání změn identity
- 3) člověk se může a někdy i musí zásadně změnit nejen vzděláváním, ale andragog je nejen pomocník změn identity, nýbrž zasahuje dále až k poradenské až terapeutické funkci.

Záleží na každém z nás, na individuálním vnímání možnosti změn, která z variant nám bude bližší. Osobně se domnívám, že i zde by mělo platit „pravidlo zlaté střední cesty“ a tudíž osobně preferuji variantu druhou. Konkrétně tedy to, že člověk ve své integritě osobnosti je do jisté míry stabilní, jen některé charakteristiky a postoje se více či méně mění. A z toho by měl vycházet andragog nejen ve svém citlivém přístupu ke klientovi, ale i ke svým vlastním vzdělávacím potřebám.

Z výše uvedených charakteristik lze odvodit různé postoje a preference v andragogické profesi. Rozdělila bych je na následující profesní zaměření, přičemž každé z nich vyžaduje rozdílné kompetence profesní a rozdílné „měkké“ dovednosti. Nicméně „základ“ je samozřejmě společný a proto následující kapitoly zabývající se rozvojem andragogů zahrnují potřeby většiny z těchto zaměření.

Uvedu zde výčet, který neslouží k pokrytí celé oblasti působení v andragogických profesích, nicméně by měl sloužit jako podnět k zamyšlení, jakou profesní (ale i životní) cestou se lze v oblasti andragogiky ubírat. Jedná se o členění, které považuji za ideální ze svého pohledu, tedy jak z hlediska podrobnosti, tak z hlediska důležitosti rozlišení pozdějšího uplatnění andragoga. Osobně to vnímám takto:

- Andragog jako lektor (vzdělavatel „stojící“ přímo před klienty).
- Andragog jako manažer (organizační pracovník připravující rámec vzdělávacího procesu).
- Andragog jako kouč a poradce vzdělávání (průvodce a podpora při osobnostním rozvoji).

- Andragog jako vědec (specialista, teoretik).
- Andragog jako administrativní pracovník („úředník“).

Následně spatřuji dvě extrémní pozice uplatnění a nemyslím si, že by byly vhodné, nicméně nedá se říci, že by se jednalo o situace v praxi zcela výjimečné.

- Andragog jako „logistik“ („nedocenená“ pozice, v níž nedochází k přímému střetu se vzdělávacím procesem, nýbrž se jedná pouze a jen o organizační zabezpečování akcí).
- Andragog jako terapeut (opačná situace, kdy se andragog pouští do větších „hloubek“, pro které nemá vzdělanostní podklad).

Na posledním místě zmíním ještě jakési z mého hlediska spíše „filosofické dělení“, které nechám bez komentáře, považuji toto dělení za podnět k zamyšlení.

- Andragog jako umělec.
- Andragog a jeho práce jako pomáhající profese.
- Andragog jako ceněný pracovník na trhu práce, který je schopen uspořít výdaje na „lidské zdroje“.
- Andragog jako komerční pracovník.

Přestože se jedná o větší množství výčtů, nemohla jsem je vynechat. Myslím si, že přestože některé z bodů lze považovat za extrémní či nepodložené, jsem přesvědčena o tom, že v praxi lze nalézt andragogy ve všech výše uvedených pozicích.

Ke shrnutí této části textu bych chtěla použít myšlenku Aristotela (Beneš, 2001, s. 51), který odlišuje 3 formy vědění: teoretické (zaměřené na poznávání, poznání, vědu), praktické (vztahující se na jednání, činy, ctnost) a poetické (spojené s tvořením, dílem, uměním). „Ideální“ andragog by tedy měl disponovat všemi složkami z uvedených „druhů“ vědění. A to nejen proto, že v určitém čase

se mohou nároky na vykonávání profese měnit a samozřejmě se mění. I dnešní situace se tedy dá charakterizovat tak, že andragog se mění ze zprostředkovatele vědění v poradce pro učení – nedává informace, ale radí při získávání; neví předem, co bude dávat, ale zjišťuje potřeby. Neví, co je dobré a špatné, ale zprostředkovává diskusi o tom (Beneš, 2003).

1.3 Studium Andragogiky

*Nikdy jsem nedopustil, aby škola stála v cestě mému vzdělání.
(M. Twain)*

V následující části bych se ráda jen okrajově zmínila o způsobu studia andragogiky v České republice a to proto, že je nutné vědět, jakým způsobem je v současné době vykonávána profesní příprava andragogů. I když ne každý praktikující andragog je konkrétně takto vzdělán, profesní přípravu nelze opomíjet.

Andragogika je multidisciplinární vědou, která využívá poznatků mnoha disciplín. Nejen proto, že učení jako takové je předmětem bádání mnoha oborů (psychologie, pedagogiky, neuropsychologie atd.), nýbrž i proto, že učební proces probíhá ve většině případů ve skupině (sociologie, sociální psychologie atd.), vzdělávací procesem se zabývají nejen ekonomické vědy, ale i obory politologické.

„Procesy učení se dospělých jsou předmětem mnoha vědních disciplín, a to nejenom sociálních. Úkolem andragogiky je nějakým způsobem bádání těchto věd koncentrovat a využít při organizaci procesů učení i pro vzdělávací politiku. Andragogika není ale jen aplikací výsledků jiných věd. Její multi- nebo interdisciplinární přístup je spojen se specifickým pohledem na učení se dospělých, který překonává jednostrannosti a omezenosti zájmů jednotlivých vědních disciplín jako např. sociologie, psychologie nebo ekonomie.“ (Beneš, 2001, s. 14). Vyplývá z toho tedy to, že andragogika ve svém oboru tyto poznatky zastřešuje a využívá je ke svým specifickým účelům v učebním procesu.

Není sporu o tom, že andragogika by měla utvářet i své vlastní teorie a ověřovat je. Nicméně je to úkol nadmíru složitý. I strategický dokument, jímž je Bílá kniha (MŠMT, 2002) je mimo jiné uvedeno, že neustále chybí rámec pro vzdělávání dospělých, dále chybí i potřebná motivace z více směrů a od více subjektů, které se na vzdělávání podílí (státu, firem, účastníků, škol, atd.). Je nutné zaměřovat se na zlepšení kvality a přístupnosti, zcela nezbytné je snažit se vyvolávat potřebu celoživotního učení a to již v raném věku. Ideálním stavem by samozřejmě bylo přijetí celoživotního učení jako přirozené součásti života. Pro andragoga by toto východisko mělo být samozřejmostí.

V současné době probíhá vzdělávání andragogů na více vysokých školách. Vzhledem k tomu, že velká část andragogických pracovníků v praxi je jiné kvalifikace (např. ekonomické obory, právo, pedagogika, atd.), probíhají samozřejmě i jednotlivé kurzy, které mají seznámit s dílčími poznatky oboru. Není ale cílem mé práce se jimi zabývat. Zaměřila bych se především na vysoké školy, kde se andragogika studuje jako program bakalářský a navazující magisterský, ve formě prezenční, kombinované i distanční. Jelikož se chci ve své práci zabývat rozvojem andragoga, nebudu se zabývat konkrétními otázkami studia. Je ale nezbytné krátce se zmínit o studiu tohoto vědního oboru jako takovém.

1.3.1 Andragogika na vysokých školách

Langer (2009) se zmiňuje o současné situaci, kdy není „čistá katedra andragogiky“. Což dle mého názoru není nijak špatné pro praxi jako takovou, nicméně pro vědní obor andragogiky to samozřejmě není ideální.

V současné době probíhá vzdělávání v ČR např. na níže jmenovaných vysokých školách, jak již bylo uvedeno v rámci různých forem studia, s možností různého stupně dosažení akademických titulů. Oficiální charakteristiky oborů a možnosti uplatnění absolventů jsou uvedeny v Příloze A. Studium probíhá:

- Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře Andragogiky a personálního řízení
- Na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci na katedře Sociologie a andragogiky
- Na Pedagogické fakultě tamtéž, jedná se o obor Speciálně-pedagogická andragogika
- Na Masarykově univerzitě v Brně na Filozofické fakultě
- Na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze

Studium je tedy velice různorodé. Je na místě zmínit i okrajové obory studia např. na ekonomických školách, které svým způsobem připravují taktéž odborníky např. na manažerské pozice, které se vzděláváním zabývají, nicméně se chci soustředit především na „čisté andragogy“, na andragogy jako osoby osobně zainteresované do lidského osobnostního i profesního rozvoje a ne na řídicí pracovníky obecně.

Tato krátká zmínka o studiu měla posloužit pouze k ilustraci toho, jak se studium realizuje. Z uvedeného znovu vyplývá, že pro andragoga jsou nezbytné dovednosti, které jsou svým způsobem nad rámecem vědeckého směru jako takového. Student by měl využít výhod studia na filozofických fakultách především v oblasti humanitního rozvoje a většího rozhledu.

1.4 Sebepojetí (andragoga) a seberozvoj

*Tím, že učíme jiné, učíme sebe.
(Seneca)*

V neposlední řadě je nutné zmínit sebepojetí, jeho podstatu a popsat to, co přesně tento pojem zahrnuje. Nejen kvůli tematickému zaměření práce, ale především proto, že sebepojetí může hrát velkou roli v rozvoji andragoga a následně i v jeho profesním uplatnění. A to z hlediska obecného, v tomto případě sociálně psychologického, ale i z hlediska andragoga a jeho povolání. Je tomu tak

i proto, že se různí lidé hlásí ke studiu a nebo vykonávají profesi andragoga z nejrůznějších důvodů, mají rozdílnou motivaci. Opominu-li tedy hledisko komerční, náhodu, plynutí času, nezasvěcený výběr atd., mělo by být hlavní motivací především to, aby andragog byl průvodce klienta procesu vzdělávání, aby byl pracovníkem, který svou profesi vykonává z důvodu hlubšího přesvědčení.

Jak je v názvu práce uvedeno, hovořím o seberozvoji andragoga. Seberozvoj není pojem, který by byl běžně ukotven v odborných slovnících a z tohoto důvodu jsem právě toto pojetí vybrala. Seberozvoj považuji za zastřešující pojem, který by měl vycházet z níže uvedených východisek. Seberozvoj považuji za uvědomělý (ať už cílený či nezaměřený) proces, který je doprovázen procesy neuvědomělými. Za východiska pro definici tohoto pojmu lze považovat následující složky (Hartl, 2000):

- *Sebepercepce* – jedná se o vnímání sama sebe, lidé se při něm bohužel dopouštějí chyb. Je to výchozí bod pro sebepojetí.
- *Sebepozorování* – introspekce, rozbor vlastních procesů a zážitků, obtížné, subjektivní, podléhající náladě. Bez sebepozorování by člověk nebyl schopen reflektovat sám sebe („řízená sebepercepce“).
- *Sebepojetí* – představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe; je zde zdůrazněná poznávací složka, má hodnotící (*sebeúcta*) a popisnou dimenzi;
- *Sebepřijímání* – přijímání sebe sama, realistický pohled na vlastní schopnosti, celkovou hodnotu, stejně tak jako na svá omezení.
- *Sebehodnocení* – vědomé hodnocení vlastní sociální pozice.
- *Sebeocenění* – hodnota, kterou přisuzují sám sobě.
- *Sefereflexe a sebevědomí* – přemýšlení a reakce na sebe sama a pojetí své osoby v rámci ostatních a v rámci svých hodnot.
- *Ego* – označení pro „já“, pro prožívání jedince, které zahrnuje individuální prožitky a zkušenosti.

Pro naplnění cílů této práce je taktéž nezbytné zmínit další složky, které mají na seberozvoj dle mého názoru nesporný vliv (Hartl, 2000):

- *Sebevýchova* – úsilí člověka změnit vlastní povahu či chování.
- *Sebevzdělávání* – široký termín zahrnující všechny činnosti člověka zaměřené k dosažení nové oblasti nebo vyšší úrovně vědomostí a dovedností.

Za seberozvoj tedy považuji harmonickou syntézu uvedených pojmů. Seberozvoj by měl zahrnovat ve větší či menší míře vše výše jmenované.

Není třeba rozvádět to, že osobnost člověka je dána nejen faktory biologickými, ale i sociálními, zůstanu u faktu, že každý z nás má určité ego v psychologickém slova smyslu bez jakéhokoli „nádechu“. Víme, že zkušenost má na ego formativní vliv. Budu-li z tohoto předpokladu vycházet, je nutné zmínit tzv. ego „reálné“, tedy to, kým jsem a ego „ideální“, tím, kým chci být (Nakonečný, 1998). Bylo by na dlouhou diskusi jaký poměr je nejoptimálnější, nicméně pro účely této práce postačí poznamenat, že každý z nás by se měl snažit o přiblížení svého ega reálného svému ego ideálnímu – a k tomu má sloužit dále uvedený program seberozvoje.

Jak bylo na mnoha místech uvedeno, andragog musí umět pracovat nejen s lidmi, ale i sám se sebou, je nutné, aby se snažil poznávat sám sebe a dále sám sebe rozvíjel na více úrovních a ve více vrstvách. Je zásadní vycházet ze sebe sama, ze sebepoznání, aby se mohl každý z nás posouvat kvalitativně o stupeň výš a dál. Opět je jen naší odpovědností, jak moc se o to budeme snažit, kolik času a energie tomuto věnujeme. Je to o motivaci, o našich hodnotách a i o našem směřování do budoucna.

1.4.1 Model sebepoznání

Je na místě zmínit koncepci Joe Lufta a Harry Inghama, tzv. Johariho okénko (Jarošová, 2005). Jedná se o model osobnosti, který je založen především na sebeuvědomění vycházejícího z hloubky a šíře sebepoznání. Je znázorněn na Obrázku č. 1.

Obrázek č. 1 – Johariho okénko

Johariho okénko		
	Co o sobě víme	Co o sobě nevíme
Co vědí druzí	ARÉNA (veřejná osoba)	Slepá skvrna
Co nevědí druzí	FASÁDA (soukromá osoba)	Neznámé

Zdroj: Jarošová, 2005.

Tento model popisuje na ose „x“ to, co o sobě víme a nevíme a na ose „y“ to, co o nás vědí a nevědí druzí. Jak je na Obrázku č. 1 naznačeno, jedná se uvnitř obrazce především o čtyři kombinace těchto faktorů. Jednotlivé sektory mají svá označení, změny velikosti a proporcí těchto sektorů jsou možné a dokonce vítané. Je cílem snažit se zmenšovat tzv. slepou skvrnu a k tomu mohou dopomoci aktivity, které budou uvedeny v následujících kapitolách. Aktivity, v nichž může docházet a dochází nejen k rozvoji určitých „měkkých“ kompetencí, ale i k sebepoznání, k možnosti reflektování svého chování a svých prožitků, k objevení skrytých potenciálů, ale i neuvědomělých rizik, k získání nové zkušenosti a k „posunům“ v Johariho okénku.

1.5 Shrnutí

*Učte se, jako by jste se hnali za někým, koho nemůžete dohonit,
a jako by to byl někdo, koho nechcete ztratit!
(Konfucius)*

Cílem této kapitoly bylo předložit určitá východiska pro seberozvoj andragoga. Ten by nebyl možný bez uvedení určitých filosofických předpokladů pro vykonávání jeho práce. Pro rozvoj osobnosti jako takové a v neposlední řadě v oblasti profesní je tedy uvědomění si směru nepostradatelné. Ideálním směrem by mělo být poslání odvádět „dobrou“ a kvalifikovanou práci, která je brána jako neodlučitelná součást života. Nejen jako nezbytná povinnost a nutnost z hlediska obživy, ale jako možnost najít si v práci takové místo, kde se člověk může realizovat, kde skrze práci naplňuje své „já“, své ideály, smysl svého bytí.

Vzhledem k tematice práce bylo nezbytné zmínit psychologické aspekty sebepoznání a z toho vyplývající možnosti seberozvoje. Identifikace nejen se sebou samým, ale i se svou volbou povolání, volbou určité části životní cesty. Až odtud je pak možné přistupovat k jednotlivým kompetencím a mezilidským dovednostem. Daností tedy je správná profesní kvalifikace, jejíž součástí by v ideálním případě mělo být i to, že andragog ví, kam „jde“ a postupně si uvědomuje, co vše k tomu potřebuje a po uvědomění následuje cílená práce na vlastním rozvoji.

Andragog z povahy svého poslání počítá s celoživotním učením a rozvojem osobnosti, neměl by tedy zapomínat na sebe. Nezapomínat na sebe nejen z hlediska cíleného směřování svého života a přemýšlením nad jednotlivostmi, svými dovednostmi a nad svým vzděláním a profesními schopnostmi, ale měl by věnovat čas a energii i určitému „rozjímání“ nad sebou samým.

2 Klíčové kompetence

*Chcete-li vybudovat velký podnik, vybudujte nejdříve sebe.
(T. Baťa)*

V této kapitole přejdu k definování klíčových kompetencí a jejich souvislostí s „měkkými dovednostmi“. Zařazení této kapitoly má za cíl předložit především ty kompetence, kterými se chci zabývat v návrhu konkrétního vzdělávání a seberozvoje andragoga. Vzhledem k tématu práce chci uvést základní klíčové kompetence, které jsou vhodné především pro andragogy, nekladu si ambici udělat jejich kompletní výčet a přehled z více rozlišných úhlů pohledu.

Důležitost této kapitoly spatřuji v tom, že andragog jako profesionál ve svém oboru by samozřejmě měl být „kompetentní“ nejen ve smyslu odborném, ale měl by být schopen pracovat s lidmi, tudíž musí umět pracovat sám se sebou a je pro něj a jeho práci (jako i pro mnoho jiných oborů lidské činnosti) zásadní, aby disponoval i klíčovými kompetencemi, které jsou přenositelné a nemusí být tedy uplatněny pouze v jednom konkrétním povolání, na jednom konkrétním pracovním místě. Vztáhnu-li tento předpoklad k východiskům předchozí kapitoly, znamená to být kompetentní ve většině rolí, které může andragog zastávat.

Jak již bylo řečeno, zaměření a pozdější profil andragoga může být velice pestrý. Málokdo vykonává stejnou činnost po celý život a je tedy vhodné mít nejen vědomostní, ale i „dovednostní“ základ, který lze uplatnit plošně v každém druhu povolání, ale z velké části i v soukromém životě, v sociálních kontaktech atd.

Klíčové kompetence tedy mohou být i rozhodujícím faktorem pro úspěch na trhu práce, mohou z velké míry ovlivnit zaměstnatelnost a možnost kvalitního prosazení se v zaměstnání. Neměly by tedy být nijak zanedbávány a považovány za méně důležité než klasické profesní vědomosti a dovednosti.

2.1 Vymezení pojmů

Hovoříme-li o kompetencích, je zde určitá pojmová nejednotnost. Proto bych ráda uvedla hledisko, ze kterého se na kompetence dívám já – kompetence vnímám jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Kompetence lze dělit především na odborné, metodické a sociální (Beneš, 2003). Pokud bych vycházela z tohoto členění, budu se v následujícím textu zabývat především kompetencemi sociálními. Kompetencemi⁸ v obecném slova smyslu se nebudu blíže zabývat, chci se zaměřit na kompetence⁹ jako na schopnosti a ne na kompetence ve smyslu kvalifikací.

Za klíčové kompetence pokládám ty, které jsou přenositelné bez ohledu na povolání, druh vykonávané činnosti a uplatňují se nejen profesně v konkrétním povolání, ale i v osobním životě, v sociálních kontaktech a jsou jednou z oblastí, na které by se měl zaměřit seberozvoj. Je zásadní, aby klíčové kompetence byly neustále prohlubovány, měly by ale být i součástí formálního vzdělávání andragogů, jelikož v jejich profesi je lze považovat za zásadní.

Palán (2002) rozlišuje 5 druhů klíčových kompetencí: odborné, vlastní odpovědnost, schopnost týmové spolupráce (sociální kompetence), systémové (metodické) kompetence, kompetence k reflexivitě (kritické zkoumání vlastní práce). Z tohoto výčtu považuji pro tuto práci za stěžejní především kompetence vlastní odpovědnosti, sociální a kompetence k reflexivitě. Ty považuji za tzv. klíčové, přenositelné. A pro andragoga za zcela nepostradatelné.

Budu se tedy věnovat kompetencím v rovině „měkkých dovedností“, ne kompetencemi odbornými, technickými, didaktickými, pedagogickými atd. Tento druh kompetencí se tedy pokusím nadále rozpracovat, stále s přihlédnutím na téma této práce, tedy budu je vztahovat především k andragogické profesi, přestože – jak již bylo uvedeno – jsou přenositelné.

⁸ Kompetence (Palán, 2002) se dá z jednoho úhlu pohledu vnímat jako souhrn pravomocí a odpovědností svěřených určitému místu či orgánu. Tímto pohledem se ve své práci zabývat nebudu.

⁹ Schopnost vykonávat určitou funkci, soubor způsobů chování, atd. (Palán, 2002).

2.2 Východiska

Nevěřím, že někdy někdo druhého člověka něco naučil. Zpochybňuji účinnost vyučování. Jediné, co vím, je to, že každý, kdo se učit chce, se také učit bude.
(C. Rogers)

Klíčové kompetence jako přenositelné schopnosti, vědomosti a dovednosti je třeba chápat i v širším slova smyslu, například i tak, že pomáhají k naplnění a rozvoji jedince, k aktivnímu občanství, zvyšují šance zaměstnatelnosti apod. Dále je nutné vnímat je jako přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a budoucí úspěšnou zaměstnatelnost (Hučínová, 2009). Vzhledem k tomu, že se zde hovoří o budoucí zaměstnatelnosti, lze z tohoto vyjádření odvodit nezbytnost rozvoje klíčových kompetencí v profesní přípravě andragoga. Doplnění pohledu na ně o postoje a hodnoty je zásadní, jelikož jsou to charakteristiky, které se týkají přímo osobnosti člověka, jeho vnímání sebe sama, jeho hodnotového žebříčku v kontextu jeho života osobního i pracovního. Je zde tedy přímé napojení na seberozvoj a dovednosti mezilidské.

I na tomto základě definovala v roce 1997 Rada Evropy pět souborů klíčových kompetencí. Tento koncept je zaměřen již na děti a dospívající, které se vzdělávají na základních a středních školách. I toto jasně ukazuje na nepostradatelnost určitých dovedností a schopností, jimiž by měl být člověk vybaven od co nejútlejšího věku, od věku, kdy je schopen souvislosti a základy těchto dovedností chápat. Nicméně z hlediska minulosti je to problémem, školská soustava dřívějších dob nepřipravovala studenty v těchto směrech (nyní definovaných klíčových kompetencí), ale spíše z hlediska všeobecných a odborných vědomostí, podávání výkonu v oblasti paměti, mechanického učení a schopnosti přizpůsobit se formálním pravidlům. Rozvoj těchto dovedností byl tedy zanedbáván, nicméně jak ukazuje trend, situace se zlepšuje a nadále by se zlepšovat měla. Přestože se jedná o zaměření na nižší stupně školství, základy této myšlenky by se měly objevit i na školách vysokých. I to, že se vůbec kompetencemi zabývá Rada Evropy ukazuje, jaká důležitost je jejich rozvoji přisuzována. S tímto konceptem nelze nesouhlasit.

