

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

ANDRAGOGICKÁ DIMENZE TEAMBUILDINGU

ANDRAGOGICAL DIMENSION OF TEAMBUILDING

Bakalářská diplomová práce

Ondřej Lichý

Vedoucí bakalářské diplomové práce: PhDr. Veronika Gigalová

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 28. března 2011

.....

Obsah

Úvod	5
1 Andragogika a teambuilding	6
1.1 Společné znaky andragogiky a teambuildingu	6
1.2 Kompetence a její předpoklady	8
1.2.1 První předpoklad kompetence	9
1.2.2 Druhý předpoklad kompetence.....	11
2 Učení zážitkem	13
2.1 Vymezení pojmu	13
2.2 Učení se prostřednictvím zážitku a za pomoci dobrodružství	15
2.2.1 Kolbův cyklus	16
2.2.2 Zpětný rozbor.....	18
2.2.3 Předpoklady kompetence u andragoga.....	19
2.3 Rozšiřování komfortní zóny	22
2.3.1 Komfortní zóna	22
2.3.2 Flow.....	23
2.3.3 Motivace	24
2.3.4 Dramaturgie	25
2.3.5 Předpoklady kompetence u andragoga.....	27
2.4 Předpoklad kompetence andragoga pracujícího se zážitkovým učením.....	29
2.4.1 První předpoklad kompetence	29
2.4.2 Druhý předpoklad kompetence	30
3 Koučování	31
3.1 Vymezení pojmu	31

3.2	Základní nástroje	34
3.3	Model GROW	36
3.3.1	První etapa	37
3.3.2	Druhá etapa	38
3.3.3	Třetí etapa	39
3.3.4	Čtvrtá etapa	39
3.4	Předpoklad kompetence andragoga pracujícího s koučkem	40
3.4.1	První předpoklad kompetence	40
3.4.2	Druhý předpoklad kompetence	42
4	Vzdělávání, školení	44
4.1	Vymezení pojmu	44
4.2	Předpoklad kompetence andragoga užívajícího školení	45
4.2.1	První předpoklad kompetence	45
4.2.3	Druhý předpoklad kompetence	46
	Závěr	47
	Anotace	50
	Seznam použité literatury	51

Úvod

Teambuilding je s andragogikou spojen nejen vzděláváním dospělých jedinců, ale také andragogem, který tento proces vede. Na něj jsou, stejně jako na všechny pracující kladeny určité požadavky na chování, které musí splnit. Aby těchto požadavků dosáhl, musí mít určité kompetence. Tyto kompetence se pak dle Kubeše skládají ze tří základních předpokladů. Prvním z nich je vnitřní vybavenost vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi. Druhým je motivace andragoga užít požadované chování, jelikož v něm vidí určitou hodnotu a je ochoten vynaložit potřebnou energii tímto směrem. Poslední předpoklad se skládá z možnosti tohoto chování použít. (Kubeš, 2004) Jelikož se v této práci zabývám teambuildingem, budu tyto předpoklady zkoumat v závislosti na jeho částech, které člení Mouhauptová. Dle ní lze teambuilding rozdělit na tři části vzhledem k formě práce s jednotlivcem nebo skupinou na učení zážitkem, koučování a školení. (Mouhauptová, 2009) Cílem mé práce pak je porovnání těchto tří oblastí teambuildingu z hlediska andragoga, který tyto procesy učení vede. Porovnávání proběhne pomocí výše zmíněných předpokladů kompetence s tím, že třetí předpoklad bude vzhledem k cíli práce vynechán.

1 Andragogika a teambuilding

S ohledem na cíl práce je pro mě andragogika vědní disciplína, která může výrazně napomoci při volbě vhodné, optimální techniky působení na dospělého jedince. Andragogika mi vymezuje prostor, ve kterém k působení dochází a zároveň ohraničuje osobnost andragoga, který na účastníky vzdělávání působí. Tento fakt výrazně ovlivní konečný efekt použití zvolené metody.

1.1 Společné znaky andragogiky a teambuildingu

Aby bylo možné mluvit o spojitosti andragogiky a teambuildingu a následně o andragogovi, myslím si, že je nutné je nejprve podrobněji rozebrat a najít společné prvky. Andragogika pak podle Beneše jako pojem existuje již přes 150 let. První užití se datuje rokem 1833, kdy jej použil německý vysokoškolský učitel, Alexandr Kapp. (Beneš, 2003a) Pojem samotný se velmi podobá pojmu pedagogika, který „pochází z antického Řecka, kde paidagogos (obvykle vzdělávaný otrok) pečoval v bohatých rodinách o děti (pais = dítě, agóse = vedení) a doprovázel je do školy.“ (Holoušová, 1988, str. 9) Andragogika pak znamená doprovázení mužů (andros, = muž, dospělý). „Pomineme-li historicky dávno překonané omezení na muže, znamená andragogika tedy doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa.“ (Beneš, 2003a, str. 6) Beneš pak soudí, že z hlediska účastníka můžeme andragogiku, tedy vzdělávání dospělých definovat jako proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem určité změny, která může být v oblasti znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. (Beneš, 2003b)

Teambuilding je dle mého v dnešní době oproti andragogice pojmem velmi rozšířeným a populárním, bývající užívaný v nejrůznějších spojeních. Ve své původní formě teambuilding „obsahuje vědomou a cílenou práci s týmem tak, aby byl schopen dobře využívat jedinečnost každého svého člena.“ (Mohauptová, 2009, str. 21) Lze říci, že takto, v původním významu

chápaný teambuilding „se zabýval budováním týmu. Zaměřoval se na rozvoj spolupráce, zvládání náročných situací, efektivní prací a komunikací v přímém spojení s rozbořem a uvědoměním si fungování skupiny a vědomým plánováním změn s cílem zvýšit efektivitu týmu.“ (Mohauptová, 2009, str. 21) Tým je pak dle Mohauptové jasně definovaný typ práce a spolupráce, charakterizovaný těmito významnými rysy: časově omezený projekt, počet členů je přibližně sedm, rovnoprávné postavení členů, vlastní, všemi respektovaná pravidla, jasně vymezené role a odpovědnost, uvědomovaný společný cíl a společná vůle tohoto cíle dosáhnout, jednoznačná a efektivní komunikace a účelné řešení konfliktů, schopnost reflexe a hodnocení procesu práce, klima důvěry a otevřenosti. (Mohauptová, 2009) Při přípravě na práci v týmech se dle Hermochové využívá tzv. výcvikových programů, které mohou být zaměřeny na několik různých cílů:

- na zvyšování znalostí
- na ovlivňování postojů
- na získávání dovedností (Hermochová, 2006)

Je tedy možno dle mého říci, že v teambuildingu, stejně jako v andragogice se jedná o obdobný cíl, kterým je vzdělávání jedince. Ač se může lišit forma, prostředí atd. základní princip zůstává stejný. V tomto smyslu můžeme dle Mohauptové rozdělit teambuilding na tři části. Vzájemně se od sebe lišící ve formě práce s jednotlivcem (skupinou), možnostmi, které poskytují a také výsledky (Mohauptová, 2009).

- „Koučování - provázení jednotlivce nebo skupiny procesem změny nebo rozvoje v konkrétní situaci za podpory kouče. Koučování se zaměřuje na přístup klienta nebo skupiny k problematické situaci, hledání optimálního řešení a určení konkrétních kroků změny v průběhu delší spolupráce.
- Učení zážitkem – stmelení skupiny s využitím zážitkových aktivit a učením se ze zkušenosti. Zážitkové kurzy pracují s různými

modelovými situacemi, převáděním získaných poznatků do praxe s přímou zpětnou vazbou o úspěšnosti.

- Vzdělávání, školení – rozšíření znalostí a používání technik, které jsou potřebné pro efektivní vykonávání práce.“ (Mohauptová, 2009, str. 132)

1.2 Kompetence a její předpoklady

Všechny tyto formy práce s jednotlivcem mají ještě jeden společný prvek s andragogikou. A tím je andragog samotný. Koučink, učení zážitkem ani školení neprobíhají samovolně, vždy je v čele někdo, kdo v přinejmenším pouze vytváří vhodné podmínky pro učení. Tento člověk, stejně jako všichni ostatní, kteří pracují, musí mít určité znalosti, schopnosti, dovednosti... Mluví se zde o kompetenci. Kompetenci lze vymezit dvěma způsoby. Prvně může být kompetence chápána jako „pravomoc, oprávnění, obvykle udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci).“ (Veteška, 2008, str. 14) Veteška dále tvrdí, že se zde mluví o termínech moc, vliv, autorita, oprávnění. Užití pojmu kompetence v uvedeném smyslu vlastně vyjadřuje, odráží a potvrzuje také sociální pozici jednotlivce (Veteška, 2008). V této práci budu pracovat s druhým pojetím, které je dle mého vhodnější pro oblast andragogiky. Tento význam zdůrazňuje schopnost vykonávat určitou činnost, umět ji vykonávat, tedy být v příslušné oblasti kvalifikovaný. „Rozdíl mezi obojím chápáním by se dal zjednodušeně popsat tak, že první význam zdůrazňuje cosi daného člověku zvenku, na základě konsenzu druhých (i když by k tomu měl být uzpůsobený i ve smyslu schopností. Druhý význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku, víceméně nezávislou na venkovním světě, jež mu umožňuje podat určitý výkon.“ (Kubeš, 2004, str. 15)

Kompetenci pak dle Kubeše můžeme v tomto druhém smyslu definovat jako množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly kompetentně zvládl. „Pokud je pracovník kompetentní,

tedy plní svěřený úkol dobře nebo na vynikající úrovni, znamená to, že jsou splněny tři předpoklady:

- Je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému schování nezbytně potřebuje,
- je motivovaný takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii,
- má možnost v daném prostředí takové chování použít.“ (Kubeš, 2004, str. 27)