Za pět klíčových kompetencí považuje tedy Rada Evropy (Národní ústav odborného vzdělávání, 2009) tyto kompetence:

- Politické a sociální kompetence, např. schopnost přijmout odpovědnost, podílet se na skupinových rozhodnutích, řešit konflikty nenásilným způsobem a podílet se na fungování a rozvíjení demokratických institucí.
- Kompetence vztahující se k životu v multikulturní společnosti. Vzdělávání musí „vybavit“ mladé lidi interkulturními kompetencemi, např. akceptováním odlišností, respektováním druhých a schopností žít s lidmi jiných kultur, jazyků a náboženství, aby se zabránilo opětovnému vzkříšení rasismu a xenofobie a rozvoji ovzduší netolerance.
- Kompetence vztahující se k zvládnutí ústní a písemné komunikace, které jsou podstatné pro práci a společenský život do té míry, že ti, kdo je nemají, jsou napříště ohroženi sociálním vyloučením. Pokud jde o komunikaci, vzrůstá význam ovládnutí více než jednoho jazyka.
- Kompetence spojené s objevením se společnosti informací. Představují zvládnutí těchto technologií, pochopení jejich aplikací, silných a slabých stránek, a schopnost kritického posouzení informací rozšiřovaných hromadnými sdělovacími prostředky a reklamou.
- Schopnost učit se po celý život jako základ celoživotního vzdělávání jak v profesním kontextu, tak v individuálním a sociálním životě.

Toto rozdělení samo o sobě ukazuje na důležitost klíčových kompetencí. Je zřejmé, že uvedené body se týkají nejrozličnějších druhů lidské činnosti, mnoha oblastí mezilidského kontaktu, ať už každodenního či vzácnějšího. Přestože výše uvedený výčet považuji pro cíl této práce za příliš široký, ráda bych zmínila, že

není vhodné opomínat tato východiska, která jsou pro plnohodnotný život odpovědného (k sobě i druhým) člověka nezbytná.

Spíše se chci zaměřit na klíčové kompetence uvedené v publikaci Lidské zdroje v České republice, které považuji za prioritní. Rozvoj těchto kompetencí úzce souvisí s rozvojem informační společnosti. Mezi klíčové kompetence tato publikace řadí (Národní ústav odborného vzdělávání, 2009):

- komunikativní dovednosti, včetně znalosti cizích jazyků;
- personální a interpersonální dovednosti;
- schopnost řešit problémy a problémové situace;
- schopnost využívat při řešení problémů matematických postupů;
- schopnost využívat informační technologie, pracovat s informacemi.

Přestože tento výčet je mnohem „užší“, lze z něj vyvodit zásadní priority. Nicméně za ideální výčet klíčových kompetencí pro cíle této práce, tedy kompetencí zásadních pro andragoga považuji koncept ze Zelené knihy české vzdělávací politiky (Národní ústav odborného vzdělávání, 2009), který zahrnuje:

- schopnost se neustále učit, otevřenost k novým poznatkům; tvořivost, pružnost a samostatnost;
- schopnost řešit problémy, činit závěry a dovednost syntetizovat;
- sociální dovednosti (zejména schopnost kooperovat a týmově spolupracovat)
- komunikační kompetence, včetně jazykové způsobilosti a například schopnost předkládat zprávy;
- schopnost všestranně zpracovávat informace;
- širší obecnou vědeckou a technickou vzdělanost; porozumění současné společnosti a ekonomice, principům a organizaci podnikání;

- široké pochopení dalších problémů (životní prostředí, sociální problémy, jiné kultury apod.

Přestože se jedná o výčty různé šíře, rozdílného zaměření a i odlišného konceptu, které se liší různými hladinami pojetí problému, považuji za zásadní, aby poslední výčet byl východiskem pro rozvoj člověka, rozvoj andragoga. Tyto kompetence se nevztahují přímo k andragogické profesi, nicméně jsou základním stavebním kamenem pro úspěšné vykonávání jakéhokoli povolání včetně andragogického. Jejich zvládnutí by mělo vést ke snadnější orientaci v životě.

Více výčtů jsem uváděla pro ilustraci toho, jak se jednotlivá pojetí mohou od sebe vzájemně lišit, přestože všechna hovoří o klíčových kompetencích, jen na jiných úrovních a s jinými dopady.

Proto pouze některé z výše uvedených kompetencí budou obsahem závěrečného konceptu vzdělávacího programu pro andragogy. Jelikož se zaměřuji především na „měkké dovednosti“, budu se dále zabývat především kompetencemi sociálními, tvořivostí, komunikací a celkovému porozumění situacím a vztahům, řešením problémů apod. Z tohoto důvodu považuji za nezbytné zmínit ještě závěrečný výčet, který nabízí další zajímavý úhel pohledu (Schneider, 2009). Schneider považuje za klíčové kompetence následující:

- kognitivní schopnosti zahrnující použití teorie a konceptů, stejně jako neformální znalosti získané „experimentálně“, nahodile v průběhu života;
- funkční způsobilosti (kvalifikace nebo know-how); ty, které musí člověk být schopen vykonávat, aby byl schopen zapojit se do pracovních, vzdělávacích a sociálních činností;
- osobní kompetence zahrnující znalost a schopnost chovat se v konkrétní situaci přiměřeně se zachováním některých etických, osobních a profesních hodnot.

Toto dělení jsem uvedla především proto, že za zásadní považuji ono doplnění „osobních kompetencí“, které se prolínají i s určitým charakterovým základem, jenž se projevuje v oblasti etického chování a jednání, s řízením se dle vlastního hodnotového žebříčku. Úzce souvisí s charakteristikami andragogické profese v předchozí kapitole. Zde zmíním evidentní propojenost určitého osobnostního základu a odpovědnosti za své chování a rozvíjení všech druhů klíčových kompetencí.

Charakterový základ by neměl být nijak v oblasti klíčových kompetencí zanedbáván. Není sice vhodné a ani možné jej jakkoli „vyučovat“ či cíleně usměrňovat, nicméně přenositelnost v oblasti zkušenosti a v sociálních situacích reálná je. Proč se tedy nesnažit o vyvolání těchto situací? Pokud je reálné alespoň trochu „posunout“ člověka z hlediska postojů a názorů, měli bychom se o to (nejen kvůli andragogickému zaměření) pokusit. Rozhodně by nebylo na místě etické a hodnotové hledisko opomíjet. Určité etické zásady a uvědomění si i této odpovědnosti nesmí být zanedbáváno. Pokud bych se dostala pouze na filosofickou úroveň, odpovědnost, etické chování a charakterový základ by měl být klíčovou kompetencí každého z nás. Nechci vyznívat nijak skepticky, ale obávám se, že zatím je tato „kompetence“ bohužel jen utopií.

2.2.1 Získávání klíčových kompetencí

Jak bylo výše uvedeno, koncepty klíčových kompetencí směřují k tomu, aby je člověk nabýval po celý svůj život, od co možná nejranějšího věku a ideálně do co nejvyššího věku. Nicméně nebylo tomu tak a lze jen doufat, že v současné chvíli se tak děje a bude dít na čím dál tím lepší úrovni, na co nejvíce místech, kde probíhá vzdělávání. Je naprosto zásadní, aby byly tyto kompetence rozvíjeny po celý život člověka, nejen cíleně a vědomě, ale aby byl člověk schopen sám reflektovat situace a jejich reflexí se posouval dál. Aby využíval sociálního

kontaktem k určitému „dialogu“ o hodnotách a přístupech, aby konfrontoval názory své a názory osob jiných. I toto je na osobní zodpovědnosti každého z nás.

Pro možnost nabytí klíčových kompetencí jsou důležité především tyto čtyři předpoklady. Jedná se o zkušenost, reflexi, hodnoty a normy. Právě na tomto základě lze vycházet z života osobního a pracovního, vztahuje se to na rovinu osobní, nejen na „školy“ a jiné vzdělávací instituce, ale poukazuje to na možnost jejich čerpání z tzv. každodennosti. Získávání klíčových kompetencí a jejich rozvoj musí nutně být celoživotním procesem.

Některé z vybraných klíčových kompetencí (např. komunikace, sociální dovednosti, hodnoty) lze získávat pouze ve skupině. „Člověk se prostřednictvím ty, stává já.“ (Belz, Siegrist, s. 39, 2001). Je nutné přihlížet ke skupinové dynamice, jelikož vztahy jsou v „kruhu“, lidé na sebe reagují a tudíž se vztahy, postoje atd. vyvíjejí. Čím více zkušeností má člověk sám se sebou, tím lépe zná své reakce v širokém spektru nejrůznějších situací (Belz, Siegrist, 2001). Samozřejmě nelze „nic“ získat bez potřebné otevřenosti situacím, bez vlastních investic do tohoto procesu a samozřejmě bez dostatečné vnímavosti a otevřenosti ke zkušenostem a i k riziku.

Tuto situaci, tento proces dobře demonstruje výzkum A. Asche o vzájemném sociálním vlivu¹⁰. I z jiných podobných experimentů vyplývá, že vliv skupiny na jednání jednotlivce může být značný. Chování se může do větší či menší míry zkreslovat, měnit, utvářet atd. Přestože tyto výzkumy a „pokusy“ většinou vyznívají pro člověka z velké části negativně, neznamená to, že nelze využít této lidské vlastnosti směrem pozitivním, tedy ke získávání podnětů k rozvoji ve skupině (ve smyslu skupiny umělé, ale i ve smyslu skupiny jako lidského společenství) a k usměrňování skupiny i jednotlivce tím „správným směrem“. Samozřejmě se musí jednat o proces naprosto dobrovolný.

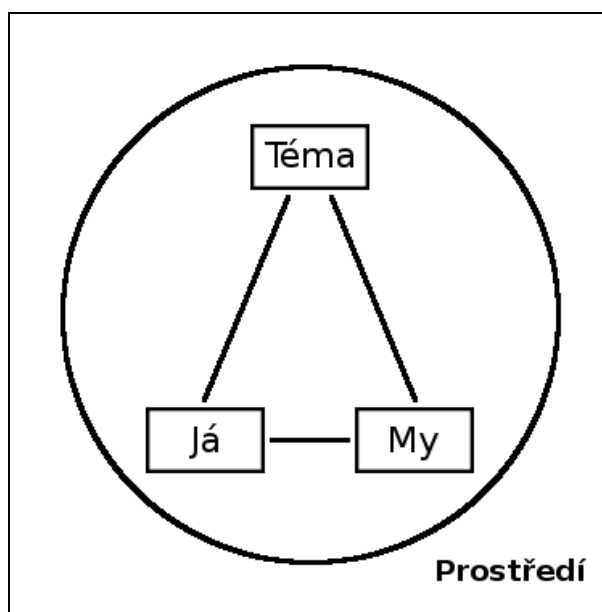
¹⁰ Výzkum se týkal ovlivnění vlastního názoru skupinovým usuzováním, jednalo se o porovnávání délek čar s tím, že zde byli figuranti, kteří úmyslně volili nesprávné odpovědi. Závěrem bylo to, že člověk dá ve většině případů přednost mínění většiny než svému úsudku a zdravému rozumu (Ware, 2009).

Ve skupinách dochází k přirozenému učení a to většinou neuvědomovaně, buď z chyb (mechanismus přežití) nebo z obzvláště velkého zájmu (např. ze zvědavosti). Účinky jsou spontánní, velmi efektivní a dlouhodobé (Belz, Siegrist, 2001).

Nicméně je pravidlem, že „Čím přesněji zná účastník cíle učení, tím snadněji jich také dosáhne. Přitom je nutno mít na paměti, že cíl učení není totožný s obsahem učení. Úspěch v učení se dostaví pouze tehdy, jestliže cíl učení, kterého se má dosáhnout, si účastníci přejí a společně se pro něj rozhodli, a když vědí, že cíle učení jsou v souladu s jejich zájmy a potřebami.“ (Belz, Siegrist, 2001). Vyplývá tedy z toho potřeba vlastní motivace a vlastního odhodlání jít za určitým cílem, věnovat mu svůj čas a svou energii, v neposlední řadě se nesmí zapomínat na ohled užitečnosti. Je všeobecně známo, že člověk se mnohem lépe naučí to, o čem se domnívá, že pro něj bude potřebné.

Tuto situaci (vzájemné skupinové učení) lze pro přehlednost ilustrovat následujícím obrázkem. Obrázek č. 2 poukazuje na nutnost součinnosti jednotlivých faktorů a účastníků učení.

Obrázek 2 - Vzájemné skupinové učení



Zdroj: Belz, Siegrist, 2001.

Na Obrázku č. 2 je demonstrováno, že učení probíhá v určitém prostředí (ať už přirozeném či uměle navozeném), kde dochází k vzájemné interakci tématu, osoby a skupiny. Je to pro rozvoj „měkkých dovedností“ stěžejní. Vyplývá z toho, že situace mohou být nejen uměle navozeny při vzdělávání a snaze o rozvoj těchto dovedností, ale situace lze vyhledávat a nebo se jim i nevědomě vystavovat na různých úrovních každodenního života.

Nelze samozřejmě opomíjet tzv. selektivní autenticitu¹¹, při které dochází k tomu, že každý z nás si „vezme“ to, co považuje za důležité, co se ho nejvíce týká ať už z hlediska zkušenosti, postojů či hodnot. Obrázek č. 2 je tedy určitým modelem situace, ke které dochází ať už cíleně či samovolně, nicméně každý účastník si „odnese“ jen určitou část, která je formována jeho pohledem a přístupem, jeho hodnotami, jeho osobnostním zaměřením.

2.2.2 Důvody získávání kompetencí

Primárním důvodem pro snahu o získávání a co nejlepší rozvíjení klíčových kompetencí by samozřejmě měla být individuální motivace. Individuální snaha o seberozvoj, o posouvání vlastních hranic. Míra této osobní potřeby se ale očividně u jednotlivců liší.

Přesto naprostá nezbytnost ovládnutí klíčových kompetencí je vnímána na mnoha úrovních (školství, státu atd.) a i v mnohých mezinárodních institucích. Pro ilustraci bych chtěla uvést jednu z koncepcí, tzv. koncepci *PIAAC* (The Programme for the International Assessment for Adult Competencies), koncepci zabývající se mezinárodním hodnocením kompetencí dospělých (OECD, 2009).

Jedná se o snahu zjistit úroveň klíčových kompetencí nezbytných pro „pohyb“ v dnešním světě, pro orientaci v něm a o posouzení „gramotnosti“

¹¹ Hartl (2000) definuje autenticitu jako pocit pravosti, hodnověrnosti vlastního života. Pojem selektivní hovoří o tom, že každý z nás si vybírá „to své“. Pro odlišné osoby je odlišné vnímání důležitosti jednotlivých fenoménů.

potřebné v informačním věku. V současné době (2008-2009) probíhají terénní studie, dílčí výsledky teprve budou známy (OECD, 2009).

Tento výzkum uvádím pouze jako ilustrační, chci tím demonstrovat to, že nezbytnost odpovědných a kompetentních občanů, kteří se umí pohybovat v dnešním světě je zcela zřejmá, jednotlivé vlády se chtějí zabývat rozvojem svých občanů a zájem o jejich kompetence není malý. Na místě je podotknout jen to, že nezbývá než „přát“ nám všem, aby následné výsledky z těchto výzkumů vyplývající byly efektivně zužitkovány alespoň v minimální míře, aby tuto odpovědnost necítily jen větší celky jako jsou státy a organizace, ale každý z nás.

2.3 Manažerské kompetence

*Je daleko důležitější dělat správnou věc než dělat věc správně.
(P. F. Drucker)*

Jedním z dalších pohledů na kompetence může být pohled z úhlu profese manažera. Jsou to již kompetence více specializované, nicméně stále lze některé z nich považovat za „měkké dovednosti“, jedny ze schopností a dovedností, kterými by měl v ideálním případě alespoň na určité úrovni disponovat i každý andragog.

Proto vzhledem k tématu práce nelze nezmínit alespoň stručně kompetence manažerské, které v rozvoji andragoga považuji za „klíčové“ a to nejen na pozici andragoga jako manažera, ale i na pozicích jiných, na kterých se může andragog vyskytnout.

Manažerské kompetence lze dělit (mimo jiné) na dvě hlavní skupiny. Na kompetence vrozené a získané. Mezi vrozené patří především tyto: rozhodnost, optimismus, zdraví (těl. i duš.), nekonfliktnost, kreativita, odvaha, objektivita, cílevědomost, odpovědnost, schopnost rizika, schopnost změny, iniciativnost, humor, touha po vítězství, potřeba vést atd. To, že se tyto vlastnosti řadí mezi vrozené neznamená, že na nich nedá dále pracovat. Nicméně je to obtížnější a je to možné s menšími efekty než práce s vlastnostmi získanými, mezi které patří:

systematicčnost, komunikativnost, tělesná a duševní kondice, rozhled, asertivita, předvídavost, schopnost vzdělání se, odolnost vůči náladám, odolnost vůči stresu, schopnost posoudit své možnosti, schopnost prezentace, time-management, znalost jazyků, schopnost regenerace, systémový přístup atd. (http://www.kpv.zcu.cz/mnt/Man_komp-cv.pdf, 2009).

Z výše uvedeného vyplývá, že i manažerské kompetence vycházejí z osobnostních charakteristik, na kterých lze do větší či menší míry pracovat. Záleží na rozhodnutí každého jednotlivce, co a jak bude nadále ve svém osobním i profesním životě rozvíjet. Andragog by si samozřejmě měl minimálně uvědomovat, jak zásadní mohou pro něj být a to nejen pro jeho rozvoj, ale i pro jeho práci v kolektivu kolegů, nýbrž i v kontaktu s jeho klienty, kteří často mohou být i z řad manažerů. Znalost sebe sama i ostatních z tohoto hlediska může usnadnit orientaci a zlepšit odpovědný přístup.

Na kompetence manažerské lze nahlížet samozřejmě i z jiných úhlů pohledu. Veteška (2005) definuje manažerské kompetence jako schopnost vykonávat určité soubory funkcí. Prokopenko a Kubr (Veteška, 2005) je dělí na:

- Znalosti - získané a v paměti uchované informace o určitých jevech, pojmech a jejich vztazích a souvislostech;
- Povahové rysy - určité jsou nezbytné pro konkrétní druh práce a určuje, jak bude manager reagovat v určitých situacích;
- Postoje - spočívají v cítění a zaujímání stanovisek pro a proti k různým otázkám;
- Dovednosti - schopnost dělat věci, aplikovat znalosti a zkušenosti.

V tomto výčtu považuji za stěžejní pro andragogy postoje a povahové rysy, které se mohou promítat do jejich práce s lidmi. Právě postoje lze upravovat skupinovými cvičeními, kterými se budu zabývat v jedné z dalších kapitol této práce.

Za zmínku stojí ještě jeden pohled na manažerské kompetence, který je rozlišuje podrobněji, z hlediska oblastí činnosti. Jedná se o kompetence manažerské, které lze považovat za dovednosti z části „měkké“ a z části za profesní. Velice přesně to demonstruje princip prolínání těchto dovedností, na který není možné zapomínat. Bylo by chybou domnívat se, že dělení je vždy zcela ohraničené, pravdou zůstává, že dovednosti „tvrdé a měkké“ se prolínají a doplňují, ideální je jejich rovnováha, jejich součinnost.

Manažerské dovednosti je tedy možné dělit i tímto způsobem, toto dělení jsem vybrala z nespočtu jiných proto, že vychází přímo z praxe, je založeno na východiscích komerční sféry, tedy konkrétních aktuálních potřeb v praxi (<http://www.mindtools.com/pages/main/ThemedIndex.htm>, 2009):

- Dovednosti týkající se leadershipu (vedení lidí): např. motivace sebe sama i ostatních, týmová práce, týmové role, emoční inteligence, řešení konfliktů atd.
- Řešení problémů: např. analýza jednotlivých situací, odlišení důležitého od méně důležitého, vyhnutí se logickým chybám, správný úsudek atd.
- Rozhodování: např. výchozí a požadovaná situace, vlivy jednotlivých rozhodnutí, skupinová rozhodování atd.
- Projektový management: např. posouzení rizik, plánování, plánovací cykly, analýza dopadů a vlivů atd.
- Kreativita: např. její přínosy a negativa, kreativní metody, snaha o jiné úhly pohledu atd.
- Time management: např. efektivní plánování, plnění termínů, akční programy, plnění osobních cílů atd.
- Stres management: např. relaxační techniky, pozitivní myšlení, sebeovládání atd.
- Dovednosti v oblasti získávání informací: např. výběr informačních zdrojů, učební styly, umění porozumění textu, atd.

- Komunikační dovednosti: např. první dojem, veřejný projev, dopady sdělení, aktivní naslouchání atd.
- Zlepšování paměti: např. cvičení na koncentraci, pomůcky k lepšímu zapamatování atd.

Přestože uvedený přehled je prezentován především jako výčet dovedností nezbytných pro manažera, domnívám se, že většina oblastí by měla být středem zájmu i osob v „mimomanažerských“ pozicích. Rozvoj všech výše uvedených dovedností považuji pro andragoga za důležitý, jelikož může usnadnit „pohyb“ a odpovědný přístup k jeho profesi. Chtěla bych vyzdvihnout především stres management a time management. Přestože jsou zde uvedeny jako kompetence manažerské, považuji je za vhodné pro každého jednotlivce. Tyto kompetence by se daly mimo jiné shrnout pod jeden zastřešující pojem a tím je správná psychohygiena. A ta je samozřejmě pro každého nezbytná nejen v soukromém životě, ale i v pracovním, kde může mít pozitivní vliv na efektivitu a produktivitu a to rozhodně není zanedbatelné.

2.3.1 Stručné shrnutí

Z textu vyplývá, že manažerské kompetence mají své využití i pro nemanadžerské profese. Lze je uplatnit v soukromém životě a i v práci andragoga. Chtěla bych zmínit myšlenku, že člověk by měl být manažerem i sám sobě. Je to samozřejmě něco trochu jiného, nicméně určité dovednosti rozhodně nejsou na škodu. Minimálně zmíněná psychohygiena, ale i schopnost získávat a třídit informace apod. Kreativita je sice pro manažery důležitá, nicméně to neznamená, že by běžně důležitá nebyla. Kreativita v souvislosti s některým druhem inteligence (viz dále) je přínosem pro každodenní život. Proč tedy tyto schopnosti nerozvíjet?

2.4 Klíčové kompetence dle Belze a Siegrista

*Není málo času, který máme, ale mnoho času, který nevyužijeme.
(Seneca)*

Za stěžejní klíčové kompetence pro andragogy považují ty, které jmenují Belz a Siegrist (2001), kteří vycházejí mimo jiné z koncepce kompetencí Mertense a z jejich výzkumu, který byl zaměřen na požadavky zaměstnavatelů. Důležitost klíčových kompetencí vidí v tom, že dnešní doba a její zrychlující se tempo a rychlý vývoj kladou na lidi stále vyšší nároky a jejich jednou získané odborné znalosti stále rychleji zastarávají, nelze se tedy na ně zcela spoléhat, přestože existují nástroje, kterými lze odborné znalosti a dovednosti rozvíjet po celý život (Belz, Siegrist, 2001). Nicméně v některých oborech je vývoj tak strmý, že z důvodu časové náročnosti je téměř nedosažitelný dostatečný posun a udržení nejaktuálnějších informací a znalostí. Výjimkou je to, když se jedná o úzké specializace. Ty ale v dnešní době jsou možné pouze v malém výřezu povolání a je otázkou k diskusi, zda je úzká specializovanost tím ideálním.

Proto klíčové kompetence mají pomoci nezaměřovat se jen na konkrétní vědomosti a oborové dovednosti, které mohou ztrácet užitečnost, ale zaměřovat se především na dovednosti, které jsou oborově přenositelné a mají sloužit jako základ pro další učení a seberozvoj.

Klíčové kompetence jsou dle Belze a Siegrista (2001) výrazem způsobilosti, schopnosti chovat se přiměřeně situaci a jejich zvládnutí vede k tomu, že člověk flexibilně uplatňuje to, co se naučil a navíc by měl být schopen:

- měnit podle svých potřeb to, čemu se naučil,
- integrovat do tohoto systému nové alternativy jednání,
- vybírat z více alternativ tak, aby se choval vhodně,
- nově nabyté schopnosti spojovat se svými dalšími schopnostmi,
- rozšiřovat repertoár svého jednání vytvořením vlastní synergie, tedy dospívat k dalším alternativám chování spojováním dosavadních schopností se schopnostmi nově nabytými.

Klíčové kompetence považují za obsahově neutrální, lze je použít pro jakoukoli oblast. Jedná se o celoživotní proces (jejich získávání i rozvoje) a proto by tento vývoj neměl být vědomě jakkoli zanedbáván. I proto bych považovala za zásadní, aby každý andragog disponoval těmito kompetencemi a neustále je v rámci možností cíleně rozvíjel.

2.4.1 Struktura klíčových kompetencí

Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu „sám se sebou“, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně (Belz, Siegrist, 2001).

Proto i jednotlivá cvičení posilující tyto kompetence lze považovat za cvičení komplexní, kromě cíle, který je dán se posilují i jiné schopnosti a dovednosti. Tak je tomu ale téměř u každého učení, u učení ve skupině je tomu tak naprosto vždy. Učit a rozvíjet se dá samozřejmě ale i na každém pracovišti, ať už cíleně či z běžných situací. Opět je na naší odpovědnosti a motivaci, do jaké míry toho každý z nás využije.

Belz a Siegrist dělí kompetence na 3 oblasti, které na sebe vzájemně působí: (1) sociální kompetence, (2) kompetenci ve vztahu k vlastní osobě a (3) kompetence v oblasti metod. Přičemž kompetencí ve vztahu k vlastní osobě se rozumí:

- kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou,
- být svým vlastním manažerem,
- schopnost reflexe vůči sobě samému,
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu,
- schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Já osobně tyto kompetence považuji za stěžejní, jelikož z nich, ze samotného základu osobnosti vychází touha měnit se, zdokonalovat, učit se a pracovat na sobě. Odpovědnost k sobě samému by měla být základem, hnacím motorem vývoje každého jedince. Touha pokročit dál, překročit dosavadní úroveň vědomostí a dovedností je (minimálně by měla či mohla být) tou největší motivací. Jak je patrné, mnohé z těchto klíčových kompetencí se kryjí s kompetencemi manažera.

Belz a Siegrist (2001) jmenují tyto základní oblasti klíčových kompetencí, přičemž vycházejí z průzkumu na trhu práce, vycházejí tedy přímo z praxe, z informací od zaměstnavatelů a jejich požadavků. Stěžejními kompetencemi jejich zájmu jsou:

- komunikace a kooperace
- řešení problémů a kreativita
- samostatnost a výkonnost
- řešení konfliktů
- přijímání odpovědnosti
- schopnost přemýšlet a učit se
- schopnost zdůvodňovat a hodnotit

Konkrétní popis jednotlivých kompetencí přikládám v Příloze B. Není třeba zdůvodňovat, proč právě tyto kompetence jsou zásadními, proč i pro andragogy je nutné rozvíjet se ve výše uvedených oblastech. Konkrétními cvičeními se budu zabývat v poslední kapitole, přičemž pro potřeby rozvoje andragoga jednotlivé oblasti přeskupím z již uvedených důvodů, tedy především z důvodu osobního rozvoje po stránce „lidské“.

2.5 Další předpoklady

Vzhledem k zaměření práce považuji za nutné zmínit se o dalších osobnostních předpokladech pro úspěšné vykonávání profese andragoga. Jedná se o charakteristiky osobnosti, u kterých je třeba si minimálně uvědomit, že do značné míry mají vliv na chování a jednání člověka včetně přístupu k jeho povolání. A co tedy neopomenout?

Z hlediska psychických procesů (Nakonečný, 1998) je nezbytné uvědomovat si:

- vnímání (druhy, pozornost a její udržení)
- představy a fantazie (mohou mít vliv na rozvoj osobnosti, na hodnotové žebříčky)
- emoce (jejich projevy a analýza pocitů)
- motivace (jako „motor“ lidského jednání)
- paměť a učení (zapamatování a zapomínání, teorie učení)

Z hlediska psychických dispozic (Nakonečný, 1998) je zásadní uvědomění:

- struktury osobnosti
- dynamiky osobnosti (temperament)
- inteligence

Souhrnně řečeno je nutné dbát na sebepoznání a na jeho základě se snažit o seberozvoj. Čím více oblastí budeme sami pro sebe analyzovat, tím spíše se bude jednat o co nejkompexnější rozvoj celé osobnosti v její integritě.

Pokud vycházím z psychických dispozic, chtěla bych stručně zmínit inteligenci. I intelektové předpoklady jsou pro vykonávání mnoha povolání zásadní, nicméně vycházím-li z pojmu inteligence, ráda bych poukázala i na inteligenci emoční a sociální, kterou považuji za stěžejní. Nebudu dále

rozpracovávat podrobněji témata z psychologie osobnosti, není to mým cílem. Nicméně minimálně zmínku o těchto předpokladech jsem považovala za nutnou. Minimálně proto, že některé z cvičení uvedených v poslední kapitole se touto tematikou zabývají a nelze tedy tuto potřebu přehlédnout.

2.5.1 Intelligence

Inteligenci lze definovat různými způsoby. Jedním z nich je popis inteligence jako schopnosti přizpůsobit se, schopnosti vnímat a pochopit, schopnosti naučit se (http://www.kpv.zcu.cz/mnt/Man_komp-cv.pdf, 2009). Lze ji dělit na inteligenci:

- kognitivní (rozumovou)
- emoční
- sociální

Kognitivní inteligenci (ve smyslu intelektu) lze chápat jako schopnost porozumět a užívat informace v souvislostech (Hartl, 2001), lze ji dále dělit dle jednotlivých složek např. na matematickou, prostorovou atd. Palán (2002) definuje intelekt jako souhrn rozumových (duševních) schopností a poznávacích procesů člověka, který je dán vrozenými vlohami, které mohou být v průběhu života potlačeny nebo se učením plně projevit a rozvinout.

Emoční inteligence se týká míry, hloubky a intenzity prožívání emocí, souvisí s mírou úspěšnosti jedince prožívat radost plně a radostně (Hartl, 2001). Lze si pod tímto pojmem představit i míru empatie, schopnost orientovat se v pocitech vlastních i cizích atd.

Pojem sociální inteligence zahrnuje schopnost jednat s lidmi a tvořivě prožívat mezilidské kontakty, řešit konflikty, patří sem i sociální takt, chování ve skupině, citlivost pro vztahy a komunikaci atd. (Hartl, 2001).

Na těchto „inteligencích“ tedy lze pracovat, do určité míry je lze korigovat a rozvíjet. Osobně bych navrhla následující postup, který se dá shrnout do 3 kroků:

- Provést sebepoznání
- Provést sebehodnocení
- Vytvořit plán osobního rozvoje (postupné zlepšování a kontrola)
 - Stanovení priorit
 - Kontrola
 - Úsilí o integritu osobnosti

Každý z nás by měl na všechny uvedené body dbát. Návrh rozvoje v poslední kapitole je postaven na tomto základě, kdy lze rozvíjet to, co každý z nás chce, na co se soustředí a co je pro něj důležité. Přestože nebudu uvádět jednotlivá cvičení posilující inteligenci v jakékoli podobě, u většiny cvičení dochází ke zvýšení citlivosti k druhým i k sobě samému a tudíž k rozvoji emoční inteligence. Dochází i k poznávání reakcí svých a reakcí okolí, ke zvyšování inteligence sociální.

Rozhodně nechci nijak přeceňovat „klasickou“ inteligenci, nemyslím si, že by byla tím zásadním, co by andragogovi usnadnilo jeho práci či ji přímo zkvalitnilo. Určitá úroveň je samozřejmě nutná, ale tak je tomu u každého povolání. Rozhodně ale nejsem zastáncem názoru, že inteligence jako taková by byla pro život a práci člověka zásadní. Rozhodující jsou zcela jiné kvality.

2.5.2 Gardnerovo pojetí

Hovořím-li o inteligenci, nemohu opomíjet jedno důležité pojetí - jedná se o teorii rozmanitých inteligencí Howarda Gardnera. Je to pohled poměrně nový, nelze s ním než nesouhlasit. Gardner (1999, str. 10) definuje inteligenci takto: „... inteligence je schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v

jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.“ Zdůrazňuje tedy, že důležitost inteligence je vždy v širokém kulturním kontextu a vždy v propojení s reálným životem. Inteligenci chápe jako horizontálně členěnou na řadu relativně samostatných dimenzí. Gardner dělí inteligenci takto:

- **jazyková** (umět užívat jazyk, např. k přesvědčování jiných lidí, umět užívat řeč pro zapamatování a vysvětlení informací, schopnost objasňovat svou činnost a uvažovat o sobě samém);
- **hudební** – umět vnímat melodie, rytmus a tóny;
- **logicko-matematická** – oblast logiky a vědeckého myšlení (od objektů k výrokům, od činností ke vztahům, z oblasti abstrakce ke konkrétním obrazům);
- **prostorová** – schopnost umožňující transformovat a modifikovat původní vjemy, vytvářet z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už podněty nepůsobí, konstrukce a manipulace s tvary;
- **tělesně-pohybová** – schopnost plynulosti činností s minimálním přerušováním po zpracování vstupujících podnětů (sport, tanec, herectví, manuální zručnost);
- **personální formy** – intrapersonální a interpersonální – dvojjediná formace, objevuje se v zásadě jako předmět zkoumání dvou psychologických směrů a v sociální psychologii;
 - **intrapersonální** - nejdůležitější složkou je uvědomění si vlastního já, tedy vědomí já, jímž vyjadřuji kulturně podmíněnou rovnováhu uvnitř jednotlivce, která se vytváří na základě vnitřních pocitů a vlivu ostatních lidí;
 - **interpersonální** – schopnost rozpoznávat a rozumět ostatním, jejich náladám, temperamentům, motivaci a záměrům, schopnost rozlišovat mezi nimi a dále s nimi pracovat.

Uvedený přehled slouží jako orientační, pro andragogy považuji za stěžejní především personální formy inteligence, jak intrapersonální tak i interpersonální. Samozřejmě vhodné je ovládat na vysoké úrovni i inteligenci jazykovou.

Jak je patrné z více úhlů pohledu, rozvoj inteligence, tedy schopností umět se „vyznat“ ve světě a v podnětech je zásadní. Andragog by měl těmito schopnostmi disponovat.

Tento přehled jsem uvedla především proto, abych ilustrovala zcela odlišný pohled a jím ještě vyvrátila myšlenku, že by samotný intelekt mohl být stěžejní. Nikdo z nás by neměl opomíjet žádnou z těchto složek. A to i proto, že určitá harmonie a integrita se může uskutečnit pouze tehdy, když je osobnost člověka harmonizována. Vyrovnaná a harmonická osobnost může být citlivější k sociálním procesům a vnímavější sama k sobě. Lze zde zmínit jen krátce ideál antické kalokagathie, který považoval harmonizaci dvou složek – tělesné a duševní za základ. Bylo by na dlouhou diskusi téma týkající se toho, jak moc je pro andragoga tato harmonie důležitá...

2.6 Shrnutí

*Existuje jen jedno dobro a to je vědění. Existuje jen jedno zlo a to je nevědomost.
(Sokrates)*

Tato kapitola měla sloužit jako „odrazový můstek“ pro sestavení programu pro vzdělávání andragogů v „měkkých dovednostech“, mezi které lze řadit klíčové kompetence. Cílem této kapitoly bylo předložit a ukázat některé z koncepcí, které se klíčovými kompetencemi ať už ve větší či menší míře zabývají. Jelikož názvosloví není jednotné, považovala jsem za nutné zmínit místo, ze kterého se na kompetence dívám já osobně, podmínky, ze kterých bude odvozen návrh vzdělávání pro andragogy.

Z této kapitoly taktéž vyplývá obrovská potřeba rozšiřování klíčových kompetencí, přičemž je tato potřeba vnímána na mnoha úrovních, nejen úrovni

jednotlivců, ale i organizací včetně těch mezinárodních. Vzrůstající význam klíčových kompetencí by měl být reflektován ve vzdělávání andragogů. Minimálně by neměl být zanedbáván. Základním krokem je uvědomění si této potřeby, východisek, která k tomu vedou a uskutečnění cíleného vzdělávání v této oblasti. Stejně tak jsem se snažila zdůraznit, že je odpovědností každého z nás, do jaké míry a hloubky se bude sám snažit své kompetence rozvíjet ať už na úrovni profesní a nebo v běžném životě. Vlastní rozvoj je vždy naší vlastní odpovědností.

3 Výcviky a tréninky

*Dělte se o svou zkušenost. Je to cesta, jak dosáhnout nesmrtelnosti.
(Dalajlama)*

Vzhledem k zaměření práce – tedy nejen k návrhu vzdělávání andragogů v „měkkých dovednostech“ je nutné nastínit východiska. Mezi ně patří výčet některých z možností vzdělávání se v těchto oblastech. Ne všechny dovednosti lze předávat klasickou výukou, ne všechny informace může člověk čerpat z literatury. Mnohé je třeba naučit se v praxi, ideálním spojením jsou tedy výcviky a tréninky, kde se jedná o spojení obou složek, tedy teorie a praxe; je to přeneseno do určité zkušenosti z modelové situace, kterou účastník reflektuje a může se z ní nadále poučit, vyvodit poznatky pro praxi.

3.1 Sociálněpsychologický výcvik

*Jen jeden div je větší než moře, a tím je nebe.
Jen jeden div je větší než nebe, a tím je nitro lidské duše.
(V. Hugo)*

Za jednu z metod rozvoje osobnosti lze považovat sociálněpsychologický výcvik. Jeho podstatou je učení se ve skupině pomocí navození určitých situací, při kterých dochází k rozvoji a prohlubování osobnostních dovedností. Přestože je určen většinou především pro pracovníky pomáhajících profesí, považují jej za potřebný i pro andragogy (andragogikou profesi lze minimálně z jednoho úhlu pohledu také řadit mezi pomáhající profese). Ideálně samozřejmě v jeho ryzí podobě, vzhledem k omezeným možnostem a časové náročnosti alespoň v podobě základní.

Sociálněpsychologický výcvik¹² se dle Hartla (2001) kryje s pojmem sociální učení řízené. Sociální trénink podněcuje aktivitu členů skupiny a umožňuje podporu a rozvoj žádoucích vlastností účastníků. Řízené sociální učení

¹² Pojem výcvik považuji v této práci jako synonymum pojmu trénink.

se uskutečňuje pozorováním a modelováním chování, postojů a emocionálních reakcí druhých lidí. Jedná se o nepřetržité vzájemné interakce. Jedná se o trénink, který probíhá v uměle navozených sociálních situacích a zaměřuje se na změnu chování účastníků, na sebepoznání.

Mezi hlavní cíle sociálněpsychologického výcviku (dále v textu používám zkratku SPV) patří zlepšení komunikace, vztahů a zvýšení sociálních kompetencí. Tedy dovedností pro andragoga naprosto nezbytných. Jelikož vývoj v mnoha oblastech je skutečně nadmíru rychlý, člověk se dostává do nových situací, jak v životě, tak v práci, se kterými se musí vyrovnávat a které by měl umět zvládat. I pro toto by tento výcvik měl sloužit.

3.1.1 Základní východiska

SPV se realizuje vždy ve větší či menší skupině, jedná se o skupinové sociální učení, v němž se využívá připravených modelových situací, přičemž každá modelová situace je zaměřena především na jedno z témat. I když se jedná o zaměření na jedno či dvě hlavní témata, téměř vždy dochází k rozvoji i schopností a dovedností jiných, které se s ústředním tématem neshodují.

Základní princip fungování SPV lze charakterizovat následovně: „Pozornost je věnována otázkám rozdělení moci ve skupině, otázkám důvěry, vzájemných sympatií a antipatií atd. Jako jedna z norem skupiny je zaváděno využívání zpětných informací. Postupně se v každé skupině vytvářejí vlastní normy a pravidla chování, která se pak stávají předmětem další analýzy. Tím má každý účastník možnost vytvořit si náhled na to, jak přistupuje k druhým, jak na ně působí a jak druzí jeho chování prožívají. Aby toho bylo možno dosáhnout, musí se všichni učit otevřeně vzájemně komunikovat, sdělovat druhým své pocity, prožitky i dojmy.“ (Komárková, 2001, s. 14).

Dle Komárkové (2001, s. 13) pro všechny typy skupinového výcviku platí tyto základní charakteristiky:

- jde o miniaturizovaný model společnosti,
- pracuje se se skupinovými procesy,
- jde o intenzivní, záměrně navozený proces učení,
- probíhající proces učení je podporován atmosférou psychologického bezpečí,
- je zvýrazněna role členů skupiny (proti roli trenéra).

Tento výčet uvádí pravou podstatu výcviku, jeho průběh, jeho východiska. Cílem skupin setkání je tedy především rozvoj sebeuvědomění jedince, vědomí druhých, usnadnění osobního rozvoje a seberealizace. Stimulují se intenzivní, upřímné a osobní vztahy s druhými, které mají nahradit pocit odcizení. Skupiny mají sloužit otevření komunikace mezi lidmi - mívá tedy k základním problémům současné společnosti (Komárková, 2001).

Jelikož se jedná o výcvik, neměla by se tato setkání blížit terapii a ani postupům, které přímo pracují s jedním konkrétním jednotlivcem a kde jde o řešení osobního problému jednoho účastníka. Je nutné při obtížích, které se mohou vyskytnout, dát každému dostatečný prostor pro vyjasnění situace a osobních záležitostí (ne na úkor celé skupiny), nicméně primárně se zde nejedná o konkrétní pomoc s jakýmkoli druhem patologického jevu, který se může vyskytnout, nicméně řešen by měl být - jen na zcela jiných místech.

Sebezkušenostní výcvik či SPV je dnes běžnou součástí vysokoškolského vzdělávání psychologů, stejně tak výcvik v konkrétních sociálních dovednostech je i v některých studijních programech pedagogů. Považovala bych tedy za přirozené, pokud by se podobný podnět k rozvoji objevil i ve vzdělávání andragogů. Jak uvádí Hučín (2002) není vhodné znát psychologii pouze z knih. Nejen proto, že určité dovednosti je třeba trénovat, ale i proto, že velké množství vysokoškoláků se potýká se stresem a konflikty a nebylo by tedy od věci tyto dovednosti rozvíjet. Do studijního plánu andragoga je v nemalé míře psychologie zařazena a i proto by bylo zařazení SPV přínosem. Minimálně bych považovala za

vhodné, aby bylo umožněno „řízené“ sebepoznání ve smyslu možnosti tyto kurzy na škole navštěvovat.

Vycházím-li ze rčení „škola základ života“, měla by škola (včetně vysoké školy a možná především vysoká škola) být místem, kde je kromě akademického vzdělání zprostředkován i „kus života“. Kromě zkušeností, které studium dává (např. řízení se pravidly, orientace v oboru a pramenech, vycházení s autoritami atd.) by mělo studium přinášet i část z reality, byť by to bylo v modelových situacích. Výhodou je to, že by to byla určitá praxe v bezpečí akademické půdy.

3.1.2 Cíle SPV

Obecným cílem pro andragogy je rozvoj jejich „měkkých dovedností“, sebepoznání a navazující seberozvoj. Pokud bych chtěla definovat cíle na nejobecnější rovině, jedná se o získání sociálních dovedností a informací o reakcích vlastní osoby v nejrůznějších situacích.

Dle Komárkové (2001) jsou sociální dovednosti učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence, interpersonální inteligence aj. jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe sama a jednání s ostatními lidmi, vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích.

Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Obvykle se v sociálních dovednostech rozlišují prvky vztahující se k sobě samému (např. sebepoznávání a sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevení emocí, autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů atd.) (Komárková, 2001).

Vzhledem k prožívání modelových situací se dá říci, že SPV je založen na prožitku, který je propojen s příslušnými teoretickými poznatky. Efekty souvisí s tím, co člověk do výcviku „dá“. Je známou pravdou, že u SPV je nejpatrnější předpoklad, že „kolik dáš, tolik dostaneš“. Slovy Hermonchové (1988a) „... účastník je spoluvůrcem toho, čemu se chce naučit, kdy a jak a s jakou intenzitou se tomuto učení chce věnovat.“

3.1.3 Podmínky, možnosti a meze SPV

Je nad rámec této práce definovat přesné podmínky (postup trenéra, předpoklady psychologického bezpečí atd.) pro realizaci SPV. Nicméně některé základní předpoklady budou definovány v kapitole poslední, kde uvádím konkrétní návrh vzdělávacího programu. Nepovažuji tyto definice za potřebné z toho důvodu, že se nebude jednat o aplikaci klasického SPV.

Co se týče možností a přínosů SPV. Dle mého názoru jsou neobyčejně bohaté, pokud skutečně člověk do výcviku vloží velkou část „sebe“. Vlastní iniciativa, „riziko“ silného prožitku ať už negativního či pozitivního může vést k velké „odměně“, k posunu, k možnosti mohutné sebereflexe a následného rozvoje (či minimálně silného podnětu k rozvoji).

Komárková (2001, s. 204-206) nabízí následující výčet přínosů - toho, co lze pomocí SPV rozvíjet a na čem lze pracovat:

- Rozvíjet obecné komunikační a jiné sociálněpsychologické dispozice;
- Zvýšit (rozvinout) a tréninkem kultivovat schopnost reflexe sebe sama i druhých lidí;
- Upozornit jedince na jeho silné stránky i rezervy v jednání s lidmi;
- Pomoci zmapovat osobní komunikační či percepční styl;
- Kultivovat vyjadřování i přijímání emocí;
- Rozvinout citlivost k neverbální komunikaci;

- Rozvinout specifické sociálněpsychologické dovednosti;
- Snížit u daného jedince rozpor mezi vnitřním laděním osobnosti a navenek vysílanými informacemi;
- Přispět k porozumění a dorozumění mezi různými lidmi;
- Obohatit prožívání o různorodost reality;

Toto všechno by měl mít každý andragog na paměti. Snahy o rozvíjení těchto dovedností lze považovat za stěžejní pro plnohodnotný kontakt s lidmi. Obohatit své prožívání není „na škodu“ snad nikdy, sladit a harmonizovat osobnost by mělo být cílem po celý život člověka. Minimálně pro svou vlastní duševní pohodu.

Na druhé straně je nutné přiznat, že SPV má své meze. Je to metoda, která je vhodná pro rozvoj určitých dovedností, nicméně není všemocná. Rozhodně tedy nelze (Komárková, s. 207):

- Změnit jedince zásadně a od základu;
- Vytvořit „ideální“ osobu či osobnost;
- Zaručit život bez konfliktů;
- Naučit jednat bez emocí;
- Zaručit úspěšnost v jednání a komunikaci s kýmkoli a kdykoli;
- Změnit jedince pasivně;

Domnívám se, že by bylo chybou o výše uvedené se buď i okrajově snažit, člověk má svá specifika, své charakteristické rysy a i „chyby“. Nedomnívám se, že lze veškeré chyby odbourat a i kdyby ano, bylo by to na úkor lidské jedinečnosti. Perfektní člověk s bezchybným způsobem jednání by ani nebyl člověkem... A dále? Kdo má tu „moc“ říkat, co je správné a co není, kdo může vynášet soudy o osobnosti druhých a snažit se je korigovat? Myslím si, že tyto procesy by měly být pouze a výhradně výsadou profesí, které korigují patologie, které ohrožují osobu samu a nebo druhé. A výsadou nás samých, těch, kteří

chtějí pracovat na svém chování a snažit se jej dovést k „dokonalosti“ podle svých měřítek a svých hodnotových žebříčků.

3.1.4 Stručné shrnutí

Jak z textu vyplývá, užitečnost SPV nelze nijak popřít. Vzhledem ke zmínce, že bych určité oblasti andragogické profese řadila mezi pomáhající profese se domnívám, že i andragog by měl dobře znát sám sebe, své reakce a měl by je umět korigovat, nejen kvůli klientům, ale především kvůli sobě. Považovala bych tedy za vhodné, zařadit do formálního vzdělávání andragogů na vysokých školách alespoň v minimálním rozsahu prvky z SPV, alespoň v omezené formě, jelikož produkty tohoto typu vzdělávání by mohly nadále dopomoci více specifikovat andragogickou oblast s tím, že andragog vzdělaný na fakultách filosofických by byl více zaměřen na „lidi“ než manažeři zabývající se vzděláváním a „pocházející“ z fakult např. ekonomických.

I proto, že se andragogika studuje v současné době na vysokých školách v kombinaci např. se sociologií či personálním řízením je zaměření humanitním směrem zásadní. Proč tedy nevyužít možnosti profilovat se více „lidsky“, když tato možnost zde samozřejmě je.

A proč je to dále důležité? I proto, že dnes se do školství základního i středního dostává pomalu a postupně princip OSV (osobnostně sociální výchovy), která umožňuje mimo jiné zmírnit strach ze studia a přiblížit školu člověku (Hermonchová, 2001). Bylo by ideální v tomto trendu pokračovat i na vysokých školách. Jednoduše řečeno – není důvod nepokračovat. Princip SPV a nebo zážitkové pedagogiky proniká na různé stupně vzdělávání. Je běžným trendem na všech typech vysokých škol včetně technických mít tzv. „humanitní základ“ a proč tedy nerozšířit tento základ ještě více? Rozšířit jej o rozvoj klíčových kompetencí a osobnostních kompetencí. Pochopení sebe sama je trvalý a celoživotní proces a čím více bude možností k realizaci, tím lépe.

3.2 Trénink manažerských dovedností

*Budete-li se snažit porozumět celému vesmíru, nepochopíte vůbec nic.
Jestliže se pokusíte porozumět sobě, pochopíte celý vesmír.
(Buddha)*

Jak jsem již dříve uvedla, jedním ze zaměření andragoga může být i zaměření směrem k manažerskému povolání (nejen) v oblasti vzdělávání. Je proto vhodné snažit se rozvíjet i dovednosti nad rámec dovedností sociálních, které přímo souvisejí s vedením lidí, týmů apod. Ve výcviku manažerů se využívá poznatků psychologie, sociologie a sociální psychologie, některá východiska jsou totožná s východisky SPV.

Kolman a Chamoutová (2005) charakterizují dnešní stav manažerských výcviků tak, že dochází ve značné míře k využívání i psychoterapeutických postupů. Zdůrazňují potřebu zaměstnavatelů disponovat lidmi, kteří svou práci umějí, dělají ji rádi a dobře. Za zásadní považují i to, aby pro manažery byl trénink rozvoje těchto schopností součástí jejich profesního vzdělávání a to nejen jako součást přípravy na povolání na vysokých školách, ale i jako součást vzdělávání celoživotního. S touto myšlenku nemohu než souhlasit.

I u tohoto typu výcvikového programu ale platí, že ne vše lze nastudovat „pasivně“, ne vše lze nastudovat zcela. Mám na mysli nejen nutnost praktického nácviku konkrétních dovedností, ale i rozvoje osobnosti jako „vedlejší“ produkt určitých typů výcviku. Stejně tak mám na mysli i určité předpoklady, které nejdou „nacvičit“ a někdy ani nejdou vědomě ovlivnit – jako např. charisma, temperament atd., což jsou charakteristiky osobnosti, které nelze kvantifikovat a nelze s nimi přímo pracovat, přesto jsou pro manažerské profese zásadní.

I když u tréninku manažerských dovedností dochází především k zaměření na dílčí manažerské dovednosti jako jsou rozhodovací procesy, vedení týmů apod., zaměřují se tréninky i na rozvoj vlastností osobnosti jako je kreativita, komunikace atd. Nemělo by se tedy jednat jen o teoretickou průpravu k tomu, jak by se měl manažer chovat a co dělat v konkrétních situacích.

3.2.1 Základní východiska

Jak uvádí nejen Jarošová (2005), tak vědět a znát je nutné, ale umět poznatky uplatnit v reálných manažerských situacích je již mnohem obtížnější. Některé schopnosti souvisejí s vlastnostmi a je těžké je napodobit, když se s nimi člověk nenarodil, „něco“ ale samozřejmě jde zprostředkovat a natrénovat. A právě proto je zde výcvik manažerských dovedností. Mezi kompetence manažera patří i to, aby byl připraven zvládat nároky práce s lidmi, aby uměl zvládnout tuto sociální realitu, která ne vždy musí být z osobnostního hlediska jednoduchá.

A jak tedy tento výcvikový program „funguje“? Taktéž je zde základní složkou interaktivní cvičení, určitá modelová situace zaměřená na konkrétní manažerské dovednosti (např. rozhodování, vyjednávání, vedení lidí atd.), přičemž se využívá i emocionální složka učebního procesu. Má-li být příprava efektivní, vychází se ze základních poznatků o manažerských kompetencích, které jsou závislé nejen na výcviku dovedností, ale i osvojení teoretických poznatků. Teoretická složka (ve smyslu konkrétní dovednosti, ne ve smyslu teoretických poznatků o psychologii osobnosti) je zde mnohem rozsáhlejší než u SPV. Rozhodující je zde zpětná vazba, kterou účastník dostává nejen od ostatních účastníků, ale i od trenéra či vedoucího kurzu (Jarošová, 2005). Role trenéra je zde o něco výraznější než u SPV, do značné míry se zde využívá specifické diskuse a různých forem zpětné vazby. Trenér zde veškeré dění koriguje mnohem více.

3.2.2 Cíle

Mezi primární cíle patří schopnost sociální komunikace, jelikož manažer především komunikuje s ostatními (tedy měl by). To, jak komunikuje ovlivňuje i další složky manažerských kompetencí jako je vedení lidí, jejich motivování a stimulace apod. Proto je sociální komunikace základním cílem. Mezi zásadní cíle komunikačního umění Jarošová (2005) řadí:

- komunikace s jednotlivci – verbálně i neverbálně (s kolegy, nadřízenými i podřízenými) za různými účely
- prezentace a veřejný projev
- řízení a usměrňování týmu
- dovednost vést a stimulovat pracovníky k týmové spolupráci (znalosti týmových rolí)
- umění vést a řídit pracovní porady
- schopnost vést tým v situacích řešení problémů
- rozhodovací schopnosti

Zjednodušeně lze říci, že je vhodné trénovat veškeré dovednosti uvedené v předchozí kapitole (o kompetencích) a k nim přidat výše uvedené. Vždy by to měl být trénink komplexní, dostatečně široký, aby se jednotlivé projevy chování neprojevovaly pouze ve specifických a úzce zaměřených situacích, ale aby se mohli reflektovat z více různých úhlů pohledu.

Hermonchová (2006) rozlišuje tři možné cíle výcvikových programů obecně podle jejich možného hlavního zaměření:

- na zvyšování znalostí
- na ovlivňování postojů
- na získávání dovedností

Domnívám se, že toto třídění ideálně popisuje zaměření manažerských tréninků, všechny tři složky se zde ale prolínají, jde jen o míru vzájemného propojení a návaznosti. Budu-li dále hovořit o přínosech těchto interakčních metod, které i u manažerů probíhají ve skupině, může to přinášet mimo jiné i následující přednosti, které se sice netýkají přímo konkrétních kompetencí manažera, nicméně jejich ovládnutí může manažerovi pomoci k lepšímu přístupu k práci a k její lepší kvalitě, především ke kvalitnější práci s lidmi. Za přednosti strukturovaných interakčních metod lze považovat (Hermonchová, 2006):

- vzbuzují zájem o psychosociální fenomény,
- vedou ke sblížení mezi příliš aktivními a pasivními účastníky,
- usnadňují přijetí nových norem komunikace a jednání,
- prohlubují pohled na obklopující svět,
- umožňují korekci vžitých neadekvátních postupů k lidem i k prostředí,
- mohou vyvolat trvalý zájem o vlastní osobnostní růst,
- podporují vznik skupinové soudržnosti,
- urychlují proces sociálního učení,
- umožňují experimentování s vlastním chováním,
- usnadňují přijetí autority vedoucího,
- podněcují členy skupiny k vlastní iniciativě při ovlivňování skupiny,
- umožňují demonstrovat procesy, o kterých se přednáší,
- umožňují zasahovat do poruch, ke kterým ve skupinách dochází.

Z výše uvedeného tedy vyplývá to, že trénink manažerských dovedností si klade za cíl nejen rozvoj klasických manažerských dovedností, ale i jiných „měkkých“ dovedností, které mohou nepřímo zlepšit a usnadnit práci manažera z mnoha ohledů.

3.2.3 Podmínky, možnosti a meze tréninku manažerů

Naprostá nezbytnost sebepoznání již byla zdůrazněna mnohokrát. Nejen z hlediska práce andragoga, ale i z hlediska práce manažera – pracuje se s lidmi a jsou tedy nutné určité dovednosti. Mezi zásadní možnosti, které trénink manažerů poskytuje kromě prohloubení konkrétních řídicích dovedností lze řadit tyto (Hermonchová, 1988a):

- poznat vlastní způsoby reagování a jeho vliv na druhé,
- vědomě prožívat různé formy komunikace,

- projevovat vlastní emoce a poznat své reakce na emoce druhých,
- být konfrontován s konflikty a rozhodováním,
- pozorovat chování spojené s určitými rolemi a chování vázané na normy u sebe i u druhých a experimentovat s jeho změnami,
- prožít různé styly vedení a autority a naučit se s nimi přiměřeně pracovat.

Jejich aplikace do praxe manažera je velice rozsáhlá, všechny tyto body se uplatňují v každodenní práci a pokud je člověk schopen ovládat je a rozvíjet, může se stát manažerem velice odpovědným. Nejen odborně z hlediska finančních a měřitelných efektů pro jeho podnik, ale i z hlediska mezilidského, kdy práce manažera by v ideálním případě neměla být jen o bilanci finančních zisků a ztát, měla by být i o tom, že rozhoduje o práci a jejím způsobu pro množství lidí ostatních. A proč tedy práci nevykonávat nejen dobře, ale i „příjemně“?

Budu-li dále hovořit o přínosech manažerského vzdělávání, ráda bych zmínila i rozvoj a zvýšení dovednosti vnímat sociální skutečnosti, prohloubit vlastní odpovědnost za autoregulaci a není třeba zmiňovat, jak je v obchodním světě důležité umět se ovládat, umět korigovat své projevy apod. Neznamená to potlačení emocí, znamená to pouze soustředění se na to, co je pro práci nutné a autoregulace k tomu nepochybně patří. Dojde-li ještě dále ke změně ve vnímání stereotypů, které mohou mít negativní vliv na odvedenou práci, je to jen pro dobro věci. Takto by šlo pokračovat na mnoha a mnoha stránkách, nicméně nepovažuji to za vhodné. Proto uvádím některé z cílů, které lze i sledovat a do určité míry i hodnotit do Přílohy C. Tyto cíle představují integraci kognitivního a emocionálního učení (Hermonchová, 1988b).

Je nezbytné uvědomit si, že pro některé manažerské pozice je naprosto zásadní umět pracovat ve skupině, je třeba ladit její rozvoj, je nutná snaha o to, aby se skupina přeměnila v tým. Řešení otázek týmových by taktéž mělo být samozřejmostí a je třeba i tuto dovednost prohlubovat a neustále rozšiřovat za předpokladu, že si uvědomují, že vždy pracují s jedinečnými osobnostmi, jedinečnými individui.

Ani trénink manažerů není ideální pro rozvoj všech dovedností. Za meze a rizika, která se mohou u všech interakčních postupů vyskytnout lze považovat tato (Hermonchová, 1988b):

- náhodné využívání her bez vyhodnocení,
- nesprávně zvolené postupy vzhledem k situaci v týmu,
- nezabývání se vztahem mezi událostmi, ke kterým došlo v hrové situaci, s reálnými situacemi,
- vynechání fáze vyhodnocení,
- situace, kdy vedoucí není do rámce hry zahrnut,
- manipulace skupinou pomocí her ze strany vedoucího,
- vytváření atmosféry „pseudospontaneity“ (nucení účastníků hrát, i když sami nechtějí).

Je tedy zřejmé, že i zde se nachází úskalí, na která je nutné dbát, kterými je třeba se (ideálně předem) zabývat, aby k podobné situaci nedošlo a nenastala situace, kdy negativa vyvolaná modelovou situací budou převažovat nad získanými pozitivy. Dalo by se polemizovat o tom, do jaké míry musí být vedoucí skupiny (trenér) schopný a kvalifikovaný takto lidi rozvíjet při zachování psychologického bezpečí a respektování osobních limitů. Považuji za předpoklad, že následně předložený program na vzdělávání je řízen osobou zcela kompetentní. Nicméně program není koncipován jako SPV, proto i výběr jednotlivých her a modelových situací odpovídá tomu, aby byla schopna cvičení provádět se skupinou i osoba bez klasického psychologického vzdělání, osoba, která má zkušenosti s vedením vzdělávacích programů.

3.2.4 Stručné shrnutí

Velké množství metod a postupů používaných při tréninku manažerů vychází z psychologických poznatků o sociálním učení a do velké míry se svou

metodikou kryje s SPV, přestože zaměření témat je odlišné. Funkce manažerských tréninků bych tedy rozdělala do tří skupin podle účelu. Jedním z účelů je rozvíjení a práce na klasických manažerských dovednostech, cvičení vyplývají z teoretických poznatků o jednotlivých dovednostech (vedení lidí, rozhodování atd.). Druhým účelem je osobnostní rozvoj manažera z hlediska psychosociálního a třetí, poslední účel se dá označit jako rozvíjení dříve uvedených klíčových dovedností.

I u tohoto druhu výcviku platí, že člověk si v zásadě může odnést tolik, kolik sám do tohoto procesu investuje, jaká rizika ohledně své psychické integrity je schopen nést a zda je vůbec motivován si něco „odnést“.

3.3 Zážitková pedagogika

*Zkušenost není to, co člověk potká, ale co člověk udělá s tím, co ho potkalo.
(Aldous Huxley)*

Hovořím-li o SPV a o rozvoji manažerských a sociálních dovedností, nemohu nezmínit jednu oblast vzdělávání – zážitkovou pedagogiku. Přestože ne všemi odborníky je považována za rovnocennou oblast vzdělávání, já osobně ji považuji za neméně důležitou, pokud je aplikována ve vhodných situacích a pro přiměřené cíle. Samozřejmě využití metod zážitkové pedagogiky je vhodné pouze pro určité typy situací, určité druhy osobnostního rozvoje. Nesouhlasím s tím, aby byla její účinnost přeceňována a došlo k situaci, že by byla tato „metoda“ aplikována jakkoli plošně. To samozřejmě platí u většiny podobných metod. Vždy je nutné snažit se vybrat metodu, která může nejlépe naplňovat požadované cíle.

Myšlenka zážitkové pedagogiky není nijak nová záležitostí. Obligátní staří Řekové pěstovali ideál kalokagathie, Jan Amos Komenský měl svou školu hrou a J.J. Rousseau propagoval návrat k přírodě a výchovu přírodou. Oficiální historie zážitkové pedagogiky se začala psát ve 40. letech minulého století, kdy v Británii německý pedagog Kurt Hahn založil první zážitkovou letní školu, kdy

dospívajícím nabídl výchovu pomocí dobrodružných výprav, her u kterých bylo nutno spolupracovat a dobrovolnou službu potřebným (Denglerová, 2007). Jelikož je to myšlenka poměrně stará a měla by tedy již být „ověřená“, bylo by příhodné ji nadále rozvíjet.

Vzdělávání zážitkem tedy považuji za oblast, kterou je třeba připomenout a nastínit její možné využití pro vzdělávání andragogů. Zážitkové kurzy mají mnohé podoby a formy, není cílem této práce se jimi takto podrobně zabývat, chci se zabývat zážitkovým vzděláváním na nejobecnější úrovni, jako vzděláváním vycházejícím ze zkušenosti, z individuálního prožitku. Už proto by se mělo jednat o metodu velice efektivní.

„... funkčnost těchto metod vychází z principu jednoty psychiky a činnosti, především předmětné, praktické. (...) Jejich psychologická podstata spočívá v tom, že nedochází (jako ve většině případů charakteristických pro náš způsob učení) k zástupnému, observačnímu učení. Jedná se o jakési „balancování mezi teorií a praxí“. Lidé si při společné činnosti opět pohlédnou do tváří, do očí a požádají druhého, aby jim vysvětlil, jak to myslí, jestli jim pomůže. Z podstaty simulované situace totiž není jiné cesty než podpora a spolupráce. Reakce jsou různé a celkovým přínosem je jejich pochopení a společný rozbor ...“ (Šulc, 2006).

Z tohoto textu je patrné, že je nutná aktivita a participace účastníků. Je známo, že tím, co děláme a zažijeme se naučíme a zapamatujeme si více než tím, co třeba jen čteme či slyšíme.

Zážitkové kurzy jsou prospěšné i tím, že nás dostávají za hranice všednosti, představují realitu mimo tradičně chápaný čas a prostor (Franc, 2001). Hlavním východiskem je „hra“, k čemuž se dostanu později, z globálního hlediska se jedná o snahu vytvoření zážitku prostřednictvím uměle navozené situace. Je to tedy princip podobný principům SPV a modelovým situacím manažerských tréninků. Jen cíle jsou poněkud odlišné, využívá se jednoty činnosti a psychiky, jedinečnosti osobního prožitku (Šulc, 2006).

Zážitková pedagogika se se svými cíli s SPV prolíná – i zde je snaha o sebepoznání a následný rozvoj, o skupinové sociální učení apod. Považuji to tedy za další z metod, pomocí níž lze dosáhnout potřebných cílů rozvoje osobnosti, rozvoje andragoga.

3.3.1 Východiska

Hovořím-li o zážitkové pedagogice, je nutné přiblížit samotný pojem zážitek, případně jeho propojení s pojmem prožitek. U prožitku je převažující názor, že je třeba akcentovat spíše aktivitu než pasivitu prožívání, prožitek je děj, akce, která se nám stane. Je to tedy událost či sled událostí, které se skutečně dějí a dá se to z jistého pohledu popsat objektivními metodami a objektivními verbálními způsoby. Na rozdíl od prožitku je zážitek ryze subjektivní. Pokud dva lidé prožijí totéž, nemají z toho stejný zážitek. Také je zde časové hledisko – zážitek se vrací do minulosti. Pokud něco prožijeme, katalyzuje to naše osobnost v zážitek.

Samotné prožívání je v Psychologickém slovníku (Hartl, 2000) definováno jako „psychologický jev charakteristický proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu; je přísně individuální, těžko sdělitelné, proto behavioristé z předmětu svého zkoumání prožívání vyloučili a zaměřují se pouze na chování, které lze pozorovat“.

Jak bylo uvedeno, jedná se především o získání určitého prožitku, po němž následuje individuální zpracování předchozích událostí (zpracování na zážitek). To celé vede k porozumění sebe sama. Jak uvádí Kuneš (2006) je zásadním předpokladem poznat sám sebe jako „originál“, jedinečný a vyvíjející se, člověk by měl chtít revidovat vlastní limity a snažit se o sebepoznání. Dále demonstruje přirozenou touhu po poznání sebe sama např. nápisem v Delfské věštírně (od dob nejstarších) až po současnost, kdy má velký vliv psychoterapie a snahy o asistované sebepoznání vědeckými metodami.

Denglerová (2007) se ale k tomuto předpokladu obrací s tím, že není stěžejním prvkem pro podněty k sebepoznání zážitků sám, nýbrž to, jak se později k zážitku vracíme ve vzpomínce a jak jej následně zpracováváme. Zpracování zážitku vyvolává emoční reakce, které ne vždy musí přímo se zážitkem souviset, někdy je souvislost mnohem hlubší, např. s uplynulými životními událostmi, které se konkrétním typem zážitku pouze připomněly. Následně je na stejném principu konstruován podnět k rozvoji tím, že z konkrétního zážitku a jeho zpracování dochází vědomě a nevědomě k přenesení této zkušenosti do dalších oblastí běžného života.

Mezi základní charakteristiky patří snaha o osobní rozvoj, prvek dobrodružství (nemusí se rozhodně jednat o zátěž v podobě fyzické, ale i psychické), jistá míra nejistoty a přijímání rizik, element výzvy a reflexe, přítomnost her a využití metafor a rozbor proběhlých aktivit (Franc, 2007). Přestože počátky zážitkové pedagogiky¹³ byly spojeny přímo s fyzickými výzvami, dnes tomu tak již samozřejmě není¹⁴. Jsou zde přiřazeny nejen intelektuální výzvy, ale i složky akcentující námahu emoční, spirituální a psychickou. Spojení těchto složek demonstruje obrázek v Příloze D.

3.3.2 Cíle

Za nejobecnější cíl lze považovat sebepoznání, uvědomění si svých vlastních reakcí v uměle navozených situacích a snahu o reflektování pocitu a reakce z prožitku.

Franc (2007) vidí přínosy takto navozeného zážitku v komplexní introspekci, v uvědomění si běžně neuvědomovaných schopností, přičemž vše

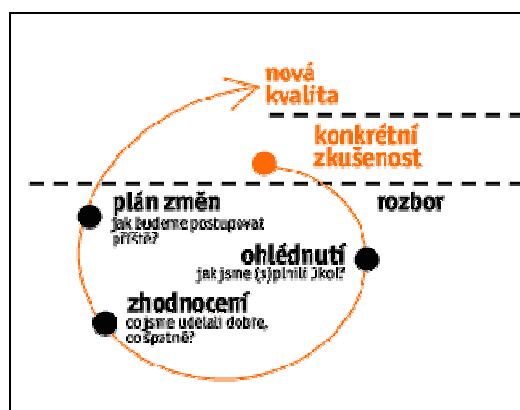
¹³ Např. v organizaci Outward bound.

¹⁴ Mnohé organizace samozřejmě především u programů typu Outdoor stále kladou důraz na fyzickou zátěž, přičemž vycházejí z myšlenky, že tato zátěž směřuje k lepší reflexi zážitku a hlubším poznatkům o sobě samém. S touto myšlenkou se ale nijak neztotožňuji, považuji to jen za „jednu z forem“.

probíhá mimo „reálný svět“, tudíž bez rizik v bezpečném, podporujícím prostředí. Atmosféra sama vtáhne účastníky do specifického světa, kde působí jiný druh motivace a vše se odehrává v jistém „zarámování“, začátek a konec aktivity je pevně ohraničen, přínos a efekt pro účastníky je trvalý a sahá až do běžného, „praktického“ života.

Cílem by mělo být i to, co si účastník „odnese“ do praktického života. To ukazují tzv. Kolbův cyklus učení. Je znázorněn na Obrázku č. 3.

Obrázek 3 - Kolbův cyklus učení



Zdroj: Franc, 2007.

Kolbův cyklus je graficky znázorněn jako jakýsi kruh či spirála, která sestává ze 4 základních prvků. Prvotní je konkrétní zkušenost, prožitek (jedná se o aktivitu, hru, činnost, kterou dotyčný prováděl). Poté následuje ohlednutí se za tím, co se stalo. V zásadě se jedná o „zkonstatování“ faktů (např. dělal jsem to a to a u toho jsem cítil to a to). Třetím bodem je zhodnocení situace, ryze subjektivní, ohlédnutí se za tím, co se stalo, ale z jiného hlediska – s hodnocením a názorem, nejen pouhé konstatování. Jedná se o přestavbu zkušenosti a její zobecnění, případně transfer do jiných oblastí života. Ten je nezbytný proto, aby byla zážitková pedagogika přenositelná a měla hlubší význam. Jako příklad uvedu např. nepozornost a následné komplikace při zapomenutí splnění jednoduchého úkolu. Zde si přenesu výsledek, tedy to, jak je to zbytečné a jak mi to může celou

situaci komplikovat. Posledním, čtvrtým bodem je aplikace do praxe a plán změn. Co udělám a neudělám příště? Co jsem si z této zkušenosti odnesl? Tímto způsobem tedy funguje aplikace Kolbova cyklu do praxe a pokud se člověk opravdu zamyslí nad svým jednáním, lze tento princip využívat každodenně v klasických životních situacích. Jedním z cílů je tedy modifikace chování v budoucnu na základě prožitku v modelové situaci navozené při aktivitách zážitkové pedagogiky.

3.3.3 Podmínky, možnosti a meze

Programy tvořené prvky zážitkové pedagogiky jsou postaveny na fenoménu hry. O co se tedy v této „hře“ jedná? Franc (2007) považuje hru za „život nanečisto“. Vychází z předpokladu, že ve hrách vzniká modelový svět a ten umožňuje účastníkům, aby si (ideálně při stavu plynutí, kdy jsou zcela pohlceni – viz níže) mohli zkoušet nové role a typy chování, aby mohli experimentovat sami se sebou a i s reakcemi okolí. Tyto hry mají určité podmínky, mezi které patří především vyvolat u účastníků určitý účinek, jsou definovány souborem pravidel a jsou zasazeny do smyšleného rámce, který zdánlivě nesouvisí s každodenním světem (Franc, 2001).

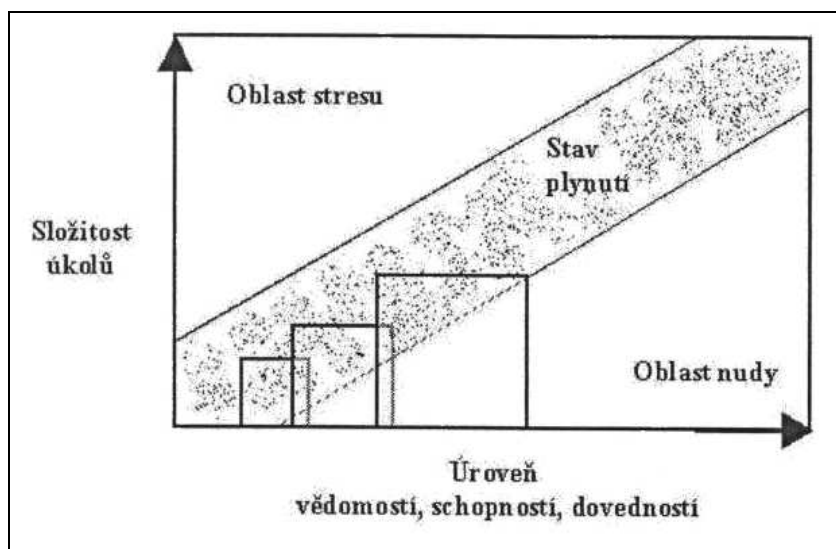
Tuto situaci lze do jisté míry vysvětlit tak, že hra je propojena s „normálním životem“ především emocemi, procesy a interakcemi, ke kterým dochází. I když je situace „umělá“, děje, které nastanou jsou reálné – a právě to je součást rozvoje a vzdělávání se.

Franc (2007) dále považuje za základní rysy hry mimo jiné i výzvy, před které jsou účastníci postaveni. Pro tyto výzvy je nutné využívat postupy, které jsou náročné a běžně je účastníci ve svém životě neužívají. Rozšiřují si tak své hranice a to v několika rovinách – sociální, psychické, emotivní, spirituální atd. Dále je nezbytné vždy dodržovat pravidla hry a i pravidla psychického bezpečí (samozřejmě i fyzického), dbát na přitažlivost pro konkrétní skupinu účastníků a na přiměřenost.

Je pravdou, že se vyskytují situace, v nichž jsou účastníci tak pohlčeni a do hry zabrání, že se chovají s takovým nasazením a zapálením, že si až zpětně uvědomují, že jejich prožitek v dané situaci byl zcela reálný a úplně se nechali tímto světem pohltit. I toto samotné je pro mnoho účastníků zážitkem zcela novým a nepochopitelným (neuchopitelným).

Často se vyskytují situace, kdy dochází k „absolutnímu zážitku“, tedy k situaci, kdy je člověk zcela ponořen do konkrétní aktivity. Franc (2007) tyto zážitky definuje jako „vrcholné“. Csikszentmihalyi (1996) je definuje svou teorií plynutí (tzv. teorie flow). Při tomto stavu dochází k naprostému pohlčení konkrétní herní aktivitou, přičemž účastník se může dostávat na hranice svých sil, psychických i fyzických a dochází tedy k rozvoji jeho osobnosti, k sebepoznání a následná reflexe vše ohraničí a zužitkuje. Stav flow demonstruje Obrázek č. 4.

Obrázek 4 - Stav flow



Zdroj: Csikszentmihalyi, 1996.

Jak ukazuje Obrázek č. 4 jedná se při stavu plynutí o přímou souvislost složitosti úkolů s úrovní vědomostí, schopností a dovedností konkrétního člověka. Stav plynutí – flow se nachází v oblasti, kdy složitost a úroveň problémů zcela odpovídá hranici schopností a vědomostí. Pokud by byla úroveň úkolu nižší než

schopnosti, bude docházet u dotyčného k nudě, naopak pokud by úkol svým obsahem přesahoval tyto schopnosti, začne se jednat o stres. Je tedy třeba najít odpovídající rovnováhu.

Czikszentmihalyi (1996, s. 309-312) definuje 4 body, aby bylo navození tohoto stavu možné. Jedná se o :

- stanovení si cíle a priorit (jen ten, kdo ví, co chce – a nemusí se jednat o zásadní rozhodnutí o životní cestě – může někam směřovat a něčeho dosáhnout)
- ponoření se do příslušné aktivity (nebát se spontánnosti a ztráty kontroly, umět se poddat běžným činnostem a učit se mít z nich radost)
- věnovat pozornost tomu, co se děje (sledovat a úmyslně hledat situace a aktivity, které mi mohou příjemný stav flow navodit a to nejen aktivity volnočasové, ale i nezbytné a neoddiskutovatelné povinnosti)
- naučit se mít radost z toho, co právě prožíváme (nečekat na budoucnost a nevracet se do minulosti, umět si užít přítomnost, i maličkosti...)

A jaké aktivity mohou stav flow podporovat? V zásadě se může jednat o jakoukoli činnost, která člověku přináší uspokojení (Czikszentmihalyi, 1996). Nejčastěji tomu ale bývá při sportu, poslechu či aktivní tvorbě hudby, při józe, někteří si toto potěšení mohou navodit při zkoumání, je to tedy jakési potěšení „z vědy“, z objevování nových zákonitostí, pochopení vztahů a systémů, možnost vidět „dál“. Stejně tak se tyto stavy mohou vyskytovat při pracovních aktivitách, rutinních i méně běžných. Czikszentmihalyi uvádí, že samotná láska k moudrosti může stav flow nastartovat. Dnes, když se bohužel vyskytuje trend plýtvání volným časem je velmi důležité naučit se s tímto stavem pracovat a považovat jej za běžnou součást života. Už i proto, že náš čas je omezený, život plyne a proto je třeba snažit se o jeho smysluplné a intenzivní využití. A proč nepociťovat „stav flow“ i při realizaci povolání andragoga?

V neposlední řadě je třeba zmínit i koncepci zón komfortu a stresu, což je další východisko zážitkové pedagogiky. „Zóna komfortu představuje naši integritu osobnosti. Jsou v ní zahrnuty genetické predispozice a jejich naučené projevy (na úrovni fyzické, psychické i sociální). Tedy naše zkušenosti, vědomosti a dovednosti získávané po celou dobu našeho života. Naše reakce na podněty, které známe, mají podobu ustálených modelů chování. (...) Přechod do zóny stresu je spojen s „rizikem“, které vyvolá eustres. Úkolem je tedy připravit takové „riziko“, které klient subjektivně vnímá jako vysoké, ale objektivně nehrozí žádné nebezpečí úrazu (fyzického, psychického, sociálního)“ (Másilka, 2003, s. 43). Grafickou podobu tohoto konceptu (tzv. „Amébu“) jsem umístila do Přílohy E.

Dá se říci, že oblast přechodu se překrývá s výše zmiňovaným stavem optimálního prožívání „flow“. Každý účastník by se sám měl snažit přesáhnout své hranice a tím se rozvíjet v atmosféře bezpečí, kdy je to snazší než v běžném životě.

3.3.4 Stručné shrnutí

Zážitková pedagogika by tedy měla mít své místo ve vzdělávání a to nejen okrajové. A to proto, že zkušenostním učením si člověk více zapamatuje, ale i proto, že se určité vzorce upevní a zautomatizují. Mohou se převést do běžného života a to je rozhodně žádoucí.

Zážitková pedagogika může posouvat naše hranice, naše možnosti a umožní jejich uvědomění pomocí pestrého spektra aktivit. A co si může konkrétně odnést andragog? Rozšíření svých obzorů, osobnostní vývoj, sebepoznání, ale i uvědomění si nového horizontu vzdělávání. Tedy pro andragogy – lektory i možnost vyzkoušení nových postupů v praxi. Zážitková pedagogika nás jinými slovy může posunout za naše hranice, přiblížit k „ideálnímu“ stavu. A opět – proč se nepokusit?

3.4 Shrnutí

*Podněty, povzbuzující nás k učení a poznání, jsou ve věcech samých,
kterým se učíme a které poznáváme.
(Cicero)*

V této kapitole jsem představila 3 druhy možných koncepcí, které mohou pomocí aktivit a vlastní zkušenosti vést k rozvoji a následnému seberozvoji osobnosti andragoga po mnoha stránkách. Přínosy jsou dalekosáhlé, od sebepoznání, přes sebereflexi až k seberozvoji.

Hermochová (2006) vidí jako kladné to, že člověk může pomocí těchto technik lépe uchopit vlastní „já“ a i identitu druhých. Další důležitou okolností, kterou může každý sám u sebe „pěstovat“, je pocit zodpovědnosti za sebe, své chování a jeho důsledky. Jde o velmi významný vnitřní postoj, vyjadřující jistou zralost osobnosti, kdy jedinec nevysvětluje své chování vlivy okolí či rodinnou výchovou, ale přejímá ve všech směrech za své jednání zodpovědnost. K tomu patří i vědomí, že často máme možnost volby ve svých reakcích na okolí, a že tedy můžeme sami rozhodovat - a nemůžeme za své chování činit zodpovědným kohokoli jiného.

Vše se děje v rámci vstřícné skupinové atmosféry, kde se lze zbavovat nevhodných vzorců chování; můžeme se naučit citlivěji vnímat výraz i výroky lidí kolem sebe (Hermochová, 2006).

Ať už bude probíhat rozvoj pomocí SPV, tréninku manažerských dovedností a nebo prostřednictvím zážitkové pedagogiky, vždy se jedná o aktivity, které umožní lepší pohled na sebe sama. A to není málo. Následující kapitola nastíní konkrétní příklady a možnosti.

4 Vzdělávací program

*Největší věc na světě je vědět, jak být sám sebou.
(M. de Montaigne)*

V této kapitole se stručně zmíním o určitých východiscích pro konkrétně uvedené aktivity, které jsou zaměřeny na jednotlivé složky poznání osobnosti a na osobnostní rozvoj. Aktivity jsou rozděleny dle převažující složky, kterou se snaží rozvíjet. Jak již bylo řečeno, přestože je jedna aktivita zaměřena určitým konkrétním směrem, neznamená to, že nedochází k rozvoji složek jiných.

Dále uvádím aktivity, které čerpám z různých zdrojů, především z SPV, z tréninku manažerských dovedností a ze zážitkové pedagogiky. Nesnažím se o zaměření na jeden z těchto směrů, pokouším se o syntézu těchto složek do celku, který je nejvhodnější pro andragogy. SPV je pro rozvoj andragoga dle mého názoru příliš intenzivní, trénink manažerských dovedností příliš úzce zaměřený a principy zážitkové pedagogiky příliš obecné. Využiji tedy výhody a hlavní přínosy každého směru, aby se jednalo o ideální strukturu cíleného rozvoje andragoga.

Po uvedení příkladů aktivit nabídnu krátký „ochutnávkový“ program, který by měl být motivací pro rozvoj andragogů při využití těchto technik.

4.1 Podmínky a předpoklady

Než přejdu k samotným aktivitám, je nutné alespoň ve stručnosti zmínit základní podmínky, které je třeba mít na zřeteli při aplikaci jakékoli dále uvedené aktivity. Osoba trenéra je nezbytná proto, aby proces do větší či větší míry hlídala, aby zajistila především psychologické bezpečí pro všechny účastníky. Stejně tak jsou zásadní následující pravidla, která je třeba předem definovat a ideálně nechat skupinou odsouhlasit (Komárková, 2001):

- Pravidlo STOP - dává každému členu skupiny právo nevstupovat (bez případného vysvětlování) do nabízené techniky, která mu „nesedí“. Zvyšuje se tím pocit psychologického bezpečí ve skupině, usnadňuje sebeotevření.
- Čas - je nezbytné stanovit základní limity dodržování času, což je významné pro rozvíjení skupinové dynamiky, pro průběh výcvikového programu a časového plánu.
- Zde a nyní - vyjadřuje ochranu toho, co se děje, otevírá možnosti pro zkoušení různých modelů chování, aniž by za ně jejich nositel byl „trestán“.
- Tolerance - zahrnuje možnost a užitečnost prezentovat co největší množství názorů, různých pohledů, které obohacují vnímání sociální reality, a které jsou předkládány k diskuzi, a nikoli jako předmět negativního hodnocení (a už vůbec ne hodnocení nositele určitého názoru).
- Aktivita - osvědčuje se upozornit členy výcvikové skupiny, že z výcvikových situací lze vytěžit přímo úměrně tomu, nakolik je ochoten frekventant do nich investovat.

Přestože se jedná o pravidla běžného SPV, považuji za ideální aplikovat je při jakékoli aktivitě vzhledem k jejich prokazatelným přínosům.

4.2 Východiska konkrétních aktivit

Jestliže se chováme k lidem podle toho, kdo jsou, škodíme jim. Jestliže se k nim chováme podle toho, jací by mohli být, pomáháme jim dosáhnout na jejich limity.
(J.W. Goethe)

Dále uvedené hry a aktivity jsou koncipovány vždy pro 12-20 osob. Tento počet je pro tyto aktivity optimální, dle konkrétního počtu osob se pak u některých z nich odvíjí i délka trvání. Uváděná délka trvání je orientační pro 15 osob. Omezení počtem účastníků je zásadní, některé aktivity nejsou vhodné pro menší

počet osob, protože by efekt nebyl dostatečný; jiné nejsou vhodné pro více osob z důvodu např. nadměrné časové náročnosti či zdlouhavého provedení, které by nebylo pro všechny dostatečně atraktivní.

Aktivity jsou vybrány pro skupinu andragogů, ideálně studujících společně na vysoké škole. Jedná se tedy o skupinu, která se může do určité míry znát, je věkově podobná a podobá se i zaměřením. Zcela zásadní je, že v tomto případě, kdy se jedná o skupinu homogenní, jsou cíle společné. Pokud by se jednalo o skupinu např. pracovní či dokonce náhodnou (otevřené kurzy pro veřejnost), mohou se cíle lišit. Zde předpokládám, že motivace k absolvování aktivit je skutečně „ryzí“ seberozvoj, případně sblížení se s ostatními členy skupiny. Vzhledem k době studia bych považovala za ideální podobný program v intenzivní formě řadit na začátek studia. Cílem je tedy prohloubení sociálních a osobnostních dovedností, sebepoznání a prohloubení kompetencí, které umožní kvalitnější výkon andragogické profese.

Za ideální časovou dotaci bych považovala buď pravidelná setkávání 1x týdně na cca 3 hodiny (180 minut) po dobu jednoho či dvou semestrů, případně kurz týdenní či 2 třídní kurzy. Vzhledem k rozdílům ve skupinové dynamice by muselo být řazení jednotlivých aktivit a jejich intenzita upravována dle konkrétních potřeb. Aktivity považuji za ilustrační, vybrala jsem ty, které jsou dle mého názoru pro naplnění dříve uvedených cílů ideální, samozřejmě jejich efekt by závisel na zařazení a konkrétním zpracování. Všechny tři (časové) varianty mají své výhody i nevýhody, přesto je považuji za dostatečně vhodné pro tento typ kurzu.

Ideálem by samozřejmě byl intenzivní kurz (týden či pravidelná setkávání) na počátku studia a následně po dobu studia možnost v každém ročníku absolvovat třídní program zaměřený na prohloubení sebepoznání.

Nijak se zde nezabývám popisem konkrétního zabezpečení prostor, považuji to za jasné východisko, stejně tak neuvádím speciální pomůcky, jejichž zajištění se předpokládá. Stejně tak považuji za předpoklad kvalifikovaného vedoucího skupiny, trenéra, v optimálním případě dvojici trenérů.

4.2.1 Průběh jednotlivých aktivit

Průběh jednotlivých aktivit by měl být téměř vždy následující. Po stanovení pravidel celého programu se řadí jednotlivé aktivity dle potřeby zaměření, dle pravidel skupinové dynamiky.

Prvním krokem je uvedení aktivity – o co se jedná, jaká jsou pravidla a cíle ve smyslu hry jako takové, ne ve smyslu rozvoje. Rozvojové cíle se uvádění pouze někdy, vždy to záleží na zvážení, zda pro konkrétní rozvoj je vhodné předem vědět, na co se aktivita zaměřuje a na co ne. Uvede se případně informace o času atd.

Následuje aktivita samotná, její provedení. Po provedení (u některých aktivit i při něm) následuje reflexe, zpětná vazba. Tedy hovor o tom, co se ve hře dělo, jak se kdo cítil, co si odnáší, případně se rozebírají sporné momenty; situace, které byly prožívány intenzivně, došlo ke konfliktu apod. Po reflexi a vyjasnění všech potřebných momentů může docházet k hovoru o přenesení do reálného života. Ne vždy je to ale třeba, v některých případech je lepší, pokud si účastník vše utřídí sám s časovým odstupem.

4.3 Konkrétní aktivity

V této části práce uvedu konkrétní aktivity, které lze využít pro rozvoj andragoga. Jsou řazeny tematicky, v jednotlivých tématech náhodně, ne chronologicky dle možnosti využití. Samozřejmě se cíle prolínají, nicméně rozdělení jsem provedla podle možného převažujícího přínosu. Slouží jako příklad toho, jak lze dovednosti rozvíjet v konkrétních modelových situacích.

Jak jsem uvedla, aktivity jsou vybírání z různých oblastí, které se zabývají rozvojem a sebepoznáním. Jedná se o jejich syntézu, propojení výhod SPV, zážitkové pedagogiky a manažerského tréninku. Vždy vycházím z odborné

literatury, nicméně hry jsou lehce upraveny dle vlastní zkušenosti, ať už na straně účastníka či na straně organizátora.

Každá aktivita je prezentována názvem a původním autorem, je třeba ale připomenout, že názvy aktivit se často mohou lišit, jelikož se neustále aktivity rozvíjejí a lehce se diferencují i podle oboru jejich aplikace. Stejně tak některé hry prezentuje více autorů, aniž by se šlo zcela přesně dopátrat jasného původu. Dále je u každé aktivity uveden její průběh (pravidla), následuje námět k diskusi, uvedení možných efektů a odhadovaná časová dotace. Následující přehled her je ilustrační, nicméně tyto hry považuji za středně intenzivní s možností dalekosáhlých přínosů. Uváděné efekty jsou jen příkladem možných dopadů na účastníky. Některé aktivity jsem pozměnila dle vlastní zkušenosti a jen vycházím z principů, které popisují uvedení autoři.

4.3.1 Poznávání se, seznámení

Erby (Jarošová, 2005)

Průběh: Každý z účastníků obdrží nákres (obrys) erbu, který je zcela čistý. Každý má ve zvoleném časovém limitu (je lepší nechat dostatečnou rezervu) nakreslit svůj erb, jakkoli to uzná za vhodné, podle jakýchkoli měřítek. Následně se může postup lišit, účastníci se mohou dle erbu snažit odhadnout, kdo jej vytvořil, stejně tak může každý sám představit, co na něm je a co prezentuje, co charakterizuje atd. Lze klást otázky k jednotlivým erbům.

Diskuse: O tom, co znázorňují, jaké budí dojmy, co si mohu o účastníkovi „domyslet“. Rozhovor o neobvyklých nápadech, překročení hranic obrysu.

Efekty: Poznávání se vzájemně, i sebe sama, lehce rozvoj kreativního myšlení, sebezprezentace, sebepoznání.

Trvání: cca 1 – 1,5 hod.

Hra na 4 rohy (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Používá se až tehdy, kdy se účastníci znají podle jména. Do 4 rohů místnosti se umístí čísla od jedné do čtyř, aby byly dostatečně dobře vidět. Účastníci stojí uprostřed, vedoucí čte jednotlivé otázky, např. oblíbená barva, hudba, místo atd. Vždy každému rohu přiřadí jednu z variant. Účastníci se rozmístí podle svých preferencí, je ideální o tom krátce pohovořit - motivace, proč, zda někoho překvapuje, že je ve stejném rohu jiný účastník atd.

Diskuse: V průběhu hry, po zařazení se účastníka do jednoho z rohů; po skončení lze se ještě ke sporným otázkám vrátit, ptát se, co se dozvěděli zajímavého (o sobě i o druhých). V poupravené formě ji lze použít na zjištění jakýchkoli jiných otázek, např. u andragogů lze tuto hru hrát s otázkami ohledně uplatnění, postojů k povolání atd. Pak slouží jako podnět k zamyšlení.

Efekty: Slouží k lepšímu vzájemnému porozumění a má objasnit postoje a očekávání.

Trvání: Dle počtu otázek, ideálně max. 1 hod.

Místo po mé pravici je volné (Hermonchová, 2004)

Průběh: Všichni účastníci sedí v kruhu, přičemž jedno místo zůstává volné. Začíná ten, kdo má po pravici volné místo a začne slovy: Místo po mé pravici je volné, chci aby tam seděl... (sdělí jméno) a zdůvodní volbu (např. Eva, protože se ještě moc neznáme).

Diskuse: O tom, jaká měřítko si volili, co se dozvěděli atd. Jak se kdo cítil, jak často přisedal atd.

Efekty: Poznání se, „rozhýbání skupiny“, osvěžení, zařazení ve skupině.

Trvání: Dokud jsou všichni zaujati, podle vlastní zkušenosti v tomto počtu dospělých lidí cca 20 minut.

Jméno a pohyb (Hermonchová, 1989)

Průběh: Všichni stojí v kruhu, každý řekne své jméno a udělá libovolný pohyb. Všichni zopakují jméno i pohyb bez jakéhokoli komentáře.

Diskuse: O tom, kdo dělá pohyb sám, kdo využije jiného, kolik prostoru kdo potřebuje, kdo narušuje a verbálně komentuje atd.

Efekty: Může být znatelné neverbální vyjádření úzkosti, slouží především k uvolněnému prvnímu poznání se, když ještě účastníci dobře neznají svá jména, poukazuje na zaměření osobnosti z hlediska introverze či extraverze.

Trvání: Dle velikosti skupiny cca 30 minut.

Rozvazujeme uzel (Belz, Siegrist, 2001), též známo jako Gordický uzel

Průběh: Účastníci stojí v kruhu, čelem dovnitř, zavřou oči, natáhnou ruce dopředu a uchopí každou rukou kteroukoli jinou. Je třeba dbát na to, aby se dvě osoby nechytily za obě ruce. Následně se snaží rozplést, aniž by došlo k rozpojení.

Diskuse: O pocitech, kdo dával podněty a byl iniciativní, jak jim bylo, zda byl fyzický kontakt příjemný atd.

Efekty: Odstranění obav z dotyku, přestávkové cvičení, sblížení se na fyzické úrovni může vést k pocitu blízkosti psychické.

Trvání: cca 10 minut.

4.3.2 Vnímání

Někdo to má, někdo ne (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Jeden účastník si vybere jakýkoli poznávací znak, např. modré oblečení a dále hovoří - Eva to má, Karel ne, Pepa taky ne atd., dokud účastníci znak neuhodnou. První, kdo uhodne pokračuje. U skupiny, která se dobře zná lze hru provádět jinak tematicky zaměřeně - ohledně „věcí“, které nejsou vidět (např. hra na hudební nástroj, atd.), případně s názory.

Diskuse: O výběru znaků, kdo jak rychle si všímal; zda se o sobě něco nového dozvěděli.

Efekty: Zlepšení vnímání a případně i kombinačních dovedností, eventuálně procvičení jmen.

Trvání: Dokud je zábavné, obvykle 20-30 minut.

Raketa (Hermochová, 2004)

Průběh: Jako pomůcka je zde rádio či jiný zdroj hudby či zvuku (klidně i vedoucí) a účastníci se jej snaží přehlušit, hrají si na „raketu“, rozmístění účastníků je libovolné.

Diskuse: Kdo udává intenzitu a druh zvuku, zda se ostatní přizpůsobují, jak se při tom cítili atd.

Efekty: Podílení se, uvolnění, povolení vlastních pravidel atd.

Trvání: cca 5 minut.

Zvuky věcí (Hermochová, Neuman, 2003a)

Průběh: Účastníci mají zavřené (či šátkem zavázané) oči a poslepu hádají, který předmět byl trenérem rozezvučen.

Diskuse: Kdo jak poznával, zda mu nebyla situace nepříjemná, lze to pojmout i tak, že nehádají konkrétní rozezvučený předmět, ale hovoří o tom, co to komu připomíná či s čím asociuje.

Efekty: Zaměření se na sluchové vjemy, případně u druhé varianty i kreativita a sebepoznání.

Trvání: cca 30 minut.

Braunův Kuks (Čálek, 1990)

Průběh: Účastníci se rozdělí do dvou skupin, střídavě vybírají jednu osobu, která má neverbálně znázornit některou vlastnost (staticky či dynamicky) a druhá skupina hádá.

Diskuse: Jaké vlastnosti bylo obtížné znázornit, kde se pletly, jak se kdo při znázorňování cítil, co na tom bylo nejtěžší atd.

Efekty: Uvědomění si toho, podle jakých neverbálních znaků se vzájemně posuzujeme, reflexe vlastní schopnosti vyjadřovat se neverbálně.

Trvání: cca 1 hod.

Indiánské jméno (Komárková, 2001)

Průběh: Úkolem je, aby si každý vymyslel své indiánské jméno, které ho charakterizuje. Následně lze hádat, kdo si které vybral.

Diskuse: O originalitě, typu výběru, komu jak sedí atd.

Efekty: Kreativní popsání sebe sama, jak se kdo vnímá a jak se reflektuje, následně konfrontace s tím, jak jej vnímají ostatní.

Trvání: cca 30 minut.

4.3.3 Sebepoznání

Blok jednoduchých her E. Bakaláře (Bakalář)

Průběh: Předkládání jednotlivých testů a drobných her, které slouží vždy k rozvinutí určité dovednosti či reflektování toho, na jaké je dovednost úrovni.

Jedná se o uvolněnou a hravou formu. Lze provádět např. následující:

- 1) Test jste důkladní? (Na principu počítání teček v obrázku dle instrukce. Vyhodnocuje se počet správných odpovědí.)
- 2) Test úrovně aspirace. (Jedná se o dělán křížků do předem připravené mřížky, každý odhaduje svůj výkon.)
- 3) Test dobré motoriky. (Účastník dělá tečky do drobných obrazců, vyhodnocuje se rychlost a preciznost.)
- 4) Dovedete se soustředit? (Na řádku je jedna číslice vedle druhé, takto je cca 25 řádků, čísla jsou náhodně, cílem je podtrhnout vždy ta dvě čísla, která jsou vedle sebe a dávají součet 10. Vyhodnocení podle počtu nalezených.)
- 5) Dovedete předvídat? (Klasická bludiště, časový limit.)
- 6) Mechanická paměť (Zapamatování si řad slov či obrázků, následná snaha o vybavení v časovém limitu.)

Diskuse: Co pro mě bylo překvapením, jsem s výsledky spokojen atd.

Efekty: Informace o konkrétních dovednostech, rozptýlení.

Trvání: Jednotlivé hry se trváním liší, je dobré počítat na vše 2-3 hod.

Dárky (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Účastníci si věnují nějaké (imaginární) zvíře, kámen, květinu apod., přičemž vysvětlí proč tomu tak je. Např. Sylvie, věnuji ti kočku, protože kočky jsou pro mě zvláštní zvířata, která milují volnost a nedají se vycvičit, ale přesto se občas vracejí domů, aby se nasýtila a nechala se hladit.

Diskuse: Co kdo dával a proč, co koho potěšilo a proč, co byl originální dárek a zdůvodnění atd.

Efekty: Hra zaměřená na zpětnou vazbu, její dávání i přijímání, středem jsou vztahy, každý se pozná ze zorného úhlu ostatních.

Trvání: cca 1,5 hod.

Hledám své místo (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Účastníci chodí mlčky po místnosti a zůstanou stát tam, kde je jim nejlépe. Podle jakéhokoli měřítka.

Diskuse: Po zastavení si vysvětlují, proč si které místo vybrali, jak bylo těžké jej najít, jak se na konkrétním místě cítí a proč.

Efekty: Sociografická metoda, dozvíme se informace o skupině, skupina se lépe pozná, reflexe vlastního umístění ve skupině, rozhodování na základě pocitů.

Trvání: cca 20 – 30 minut

Časový management (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Každý účastník si nakreslí dva kruhy, do jednoho má za úkol zaznamenat, jaké je jeho reálné rozložení času a do druhého jaké má být (chce, aby bylo). Do kruhu vyznačí 6 různě velkých výsečí (odpočinek – spánek, pasivní odpočinek; rituály - zdravit se s někým, někomu blahopřát, účastnit se oficiálních akcí; promarněný čas - klábosení o počasí, o autech; aktivity - tělesné, intelektuální nebo duševní povahy; intriky - vyznačují se vysokou emocionalitou, protože účastníci sice něco získají, ale tyto „zisky“ převážně končí narušením vztahů, a jsou tudíž negativní; intimita: není tím míněno pouze sexuální spojení, nýbrž velmi intenzivní výměna názorů s jinými, strukturování času;).

Diskuse: Co kdo napsal a proč, jak se dva kruhy liší ve svých výsečích, co pro to kdo chce udělat atd.

Efekty: Uvědomění si trávení času, zamyšlení se nad jeho větší efektivitou a produktivitou, ale i nad smysluplností.

Trvání: cca 1,5 hod.

Hra s kostkami (Hermonchová, 1989)

Průběh: Skupina sedí v kruhu, každý dostane 3-5 kostek. Nesmí se mluvit, mají společně postavit stavbu, vždy se jeden zvedne a dá na společnou stavbu jednu kostku. Po jeho usednutí může jít další.

Diskuse: Kdo byl první bez kostek, váhá, hovoří atd.

Efekty: Naučí se rozhodovat, kdo kdy chce a může zasáhnout, jak se při tom cítí, zda je rozhodování těžké, podle čeho se rozhodoval atd.

Trvání: cca 1 hod.

4.3.4 Komunikace verbální

Neobvyklý diktát - Leavittovy čtverce (Komárková, 2001)

Průběh: Jeden z účastníků se dívá na obrázek (nákres geometrických obrazců) – viz Příloha F - a jeho úkolem je snažit se jej co nejlépe popsat, ostatní kreslí, nesmí se ptát.

Diskuse: O tom, co bylo nejtěžší říci, ostatní sdělují, co jim nebylo jasné, jaké informace postrádali, hovor nad obrázky, zda se opakovala stejná chyba atd.

Efekty: Uvědomění si dopadů jednosměrné komunikace a chyb v naslouchání.

Trvání: cca 40 minut.

Obraz (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Pět nebo šest spoluhráčů pošleme ven z místnosti. Jeden účastník dostane za úkol nakreslit na list formátu A4 rybník, strom a postavu. Mezi to napíše ještě

větu: „Čerstvé ryby nelétají.“ Obrázek se ukáže prvnímu hráči, který se vrátí zvenčí do místnosti. Jeho úlohou je popsat obrázek, který se mezitím zakryje, následujícímu spoluhráči. Ten jej pak musí opět popsat dalšímu hráči. Poslední hráč má za úkol nakreslit obrázek tak, jak mu byl popsán. Když hráč kreslí, již nemůže spoluhráč doplňovat instrukce.

Diskuse: O zkreslení komunikace, zaměření se na to, co je důležité pro každého individuálně, procvičení verbálních popisů a uvědomění si chyb v nich.

Efekty: Aktivně naslouchat a dotazovat se, rozbor toho, kdy a jak se staly chyby.

Trvání: cca 40 minut.

Řeč spatra (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Dvě kartičky a tužka pro každého účastníka. Vedoucí požádá účastníky, aby napsali na své dvě kartičky například „Všichni blondýni jsou hloupí“ nebo „Spotřeba je motorem společnosti“, tedy výroky k diskusi. Potom se kartičky posbírají a zamíchají. Některý z účastníků vytáhne jednu kartičku a má jednu minutu na přípravu (čas sleduje vedoucí). Pak zahájí třiminutovou řeč k tezi napsané na kartičce, přičemž přihlíží k následujícím bodům: Úvod (seznámení s tématem), Hlavní teze (jádro obsahu, tzv. červená nit projevu), Zdůvodnění hlavní teze (s příklady z historie a ze současnosti), Závěr (shrnutí a výhled). Pak je na řadě další účastník atd.

Diskuse: Co bylo pro každého nejobtížnější, jak se kdo projevil, souvislost projevu atd.

Efekty: Umět spontánně argumentovat, zdůvodňovat stanoviska, vyjádřit vlastní názor.

Trvání: Časově velice náročné, doporučuje se rozdělit jednotlivé řečníky a vkládat to mezi jiné aktivity. Každý hovoří cca 2 – 3 minuty, diskuse poté cca 5 minut.

Detektor lži (Hermochová, 1989)

Průběh: Účastníci sedí v půlkruhu kolem židle, na které jeden z nich sedí, měli by se všichni vystřídat. Všichni dotyčnému kladou libovolné otázky, přičemž jeho úkolem je odpovídat vždy nepravdivě.

Diskuse: Jak se kdo chová při lži, zda klidně, neklidně, agresivně atd. Hovor o tom, podle čeho rozeznáváme pravdu.

Efekty: Projev v nelehké situaci, sebereflexe odhadu pravdy u druhých.

Trvání: cca 1-2 hod.

4.3.5 Komunikace neverbální

Dotyková pošta (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Všichni účastníci stojí v kruhu se zavřenýma očima. Jeden z nich vykročí s otevřenýma očima před svého partnera po pravé straně. Dá jeho tělu zprávu, kterou její příjemce předá dále svému sousedovi atd., až se zpráva vrátí zase k tomu, kdo ji vyslal. Pak předává svou zprávu skupině další účastník.

Diskuse: Pocity z dotyků, kdo jak byl kreativní, jak se cítili, k jakým došlo zkreslením a proč.

Efekty: Pozitivní klima ve skupině, uvolnění, vnímání tělem, atd.

Trvání: 20-30 minut dle počtu opakování.

Jízda na kanoi (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Účastníci jsou rozděleni do skupinek po čtyřech osobách. Ty si mají představit, že jedou ve čtyřech na kanoi. Musí se domlouvat neverbálně, loď se musí vyhýbat překážkám, projíždí divokými proudy, u jezu se musí vytáhnout, za jezem zase spustit na vodu atd.

Diskuse: Jak byl kdo sehraný, jak se neverbálně domlouvali, jaké pro ně bylo nemluvit a „hrát“ si.

Efekty: Mimoslovní domluva, rozvíjení kooperace, uvolnění.

Trvání: cca 30 minut.

Vyvíjení dílčích forem (Hermochová, 1988a)

Průběh: Účastníci jsou rozděleni do skupinek po čtyřech osobách, ve skupině obdrží novinový papír. Trháním mají vytvořit obraz zvířete. Jeden začne, kus dokončí, předá dalšímu atd. Provádí se mlčky.

Diskuse: O střídání, dominanci, výsledném dílu a spokojenosti s ním.

Efekty: Obohacení skupinové činnosti vlastními nápady, přijímat a rozvíjet nápady druhých, neverbální „dělba práce“, prosazení sebe i nápadu.

Trvání: cca 40 minut.

Živá abeceda (Hermochová, Neuman, 2003b)

Průběh: Účastníci se rozdělí do skupin a dle instrukcí vedoucího mají vždy ze svých těl utvořit určité písmeno.

Diskuse: O domlouvání se, prosazení názoru, tělesné blízkosti, jak bylo pojato – zda každý sám tvořil písmeno a nebo jako skupina atd.

Efekty: Uvolnění napětí, kreativní myšlení, tělesný projev.

Trvání: cca 30 minut.

4.3.6 Kooperace

Velké puzzle (Hermochová, Neuman, 2004)

Průběh: Každý účastník obdrží jeden kousek z „puzzle“ (ideálně větší formát, jeden kousek o velikosti cca A4) a úkolem skupiny je sestavit co nejdříve výsledný obrázek. Každý může dát pryč svůj kousek pouze do obrázku, nesmí se předávat. Lze hrát i mlčky.

Diskuse: Zda někdo proces vedl a nebo skládali náhodně, zda byla nedorozumění atd.

Efekty: Podřízení se autoritě, koncepční myšlení, kooperace týmu, sebeprosazení.

Trvání: cca 1 hod.

Kuličkovod (Hermostová, Neuman, 2004)

Průběh: Účastníci obdrží (případně si vyrobí) trubice o délce cca 50 cm a kuličky. Jejím úkolem je dostat kuličky z jednoho místa na druhé uvnitř trubice, přičemž kuličky nesmí spadnout (jinak se vrací na start) a účastníci se musí pravidelně střídat.

Diskuse: Zda někdo vedl či vše probíhalo samovolně, jaká byla zvolena taktika, komu nevyhovovala, jak se prosadil atd.

Efekty: Jednání ve skupině, domluva, styly vedení.

Trvání: cca 30 minut.

Zrcadlo (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Při tomto cvičení ve dvojicích stojí partneři zrcadlově proti sobě. Oba položí dlaně na sebe a dělají jimi zrcadlově stejné pohyby, popř. i se zapojením celého těla. Během cvičení nesmějí mluvit. Také se spolu nesmějí dohodnout, kdo povede, resp. bude veden.

Diskuse: Kdo koho vedl, zda se střídali, zda bylo synchronizované, jak se cítili, jak byli kreativní atd.

Efekty: Poznatky o svém založení – dominantním či submisivním, sebeprosazení.

Trvání: cca 20 minut.

Lidský stroj (Hermostová, 2004)

Průběh: Každá skupina má představovat stroj (případně sochu). Je třeba zvolit někoho, kdo stroj navrhne, pak sestrojí z ostatních členů. Když jde o stroj, ten je třeba uvést do pohybu. U soch, eventuálně výjevů z dějin tj. živých obrazů mohou (pokud hraje paralelně několik skupin) ostatní hádat, co znázorňují.

Diskuse: O složitosti výjevů, kdo navrhoval, jak ostatní vyhověli jeho přání, o příjemnosti kontaktu.

Efekty: Dominance a submisivita, řídit či být řízen.

Trvání: cca 60 minut.

Symbol naší skupiny (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Celá skupina se rozdělí nejméně do dvou menších skupin. Každá z nich dostane svůj materiál (libovolný, ale pro každou skupinu totožný). Úkolem účastníků je vytvořit symbol, který představuje jejich očekávání od celé skupiny.

Diskuse: Co zvolili jako téma, co představuje jejich dílo, co tím chtějí sdělit.

Efekty: Vzájemné pozorování, součinnost při aktivitě, dělba práce.

Trvání: cca 2 hod.

Věž z papíru (Chapman, 2009)

Průběh: Účastníci se rozdělí dle počtu do minimálně 3 skupin po cca 5-6 osobách. Dostanou materiál (je jedno jaký, všechny skupiny ale zcela stejný) a jejich úkolem je v časovém limitu vytvořit co nejvyšší stavbu. Hru lze ztížit tím, že se nesmí hovořit.

Diskuse: Kdo vymyslel strukturu, zda každý pracoval zvlášť a následně spojili, zda se hned dali do díla či nejprve přemýšleli atd.

Efekty: Podíl na skupinovém dění, spolupráce, dohoda.

Trvání: cca 1,5 hod.

4.3.7 Řešení problémů, agrese a sebeprosazení

Poklad (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Každý účastník vsadí dobrovolně finanční obnos, o který s velkou pravděpodobností přijde, a dá jej doprostřed stolu. Vedoucí kurzu spočítá vsazené peníze a sdělí celkovou sumu. Účastníci pak mají určit, kdo ze skupiny má obnos dostat. K tomu je zapotřebí jednohlasného rozhodnutí. Kdyby se účastníci nemohli dohodnout, věnují se peníze na humanitární účely.

Diskuse: O průběhu, zda se hlasovalo, podle jakých měřítek se rozhodovalo, zda si někdo nepřipadá ukřivděn atd.

Efekty: Skupinové rozhodování, sebeprosazení, schopnost hledat kompromis.

Trvání: cca 1 hod.

Partnerské řešení konfliktů (Gillernová, 1990)

Průběh: Jedná se o nácvik komunikačních dovedností. Účastníci se rozdělí do dvojic, společně pak zkouší odlišná sdělení. Např. místo „vypni rádio“ sdělení, „můžeš rádio ztišit, ruší mě to“ a nacvičují tyto dialogy.

Diskuse: O tom, jak se sdělení mohou lišit, jak je lze upravit tak, aby nedocházelo ke „komunikačním šumům“, jak předejít vhodným sdělením konfliktům.

Efekty: Uvědomění si odlišnosti sdělení, že často sdělujeme něco jiného, než to, co opravdu chceme a může to samozřejmě následně mít negativní důsledky.

Trvání: 1,5 – 2 hod.

Volební řeč (Herlichová, 1988a)

Průběh: Ve vzdálené zemi se uvolnilo ministerské křeslo. Ucházející jsou dva kandidáti. Uchazeči musí pronést předvolební projev, při kterém neuvádějí své přednosti, jak je zvykem, ale přednosti protivníka. Ten, kdo lépe a přesvědčivě vylíčí klady svého protivníka se stane ministrem.

Diskuse: Jsou hráči s to přijmout nová neobvyklá pravidla? Nepronikla do projevu ironie? Podle čeho rozhodovali ostatní?

Efekty: Změna stereotypů, rozhodování, předcházení konfliktům.

Trvání: cca 1 hod.

Úhel pohledu (Jarošová, 2005)

Průběh: Účastníci se rozdělí na dvě skupiny, aby vzájemně neviděli na to, na čem budou pracovat. Každé skupině se předloží obrazová předloha (viz Příloha G) s instrukcí, aby zpracovali charakteristiku osoby, kterou vidí (věk, rysy, co asi dělá atd.). Každá skupina dostane odlišný obrázek (dívky a stařeny), aniž by si toho skupiny byly vědomi s instrukcí, že dostávají stejný. Následně se skupinám předloží druhý obrázek, ten je pro obě skupiny totožný. Mají jej popsat stejným způsobem. Následuje diskuse o obrázcích, dochází k údivu nad odlišnou interpretací.

Diskuse: O obrázcích, po odhalení předložení odlišných obrázků se rozebírá to, že s největší pravděpodobností v druhém obrázku skupina viděla to samé, co na prvním – hovor o stereotypch, možnostech optických klamů atd.

Efekty: Uvědomování si zkreslení vnímání a toho, že můžeme dopředu na člověku vidět to, co v něm hledáme.

Trvání: cca 2 hod.

4.3.8 Kreativita

Co by bylo kdyby (Komárková, 2001)

Průběh: Diskutuje se na předložená témata, např. co by bylo kdyby... byl člověk neviditelný, mohl zastavit čas atd.

Diskuse: Probíhá průběžně, může se hovořit o tom, jak kdo využívá, zda pro sebe či pro jiné, pro jaké účely atd.

Efekty: Kreativní myšlení, sebereflexe, skupinová diskuse.

Trvání: cca 1 – 1,5 hod.

Kreslení masek (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Je zapotřebí zpětný projektor, listy papíru formátu A3, tužky, pastelky atd. Pomocí zpětného projektoru se promítne silueta hlavy vedoucího kurzu na bílý papír formátu A3. Tato silueta se obkreslí tužkou. Když se vytvoří siluety pro všechny účastníky, mají za úkol vyzdobit je podle svých přání jako masky.

Diskuse: Jednotliví účastníci předvedou své masky a vysvětlí, nač přitom mysleli. Pak se obrázky vystaví.

Efekty: Vzájemná kreativní zpětná vazba, inspirace, nové možnosti sebeobrazu a obrazu ostatních.

Trvání: cca 2 hod.

Slovní řetěz (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Jeden účastník řekne smysluplnou dvojici slov složenou z přídavného a podstatného jména, např. sluneční hodiny. Následující hráč vytvoří z podstatného jména přídavné jméno a přidá k němu nové podstatné jméno tak, aby opět vznikla smysluplná dvojice slov, např. hodinová mzda. Další pokračuje stejným způsobem, např. mzdový předpis, až se všichni vystřídají.

Diskuse: O zajímavých spojeních, čím se kdo inspiroval, měl originální atd.

Efekty: Rozšíření slovní zásoby, rychlé reakce.

Trvání: cca 40 minut.

4.3.9 Přemýšlet a učit se

Tajuplné hádanky (Belz, Siegrist, 2001)

Průběh: Vedoucí kurzu řekne některou z následujících hádanek (viz Příloha H). Účastníci mají hledat řešení, přičemž vedoucí smí na jejich jednotlivé otázky odpovídat pouze ano nebo ne.

Diskuse: O myšlenkových pochodech účastníků, o tom, zda se více ptají či raději skrytě přemýšlí atd.

Efekty: Účastníci se mají naučit vzájemně kombinovat různé myšlenkové pochody a přístupy k řešení.

Trvání: cca 30 minut

4.3.10 Doplnkové hry

Mezi tyto hry řadím specifické aktivity, které neslouží k rozvoji konkrétní dovednosti či schopnosti, ale mají svůj účel. Jedná se především o hry, které umožňují třídit účastníky na určitý počet a na skupiny, dále hry, které rámuje výcvik a ukončují jej a nebo jeho část a nakonec aktivity, které slouží k podání

rychlé zpětné vazby u aktivit, kde není vhodná či časově dostupná klasická zpětná vazba či reflexe.

Mezi hry na ukončení patří:

Sít' zážitků (Hermonchová, Neuman, 2004)

Průběh: Účastníci stojí v kruhu a hází si klubko tak, že se vymotává. Lze doplnit komentáři k tomu, proč jej komu házejí. Klubko se proplétá a vzniká tak hustá síť, která reflektuje uplynulé prožitky.

Diskuse: Zde není na místě, pokud se nevyskytne problém.

Efekty: Zakončení a „zarámování“.

Trvání: max. 20 min.

Toaletní papír (Chapman, 2009)

Průběh: Účastníci stojí v kruhu a hází si ruličkou toaletního papíru. Každý si odtrhne kolik chce útržků, max. 5 na jeden hod, hází se dokud papír nedojde. Následně každý sdělí tolik zážitků, které ho jakýmkoli způsobem zaujali, kolik má útržků.

Diskuse: Zde není na místě, pokud se nevyskytne problém.

Efekty: Zakončení a „zarámování“.

Trvání: max. 20 min.

Ouška (autor neznámý)

Průběh: Účastníci stojí v kruhu, levým bokem dovnitř, dostatečně blízko, aby dosáhli rukama na osobu před sebou. Zavřou oči a lehce si mnou ušní lalůčky. Je to aktivita velice intenzivní, s jejím zařazením je třeba zacházet velice obezřetně, nicméně pokud je vhodně zařazena, má hluboké a intenzivní pozitivní dopady.

Diskuse: Zde není na místě, pokud se nevyskytne problém.

Efekty: Zakončení a „zarámování“.

Trvání: cca 5 min.

Účastníky lze řadit na skupiny či dvojice pomocí (Komárková, 2001):

- pexesa – rozdají se dílky a dvojici tvoří stejné obrázky
- provázků – udělá se „chumel“ a každý tahá, je s tím, koho najde na druhém konci
- losováním knoflíků – libovolný počet, shodné knoflíky jsou v jednom týmu
- předměty – každý odloží jeden předmět, aniž by jej ostatní viděli a pak si vybírají

Rychlou reflexi lze provádět těmito způsoby:

- teploměry (každý zvedne ruku tak vysoko, jak se mu aktivita líbila)
- koláče (nakreslí malý obrázek s tím, co se mu líbilo a co ne)
- palec (obyčejné zvednutí palce nahoru, dolů či ruka rovně)
- „smailíky“ (jednoduchý obrázek s úsměvem, pošklebkem či neutrální)

Výše uvedené aktivity je vhodné zařazovat do programu průběžně a to nejen jako uvolnění, ale i vyjádření pocitů či pouhé rozptýlení, které je vhodné po delších či psychicky náročnějších aktivitách.

4.3.11 Speciální hry

Speciálními hrami nazývám ty, které jsou zaměřeny na jednu konkrétní dovednost, většinou úzce vázanou na konkrétní pracovní místo. Není mým cílem zabývat se těmito dovednostmi, byť by se jednalo o dovednosti manažerské, pokud nejsou provázány s klíčovými kompetencemi a není možné to, aby byly plošně přenositelné.

Mezi tyto hry se řadí především nácviky jednání v modelových situacích, např. přijímací pohovor, jak dát výpověď, obchodní telefonní hovor, atd. Nijak se ale tyto aktivity nekryjí se záměry mé práce.

4.4 Ukázkový program

Na závěr své práce bych chtěla ještě navrhnout malý, tzv. „ochutnávkový“ program pro andragogy. Jednalo by se o jednodenní kurz s nenáročnými aktivitami a případnou diskusí o cílech kurzu skutečného. Cílem je ukázat studentům, kteří by o kurz měli zájem, o co se konkrétně jedná, nechat je vyzkoušet si některé z her a následně pohovořit o přínosech a efektech absolvování kurzu skutečného, nastínit důležitost seberozvoje a sebepoznání.

A jak by kurz probíhal?

Blok 1 (cca 30 minut)

- uvítání, představení se
- vysvětlení smyslu ochutnávkového kurzu

Blok 2 (cca 30 minut)

- brainstorming nad možnými efekty kurzu
- rozhovor nad skutečnými přínosy a motivací k absolvování

Přestávka (15 minut)

Blok 3 (cca 90 minut)

- hra **Intuice** (Bakalář, 1987) – spočívá v otázkách (např. oblíbená kniha, píseň atd.), které klade vedoucí a účastníci se mají snažit odpovídat tak, jak si myslí, že odpoví většina; následně krátká reflexe.

- hra **Spolky** (Hermonchová, 1988a) – účastníci se rozdělí do skupin, je jim přiřazena funkce spolku (např. na ochranu zvířat, proti diskriminaci atd.) a jejich úkolem je inscenovat zasedání; následně jej společně hodnotí, cílem je snaha o identifikaci a vcítění se do neobvyklých rolí.

Přestávka (60 minut)

Blok 4 (90 minut)

- hra **Místo po mé pravici je volné** (viz výše).
- hra **Životní osa** (Hermonchová, 2004) – každý nakreslí osu a vyznačí na ni subjektivně důležité události. Následně o tom účastníci hovoří.
- hra **Spící zvířata** (autor neznámý) – jedná se o hru na řešení problémů, kdy se musí účastníci dostat přes „spící zvířata“, která nesmí vzbudit, všichni mohou pomáhat a zvířata obcházet, stát mezi nimi, jen ten, který se přes ně dostává toto učinit nesmí. Cílem hry je tedy vyřešit logicky, jak to udělat.

Přestávka (15 minut)

Blok 5 (60 minut)

- rozhovor o proběhlých aktivitách
- motivace na kurz
- prostor pro dotazy
- poděkování a rozloučení

V tomto ukázkovém kurzu mělo dojít k naladění účastníků na kontinuální motivaci k seberozvoji, k jejich stimulaci k navštěvování kurzu skutečného. Motivace pro kurz je samozřejmě zásadní. Bylo by chybné domnívat se, že přestože je rozvoj osobnosti a klíčových kompetencí pro andragogy stěžejní, mělo by být jejich povinností kurz seberozvoje navštěvovat. Je třeba, aby se sami odpovědně rozhodli, zda o to zájem mají či ne. Tento „ochutnávkový“ program má být podnětem k jejich odpovědnému rozhodnutí.

4.5 Shrnutí

*Nechtěj být člověkem, který je úspěšný, ale člověkem, který za něco stojí.
(Einstein)*

Tato kapitola byla pojata jako vyústění předešlých teoretických poznatků v ilustraci těch aktivit, které se mohou na rozvoji andragogů podílet. Snažila jsem se uvést širší spektrum jednotlivých her, jelikož výběr je opravdu více než bohatý. Uvedení těchto aktivit má demonstrovat i to, že seberozvoj může být velice „zábavnou“ činností, kde dochází k tvorbě a prohlubování sociálních kontaktů a vazeb.

Rozvoj andragogů v osobnostních a mezilidských dovednostech, jakožto v širokém spektru klíčových kompetencí je skutečně zásadní. Tuto nezbytnost jsem se snažila převést do praktického návrhu, který může přinést mnoho pozitiv těm, kteří o to stojí. Je zde tedy stěžejní vlastní motivace účastníků, jejich odhodlání, chuť, ochota.

5 Závěr

*Není nic těžšího než vyjádřit významnou myšlenku tak, aby jí každý rozuměl.
(A. Schopenhauer)*

Cílem mé práce bylo poukázat na nezbytnost seberozvoje andragogů, poukázat na nezbytnost rozvoje klíčových kompetencí, ale nejen to. Chtěla jsem zdůraznit, že pohled na sebe sama i svou profesi je stěžejní. Mohu jen doufat, že jsem se tomuto cíli alespoň přiblížila.

Přestože by každá kapitola mohla vydat na samostatnou práci, nebylo mým cílem zahrnout celou oblast v kompletní šíři, mým cílem bylo demonstrovat na základě teoretických poznatků a východisek z praxe, jak bych si představovala ideální rozvoj andragogů při jejich přípravě na povolání. Práce je součástí života člověka, volba povolání je zásadní rozhodnutí. Tedy i volba studia andragogiky by měla vycházet z hlubších přesvědčení. A jaká by měla být? Chtít vykonávat svou práci kvalitně a dbát při tom na to, že se může jednat o druh pomáhající profese a je tedy nezbytně nutné, aby byl andragog profesionálem v pravém slova smyslu. Ve smyslu profesních kompetencí, ale i osobnostních. Dílčím výstupem budiž to, že andragog by si měl uvědomovat svůj možný vliv, měl by odpovědně dbát na to, aby jeho vliv byl co nejvhodnější pro konkrétního klienta.

A dále? Uvědomí-li si každý svou práci jako poslání, musí si být vědom toho, že se sám musí permanentně vzdělávat a poznávat své nitro, aby byl schopen přiměřené sefereflexe, pohledu na sebe sama a na své uplatnění. Dojde-li k tomuto uvědomění, je přirozeným procesem snaha o rozvoj klíčových kompetencí. Kompetencí, které se dají libovolně aplikovat v jakémkoli povolání a i konkrétním profesním zaměření. Kompetencí, které člověka rozvíjejí i v osobním životě. Snažila jsem se poukázat na jejich užitečnost, v zásadě na jejich nezbytnost. Proto by andragog měl být schopen takového vhledu, aby byl sám vnitřně motivován k jejich rozvoji.

A jak se rozvíjet? Z teoretických poznatků vyplývá, že člověk se nejvíce naučí svou vlastní zkušeností. Chtěla jsem tedy poskytnout přehled možných

druhů vzdělávání, které mohou vlastní zkušenost zprostředkovat, které vycházejí z interaktivních technik, z modelových situací, které jsou navozeny v příjemné atmosféře a v podmínkách maximálního psychického bezpečí. Tedy druhy vzdělávání, které mohou zprostředkovat pohled na sebe sama a umožnit rozvoj konkrétních dovedností. Vzdělávání, které umožní rozvoj těch schopností, které se nelze naučit z knih, dovedností, které mohou být z větší či menší míry vrozené a je jen třeba je rozvíjet a kontinuálně na nich pracovat. Takového vzdělávání, které umožní pohled na sebe sama prostřednictvím „zrcadla“, které nám nastavují druzí. Zrcadla, do kterého nemusí být vždy ten nejpříjemnější pohled, ale přesto je to zrcadlo, které nám může pomoci nahlédnout do nitra našeho já, na dno naší „duše“. A opět - není důvod tuto možnost nevyužít.

A jak se rozvíjet konkrétně? Jako odpověď na tuto otázku jsem zvolila ilustrační přehled aktivit, které mohou umožnit tento seberozvoj. Aktivity, které vyžadují naše „ponoření“ se do nich, aktivity, které nás mohou pohltnout tak, jako by se nejednalo o situace modelové, nýbrž reálné. Přínos ze „skutečného“ prožitku je pak nesporný.

Přestože si každý z nás (nejen andragogů) může uvědomovat nezbytnost svého vlastního rozvoje, snažila jsem se navrhnout „ochutnávkový“ program proto, aby se každý mohl informovaně a odpovědně rozhodnout, zda se chce tímto směrem rozvíjet a pokud ano, zda je jeho cestou tento konkrétní způsob – vlastní zkušenost v interakci s druhými. Motivace je zásadní. Pokud mají tyto aktivity „fungovat“, musíme do nich „jít“ v celé své osobnosti, dát do toho své já, přijmout i to riziko, že něco může „bolet“. Samozřejmě může, ale i tato bolest může být podnětem k rozvoji a to často jedním z nejsilnějších.

A co tato práce přináší? Kromě nashromáždění teoretických východisek by měla ukázat jednu z cest. Cestu, o které se „ví“, cestu, která je občas zanedbávána a nevyužívána tak, jak by být mohla. Cestu, jejíž potenciál je dle mého názoru obrovský... Možná tato práce přináší jen teoretická východiska a názor jednoho (možná) budoucího andragoga. Každopádně andragoga, který se rozhodl

vykonávat své povolání „od srdce“. Povolání, které může prospět lidem a vyžaduje profesionální odpovědný přístup.

Výstupem budiž doporučení na seberozvoj po celý život, doporučení nebát se pohlédnout na své nitro a na své schopnosti a dovednosti kritickým pohledem, subjektivní doporučení k určité „cestě“. Nejedná se o snahu o dokonalost, není cílem být bezchybný, ale dělat pro svůj rozvoj to, co je v našich silách, umět se pohybovat mezi lidmi, umět s nimi komunikovat a pracovat, být schopen přiměřené sebereflexe. Cílem je internalizovat určité postoje a rozvíjet se neustále. Cílem je být „správným“ andragogem.

A jak tedy celou práci zakončit? Pokusím se o to „stylově“, tedy jedním citátem. Citátem od C.G. Junga:

**Nauč se z teorie všechno, co můžeš,
ale tváří v tvář druhému člověku na učebnici zapomeň!**

6 Soupis bibliografických citací

BAKALÁŘ, E. 1987. *I dospělí si mohou hrát*. 2. upr. a dopl. vyd. Praha: Pressfoto, 1987. 232 s.

BAKALÁŘ, E. 1989. *Psychohry*. vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1989. 292 s.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-399-4

BENEŠ, M. [a kol.]. 2002. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. vyd. 1. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. 110 s. ISBN 80-86432-40-8

BENEŠ, M. 2001. *Andragogika filozofie – věda*. vyd. 1. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. 122 s. ISBN 80-86432-03-3

BENEŠ, M. 2003. *Andragogika*. vyd. 1. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8

CSIKSZENTMIHALYI, M. 1996. *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* vyd. 1. Praha: Lidové noviny, 1996. 399 s. Orig.: The psychology of optimal experience. ISBN 80-7106-139-5

ČÁLEK, F. [a kol.]. 1990. *Zlatý fond her*. vyd. 1. Praha: Mladá Fronta, 1990. 239 s. ISBN 80-204-0120-2

DENGLEROVÁ, D. 2007. *Učíme se tím, co prožíváme*. Psychologie DNES, 2007, roč. 13, s. 46-49. ISSN 1212-9607

FRANC, D. 2001. *Za zrcadlem všednosti*. Psychologie DNES, 2001, roč. 7, č.7-8, s. 16-17. ISSN 1211-5886

FRANC, D. 2007. *Učení zážitkem a hrou*. vyd. 1. Praha: Computer Press, 2007. 200 s. Orig.: Outdoor and experimental learning. ISBN 978-80-251-1701-9

GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 398 s. Orig.: Frames of mind. ISBN 80-7178-279-3

GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. 1990. *Sociální dovednosti učitele*. vyd. 1. Praha: SPN, 1990. 109 s. ISBN 80-7066-039-2

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X

HERMOCHOVÁ, S. 1988a. *Sociálně psychologický výcvik*. [Sv.] 1., vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 138 s.

HERMOCHOVÁ, S. 1988b. *Sociálně psychologický výcvik*. [Sv.] 2., Příručka pro vedoucí skupin. vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 133 s.

HERMOCHOVÁ, S. 1989. *Interakční programy, interakční hry a tematická interakce*. vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1989. 160 s.

HERMOCHOVÁ, S. 2001. *Škola - základ života?* Psychologie DNES, 2001, roč. 7, č.12, s. 14-15. ISSN 1211-5886

HERMOCHOVÁ, S. 2004. *Hry pro dospělé*. vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2004. 159 s. ISBN 80-247-0817-5

HERMOCHOVÁ, S. 2006. *Teambuilding*. vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006. 113 s. ISBN 80-247-1155-9

HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J. 2003a. *Hry do kapsy II*. vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 96 s. ISBN 80-7178-673-X

HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J. 2003b. *Hry do kapsy III*. vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 96 s. ISBN 80-7178-817-1

HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J. 2003c. *Hry do kapsy IV*. vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 96 s. ISBN 80-7178-818-X

HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J. 2004. *Hry do kapsy VI*. vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 96 s. ISBN 80-7178-875-9

HUČÍN, J. 2002. *Studium na vlastní kůži*. Psychologie DNES, 2002, roč. 8, č.12, s. 24-25. ISSN 1211-5886

HUČÍNOVÁ, L. 2009. Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. Praha, 2009. [cit. 2009-04-17]. Dostupné z internetu: <<http://aplikace.msmt.cz/PPT/BHhucinova.ppt>>.

CHAPMAN, A. [online]. 2009. *Puzzles, games, trivia questions and answers for quizzes, team building activities, training and motivation*. [cit. 2009-06-08]. Dostupné z internetu: <<http://www.businessballs.com/games.htm>>.

JAROŠOVÁ, E. [a kol.]. 2005. *Trénink sociálních a manažerských dovedností: metodický průvodce*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2005. 264 s. ISBN 80-7261-135-6

Katedra andragogiky a personálního řízení [online]. 2009. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2009. [cit. 2009-02-27]. Dostupné z internetu: <<http://andragogika.ff.cuni.cz>>.

Katedra průmyslového inženýrství a managementu [online]. 2009. Plzeň: Západočeská univerzita, 2009. [cit. 2009-05-02]. Dostupné z internetu: <http://www.kpv.zcu.cz/mnt/Man_komp-cv.pdf>.

KOLMAN, L., CHAMOUTOVÁ, H. 2005. *Psychoterapeutické postupy ve výcviku manažerů*. Psychologie DNES, 2005, roč. 11, č.9, s. 28-30. ISSN 1212-9607

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie: sociálněpsychologický výcvik*; [Díl] 3. vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4

KOMENSKÝ, J.A. 1926. *Didaktika to jest umění umělého vyučování*. Praha: Kobr, 1926. 316 s.

KUNEŠ, D. 2006. *Proč se věnovat sebepoznání?* Psychologie DNES, 2006, roč. 12, č.12, s. 24-26. ISSN 1212-9607

LANGER, T. 2009. *K cestám rozvoje andragogiky v České republice* [online]. Praha, 2009. [cit. 2009-02-03]. Dostupné z internetu: <http://www.daha.cz/andr_cl_08_03_langer.html>.

MASARYK, T.G. 1945. *Ideály humanitní*. Praha: ČIN, 1945. 90 s.

MASARYK, T.G. 1947. *Jak pracovat?* Praha: ČIN, 1947. 82 s.

Masarykova univerzita [online]. Brno, 2009. [cit. 2009-02-30]. Dostupné z internetu:

<<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/studium/obory/magisterske/andragogika/>>.

MÁSILKA, D. 2003. *Zážitková pedagogika* – Diplomová práce. Olomouc. Univerzita Palackého FTK. 2003.

MIND TOOLS LTD. [online]. 2009. [cit. 2009-06-02]. Dostupné z internetu:

<<http://www.mindtools.com/pages/main/ThemedIndex.htm>>.

MUŽÍK, J. 2000. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Codex, 2000. 200 s. ISBN 80-85963-93-0

MŠMT. 2002. *Bílá kniha*. [online]. Praha, 2009. [cit. 2009-05-07]. Dostupné z internetu: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

NAKONEČNÝ, M. 1998. *Základy psychologie*. vyd. 1. Praha: Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-1290-7

Národní ústav odborného vzdělávání [online]. Praha, 2009. [cit. 2009-04-17]. Dostupné z internetu: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>.

OECD [online]. 2009. [cit. 2009-05-17]. Dostupné z internetu: <http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_39263238_40277475_1_1_1_1,00.html>.

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

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. vyd.1. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-479-6

SCHNEIDER, K. 2009. *On the construction and diagnostics of social competence* [online časopis]. [cit. 2009-04-19]. Dostupné z internetu:

<<http://www.socmag.net/?p=421>>.

ŠULC, M. 2006. *Pane, pojďte si hrát*. Psychologie DNES, 2006, roč. 12, č.7-8, s. 37-39. ISSN 1212-9607

Univerzita J.A. Komenského [online]. Praha, 2009. [cit. 2009-02-30]. Dostupné z internetu: <<http://www.ujak.cz/informace-obor-a.php/>>.

Univerzita Palackého [online]. Olomouc, 2009. [cit. 2009-02-29]. Dostupné z internetu:

<[http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1\[showUid\]=744&cHash=f9d8c4062e](http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1[showUid]=744&cHash=f9d8c4062e)>.

VETEŠKA, J. 2005. *Klíčové kompetence v kontextu celoživotního učení*. Zpravodaj pro mzdové účetní a personalisty, 2005, č. 10, s. 8-10. ISSN 1212-1517

WARE, M.E., JOHNSON, D.E. 2009. *Handbook od Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology*. [cit. 2009-04-21]. Dostupné z internetu:

<http://books.google.cz/books?id=nhe_76xJG9EC&pg=PA166&lpg=PA166&dq=A.+Asch+social+survey&source=bl&ots=hnzROJpdKo&sig=WIQhA6ZpMGbXubUn_CWeA8dYs9c&hl=cs&ei=Qd0sSpewNI2wsgabwKnsCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2>.

7 Přílohy

Příloha A – Studium na vysokých školách

FF Univerzity Karlovy

(<http://andragogika.ff.cuni.cz/>, 2009)

Možnost uplatnění absolventa oboru:

Absolvent je vysokoškolsky kvalifikovaným pracovníkem ve všech oblastech oboru. Může se uplatnit v podnicích, institucích a agenturách jako personální odborník a profesionál ve sféře rozvoje lidských zdrojů. Současně v oblasti podnikového vzdělávání, ve vzdělávacích institucích, manažerských školách, kulturních a výchovně-vzdělávacích zařízeních, v masmédiích a reklamních agenturách, v útvarech vzdělávání zájmových, společenských, církevních a politických organizací apod.

FF Univerzity Palackého

([http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1\[showUid\]=744&cHash=f9d8c4062e](http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1[showUid]=744&cHash=f9d8c4062e), 2009)

Charakteristika oboru

Studium oboru Andragogika je humanitní obor zaměřující se na mobilizaci lidských zdrojů. Širší metodologické založení oboru je dáno obecně teoretickými disciplínami. Součástí oboru jsou však i disciplíny zaměřené prakticky edukativně v souladu s požadavky praxe a s možnostmi aktuálních informačních technologií. Pojetí andragogiky jako aplikované mezioborové vědy o mobilizaci lidského kapitálu umožňuje propojení ekonomických, právních a sociálně humánních aspektů vzdělávání dospělých.

Profil a uplatnění absolventa

Absolventi studia jsou disponováni k výkonu řídicí a odborné práce na úrovni středního a vyššího managementu v podnicích, ve veřejné správě a v neziskovém sektoru se zaměřením na řízení lidských zdrojů, vedení pracovníků v institucích a vzdělávání pracovníků v rámci procesu řízení pracovního výkonu. Absolvent navazujícího magisterského studia Andragogiky je vybaven teoretickými znalostmi v oborech andragogika, psychologie a teorie managementu, a dále teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi z aplikovaných disciplín těchto oborů, jejichž zvládnutí má bezprostřední vliv na kvalitu výkonu koncepční, projektové a řídicí práce při mobilizování lidských zdrojů, obecně v rámci celoživotního vzdělávání, personálního managementu a sociální práce. Absolvent umí efektivně využívat osobních a osobnostních zdrojů a účinně je také regenerovat. Je připraven pro kvalifikovaný výkon profesí a manažerských funkcí

v oblasti vzdělávání zaměstnanců v hospodářských organizacích, ve státní správě, samosprávě i v nestátních organizacích, v oblasti řízení lidských zdrojů a v oblasti sociální práce.

PedF Univerzity Palackého

([http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1\[showUid\]=744&cHash=f9d8c4062e](http://www.upol.cz/skupiny/uchazeci/studijni-obory/?user_vlkupobory_pi1[showUid]=744&cHash=f9d8c4062e), 2009)

Profil a uplatnění absolventa

Absolvent studia bude kvalifikován jako pracovník se zaměřením na speciálně-pedagogickou, výchovnou a poradenskou činnost v těchto zařízeních:

- v domovech pro dospělé se zdravotním postižením,
- v chráněných bydleních,
- v chráněných dílnách či jiných nově vznikajících alternativních formách zaměstnávání,
- na úřadech práce realizujících rekvalifikační kurzy a školení pro dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami,
- na krajských úřadech, okresních úřadech, odborech sociálních věcí,
- v agenturách podporovaného zaměstnávání,
- v nestátních a neziskových organizacích působících ve prospěch lidí s postižením či jiným znevýhodněním,
- v psychiatrických léčebnách,
- ve speciálněpedagogických a poradenských centrech a střediscích (například pedagogicko-psychologické poradny v případě adolescentů anebo jedinců s opožděným psychomotorickým vývojem, střediska výchovné péče, psychologické poradny pro dospělé, manželské poradny apod.),
- v zařízeních nápravné péče,
- v centrech pro léčbu závislostí,
- v azylových střediscích pro uprchlíky,
- v domovech důchodců, v hospicích.

Absolvent bude připraven pracovat jako vychovatel či asistent osob se speciálními potřebami ve výše zmíněných institucích.

FF Masarykovy univerzity

(<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/studium/obory/magisterske/andragogika/>, 2009)

Charakteristika oboru:

- jako navazující studium magisterské, které je soustředěno na 4 základní oblasti:
 - Řízení vzdělávání
 - Výzkum a evaluace
 - Celoživotní poradenství

- Didaktika vzdělávání dospělých

Uplatnění absolventa

Absolventi oboru Andragogika se uplatňují v institucích vzdělávajících dospělé coby vyučující a lektori, v personálních odděleních podniků a v podnikovém vzdělávání coby personalisté a manažeři vzdělávání.

Universita J.A. Komenského

(<http://www.ujak.cz/informace-obor-a.php>, 2009)

Charakteristika a cíle studia

Základním cílem studijního oboru je připravit fundované experty pro široké uplatnění v řídicí a výchovné práci s lidskými zdroji.

Profilové studijní předměty: pedagogika, psychologie, filozofie, sociologie, politologie. Specializaci určují především andragogika, andragogické poradenství, andragogický výzkum, teorie řízení. Formou volitelných studijních bloků se lze orientovat na vzdělávání lidských zdrojů nebo na řízení lidských zdrojů.

Profil absolventa:

- hluboká znalost andragogiky, pedagogiky a psychologie s aplikacemi;
- schopnost samostatné i týmové výzkumné práce;
- schopnost analýzy vzdělávacích potřeb institucí;
- schopnost navrhnout a zpracovat konkrétní vzdělávací a rozvojové programy;

Uplatnění absolventů

- vedoucí řídicí pracovníci ve vzdělávání dospělých a personalistice;
- experti na utváření vzdělávacích koncepcí v institucích;
- odborníci v andragogických výzkumných a vědeckých institucích;
- specialisté personálních útvarů na rozvoj a vzdělávání zaměstnanců podniků a firem;
- specialisté na úřadech práce, ústavech sociální péče, v nemocnicích,....

Příloha B – Klíčové kompetence

Definice jednotlivých klíčových kompetencí dle Belze a Siegrista (2001):

Komunikace

Komunikativnost znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů.

Kooperace

Kooperativnost znamená připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech, tzn. poskytovat své vědomosti, být vstřícný k ostatním a respektovat jejich představy a názory, dodržovat dohodnutá „pravidla hry“ a neztrácet ze zřetele společný cíl.

Řešení problémů a kreativita

Schopnost řešit problémy a kreativita znamená připravenost a schopnost jednotlivce převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací. Znamená to být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být přitom přístupný neobvyklým, málo používaným řešením, umět rozpoznávat problémy a rozčlenit je na dílčí problémy, hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli.

Samostatnost a výkonnost

Samostatnost a výkonnost znamená umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu, znát své vlastní přednosti a slabé stránky a umět se produktivně vypořádat s kritikou. Měl by pracovat cílevědomě, soustředěně a plánovitě, snažit se samostatně o získání informací a o cesty k řešení, zastávat vlastní názory i proti názorům ostatních, být přitom otevřený ke kritice a být tudíž schopen převzít odpovědnost a využít daných možností. Samostatnost a výkonnost jsou nezbytné pro lidskou existenci. Tyto schopnosti nelze rozvíjet bez vhodných podmínek. Musíme být schopni poznat hranice výkonu, pozitivní zkušenosti podporují snahu o osvojení těchto schopností. Tíseň, obavy a tlak jsou kontraproduktivní, brzdí ochotu k výkonům a jejich motivaci. Přiměřené vypořádání se s konflikty zvyšuje výkonnost jednotlivce a je součástí samostatnosti a odpovědnosti za sebe samého.

Řešení konfliktů

Konflikty vznikají zřídka bez příčiny a náhle. Mohou sice propuknout překvapivě, avšak mají, když se podíváme důkladněji, ve většině případů delší historii vzniku a dobu vývoje. Mnohé konflikty je možno vytušit v relativně

raném stadiu ještě před jejich propuknutím, ale jsou z mnoha různých důvodu příliš dlouho „zametány pod koberec“. Svou úlohu zde hraje individuální chování osob zúčastněných v konfliktech, nedostatky v komunikaci a často i skupinová ideologie postrádající harmonii.

Přijímání odpovědnosti

Nejen v zaměstnání, ale i v každodenním životě by se měla tato schopnost uplatňovat a pociťovat stále ve větší míře. Neboť slova „vlastní odpovědnost“ říkají: My zodpovídáme. Za svou odpověď jsme zodpovědní sami sobě, neboť jen ten, kdo vychází sám se sebou, může vycházet s jinými. Schopnost nést odpovědnost znamená připravenost a ochotu jednotlivce převzít odpovědnost nebo spoluodpovědnost v přiměřeném rámci, umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání, z profesního hlediska umět rozeznat význam důvěryhodného, spolehlivého jednání, a svou pohotovostí k pracovnímu nasazení a smyslem pro kvalitu pozitivně ovlivňovat výkony týmu. Představuje vůli člověka identifikovat se s úlohou, před kterou je postaven, plnit ji vědomě a spolehlivě, zasazovat se za druhé, umět odhadnout možné důsledky vlastního jednání pro ostatní a chovat se tudíž s vědomím jistoty, kolegiálně a vhodně vůči okolí a také předkládat problémy k projednání a naléhat na jejich vyjasnění.

Přemýšlet a učit se

Schopnost přemýšlet a učit se znamená, že jednotlivec je připraven a má sílu dále rozvíjet svou způsobilost k učení, myslet v souvislostech a systémově. Zná svůj přístup k učení, dále jej rozvíjí a vzhledem k mezerám ve vlastních vědomostech a problémům s učením, pobízen zvědavostí a zaujetím, snaží se dostat k novým zdrojům informací a smysluplně jich využívat. Rozlišuje mezi důležitým a nedůležitým a poznává příčiny a vzájemné souvislosti vlivů i u složitých věcných obsahů, a může tedy spojovat nové vědomosti s tím, co už zná, takže v budoucnu bude také schopen smysluplně je aplikovat i na nové věcné obsahy.

Zdůvodňovat a hodnotit

Zdůvodňovat a hodnotit znamená připravenost a způsobilost jednotlivce věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní činnosti, společné pracovní výsledky skupiny a také cizí výsledky, používat přiměřeně kritéria a měřítka hodnot a přisuzovat jim adekvátní váhu, výsledky systematicky shrnovat. Na základě vlastních rozhodnutí a zdůvodnění vyžaduje vyjádření a hodnocení ostatních.

Příloha C – Cíle výcviku manažerů

(Hermochová, 1988b)

Zvýšení dovednosti vnímat sociální skutečnosti

Již tím, že v procesu výcviku vědomě zamořujeme pozornost na vzájemné vztahy, pocity, myšlenky, fantazie, přání, obavy a potřeby, jsou dány základy jejich diferencovanějšímu vnímání. V průběhu výcviku si účastníci své poznatky a domněnky vzájemně co nejotevřeněji sdělují a tím se neustálým cvičením a srovnáváním vytvářejí podmínky k diferencovanějšímu vnímání sociálních jevů v okolí.

Prohloubení snahy o autoregulaci

Tím je myšlena důležitá změna v postoji vůči vlastnímu chování, která spočívá v tom, že vlastní chování není chápáno pouze jako výsledek vlivů z prostředí, na které jedinec nemá žádný vliv, nýbrž je prohloubeno vědomí toho, že chování lze alespoň zčásti regulovat, vědomě ovlivňovat a záměrně měnit. Toto vědomí a zkušenost vytváří předpoklady pro poznání, že máme ve vlastním chování možnosti určité volby, že nejsme pasivními produkty svého předchozího vývoje, ale můžeme převzít sami zodpovědnost za to, co děláme.

Změna nežádoucích stereotypů

V rámci činnosti skupiny a jejího zaměření na otázky vlastního fungování je možno také přesněji analyzovat některá individuální stereotypy a pokusit se je prolomit. V různých fázích svého individuálního vývoje každý jedinec přijímá určité standardní vzorce chování, které se však v následující životní fázi mohou zdát nevhodné. Analýza vlastních reakcí ve výcvikových situacích může být podnětem k přehodnocení adekvátnosti dovednostních stereotypů v chování a k odhalení eventuelních zdrojů konfliktů v této oblasti a jejich odstranění odbouráním překonaných způsobů chování.

Funkční vyjadřování pocitů

Kulturní vzorce a normy naší společnosti obsahují řadu předpisů, která značně omezují naši možnost volně projevovat své city a nálady. U dospělých toto omezení jde často tak daleko, že si ani nejsou sto své pocity uvědomit a přiznat. Důsledkem toho je často skutečnost, že tyto city ovlivňují naše chování zcela nekontrolovaně. Výcvik je zaměřen také na vypracování dovednosti pocity verbalizovat a hledat souvislosti s jednáním.

Ujasňování si vlastních motivů

Jde o otázku, co je příčinou toho, že citově reagují právě tak, jak reagují, či že se chovají právě tímto způsobem. V rámci výcviku si klademe otázky jako: Čeho chci dosáhnout? O jaké hodnoty mi jde? Ve skupině podporujeme ochotu a schopnost o těchto otázkách hovořit a průběžně sledovat vývoj vlastních hodnot.

Sebeakceptování

Vyšší stupeň uvědomělosti ve vztahu k vlastnímu jednání vyvolává otázku vztahu člověka k sobě samému, konfrontace ideálů s realitou, se svými možnostmi a reálnými omezeními.

Akceptování druhých

Tímto označením chceme naznačit postoj, který obsahuje respekt a toleranci vůči názorům, pocitům a životním stylům druhých lidí. Jde do jisté míry o to, nesnažit se druhé manipulovat, ponechat jim na rozhodnutí, zda setrvají na svých způsobech chování, i když jim neskrývám pocity, které jejich chování ve mně vyvolávají.

Skupinové hodnoty

Při výcviku sociálních dovedností nejde pouze o dovednosti významné z hlediska jedince, ale také o jejich zasazení do kontextu existence skupiny - o rozvoj dovedností být s ostatními v interakci, komunikovat s nimi a kooperovat na společné činnosti, k dosažení společného cíle.

Interpersonální otevřenost

Zkušenosti z výcvikových skupin opakovaně ukazují, že otevřenost ve vyjadřování členů skupin vede jednak k urychlení vývoje skupiny, ale i k větší ochotě dalších členů k otevřenému vyjadřování. Takový vývoj se projevuje tím, že názory, přání a nápady jsou formulovány přímo, na vstoupení člena skupiny ostatní reagují tím, že dávají otevřená zpětná informace o tom, co si o jeho názoru myslí, jak na ně působí atd. Je ovšem třeba si zároveň uvědomovat, že v každé situaci leží hranice otevřenosti jinde. Maximum nemusí vždy znamenat optimum.

Příloha D – grafické znázornění zážitkové pedagogiky

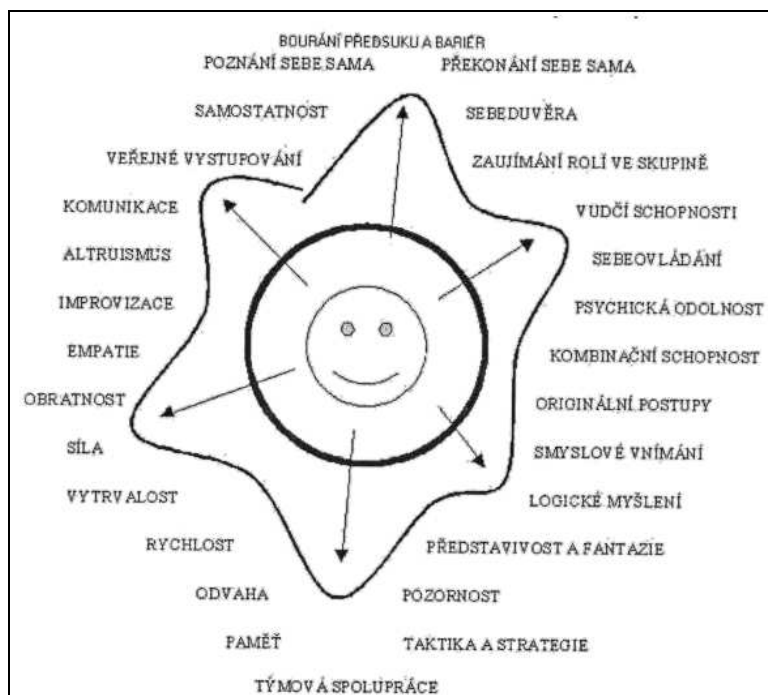
Obrázek 5 - Zážitková pedagogika



Zdroj: Franc, 2007.

Příloha E – „Améba“

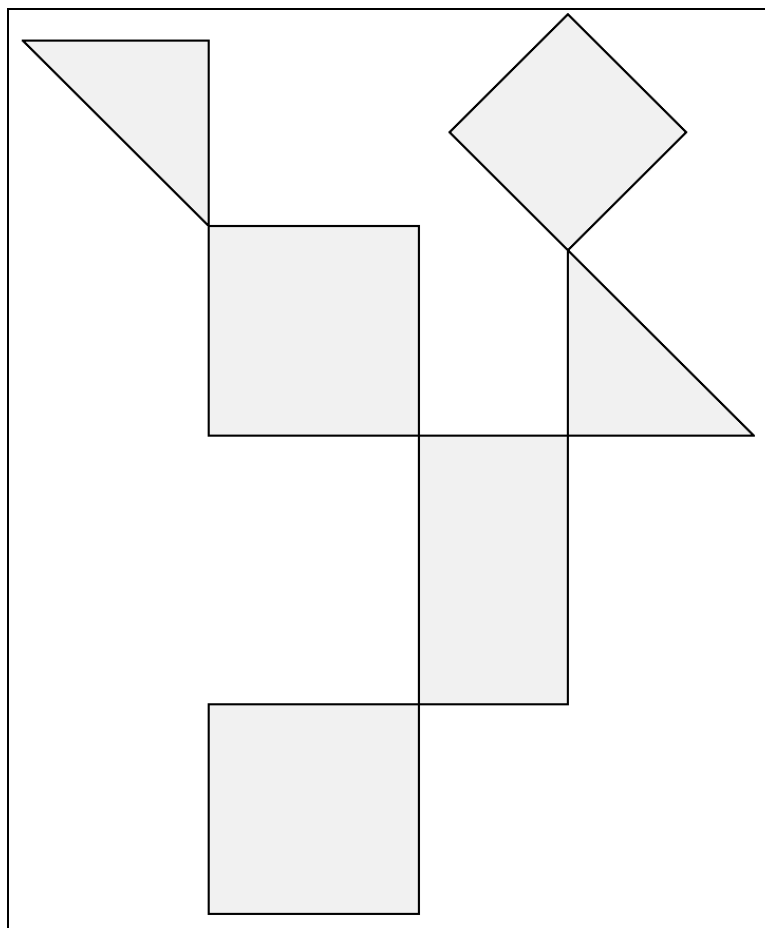
Obrázek 6 - Zóny komfortu a stresu



Zdroj: Másilka, 2003.

Příloha F - Leavittovy čtverce

Obrázek 7 - Leavittovy čtverce



Zdroj: Komárková, 2001

Příloha G – Úhel pohledu - předloha

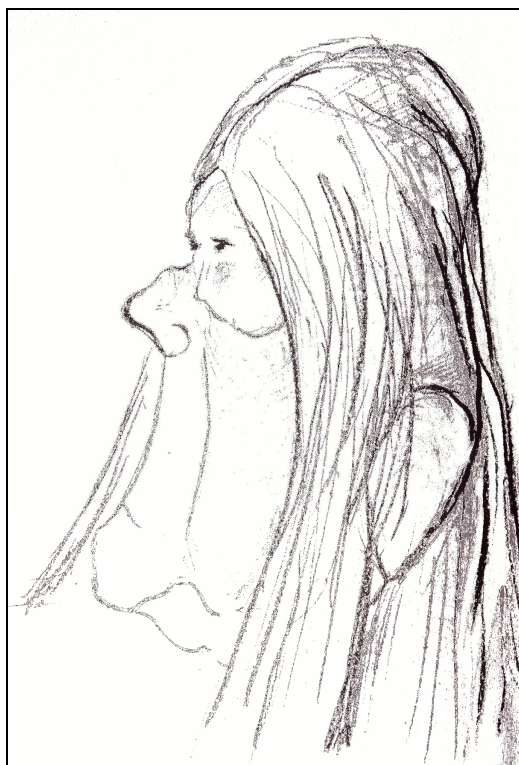
Obrázek 8 – stařena



Obrázek 9 – dívka



Obrázek 10 - neutrální obrázek



Zdroj: Jarošová 2005

- Obrázek dívky a stařeny se předkládá v první fázi, každé skupině jeden, obrázek neutrální se dá následně oběma skupinám stejný.

Příloha H – Hádanky

(Belz, Siegrist, 2001)

První hádanka

Jedna paní bydlí ve 25. poschodí výškového domu. Výtahem však nikdy nejede do 25. patra, nýbrž někdy do 23. a někdy do 21. Proč?

(Řešení: Paní je malého vzrůstu a podle toho, jaké má podpatky, dosáhne vždycky rukou pouze na 21., popř. 23. tlačítko.)

Druhá hádanka

Já mám hotel a vy máte auto. Když přijedete před můj hotel, přijde vás to na pěkné peníze. Proč?

(Řešení: Hrajeme monopoly.)

Třetí hádanka

V pokoji leží dvě mrtvoly. Kromě toho je na podlaze louže, rozbité sklo a fotbalový míč. Okno je otevřené. Co se stalo?

(Řešení: Míč, který někdo kopnul dovnitř, rozbil akvárium, takže dvě ryby, které v něm byly, uhynuly.)

Čtvrtá hádanka

Chci navštívit přítele v nemocnici na jednotce intenzivní péče, která je ve třetím poschodí. Jakmile stisknu tlačítko výtahu, vím určitě, že můj přítel je mrtev. Proč?

(Řešení: Výpadek proudu, tudíž i výpadek přístrojů na jednotce intenzivní péče.)

Pátá hádanka

V poli leží mrtvý muž. Vedle něho batoh. Co se stalo?

(Řešení: Muž je parašutista, jemuž se neotevřel padák.)

Evidenční list knihovny

Diplomové práce
se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

**Pytlíčková, B.: Seberozvoj, trénink sociálních a manažerských dovedností
pro andragogy (klíčové kompetence a osobnostní předpoklady)**

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně
citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