„Zatímco první předpoklad se týká dovedností a vědomostí, které lze poměrně snadno rozvíjet, druhý je naprosto jiného charakteru. Ovlivňuje se obtížněji, protože jde o motivy, postoje, hodnoty, přesvědčení, životní filosofii. Tato oblast patří ke stabilním složkám osobnosti člověka. Třetí předpoklad je do seznamu zařazen možná poněkud překvapivě. Souvisí s vnějšími podmínkami a nikoliv s osobností pracovníka. Ty však výrazně ovlivňují obě dvě výše zmíněné oblasti.“ (Kubeš, 2004, str. 27) Vzhledem k tomu, že vnější podmínky se liší vždy v závislosti na situaci, do které se andragog dostane, nebudu se s touto třetí charakteristikou kompetencí dále v práci zabývat. Nejedná se totiž o určitý soubor znalostí, schopností, dovedností atd., které jsou pro andragoga nezbytné. Zbylé dva a předpoklady rozpracuju níže.

1.2.1 První předpoklad kompetence

Vlastnosti osobnosti. „Vlastnosti osobnosti vyjadřují relativně stálý způsob chování jednotlivce. Člověk s určitou vlastností jedná v podobných situacích standardním způsobem.“ (Bělohlávek, 1994, str. 34) Bělohlávek dále uvádí určité vlastnosti, které jsou dle něj důležité pro člověka v různých profesích:

- Prvně rozlišuje dominanci, která je typická nadřazeným vystupováním a udílením pokynů, od submisivnosti, která se vyznačuje neustálým podřizováním se ostatním. Jako průměrnou úroveň dominance uvádí

asertivitu, která nemanipuluje s ostatními a zároveň brání jedince proti manipulaci ze strany ostatních.

- Dále rozlišuje emocionální labilitu od emociální stability. Emocionální labilita pak může mít různé formy jako je nedůvěřivost, nedostatek sebejistoty, přílišná opatrnost, úzkostnost, snadné rozrušení atd..
- Extroverzi pak má na mysli orientaci člověka na vnější svět, na lidi, na společnost. Introvertní jedinec je pak typický stažením se do sebe.
- Volní vlastnosti (vytrvalost, odpovědnost, svědomitost, sebekontrola), které jsou převážně získány výchovou. (Bělohlávek, 1994)

Schopnosti. „Schopnost je kapacita osobnosti vykonávat nějakou činnost. Vzniká z vlohy, která je v organismu zakódována geneticky. V průběhu života může být vloha uplatňována a tak se rozvíjí – vzniká schopnost.“ (Bělohlávek, 1994, str. 32) Schopnosti dále Bělohlávek člení na:

- rozumové (kognitivní, intelektuální, důležité pro řešení problémů),
- mechanické (zahrnují porozumění vztahům mezi předměty a manipulaci s jejich částmi),
- psychomotorické (zručnost, koordinace očí a rukou, motorické a manipulační schopnosti). (Bělohlávek, 1994)

Jako nejdůležitější považuje Bělohlávek rozumové schopnosti, které bývají často nazývány inteligencí. Ta je pro něj u jedince brána jako schopnost myslet racionálně, jednat účelově a zacházet efektivně se svým okolím. Mírou inteligence je pak inteligenční kvocient, který se v průměru pohybuje v rozmezí 90-110. (Bělohlávek, 1994)

Znalosti, dovednosti, zkušenosti. „Znalosti lze získat naučit studiem, jsou to vědomosti, které člověk získává studiem.“ (Bělohlávek, 1994, str. 33) Bělohlávek dále soudí, že tyto teoretické znalosti však mnohdy nestačí k tomu, aby je jedinec dokázal ihned a bezproblémově užít v praxi. Uvádí na příkladu lyžování, kdy lyžovat se člověk musí naučit až na svahu,

nestačí mu pouze teoretické znalosti. Takto člověk získá dovednost. A jedině praxí pak může získat zkušenosti. (Bělohlávek, 1994)

1.2.2 Druhý předpoklad kompetence

Motivy a potřeby. Dle Bělohlávka na začátku všeho stojí potřeba, což je určitý stav nedostatku. Aktivita, která pak následuje, vede k uspokojení potřeby. Dále tvrdí, že motiv a potřeba jsou si velmi podobné, jelikož motivy jsou důvody, pohnutky jednání. Dále uvádí různé typy motivace u člověka, kterých si povšiml McClelland. Ten je dělí následovně:

- Vysoká potřeba výkonu – vyznačuje se touhou po osobní samostatnosti, odpovědnosti, neustálým překonáváním překážek, potřebuje rychlou zpětnou vazbu. Pro tyto lidi však není vhodné povolání učitele, účetního či personálního manažera.
- Vysoká potřeba afiliace – vyznačuje se usilováním o vytvoření a udržování přátelských vztahů s lidmi kolem sebe, dává přednost práci v kolektivu. Jako vhodnou profesi pro tyto lidi uvádí sociální práci, práci v personálních útvarech či ve styku s veřejností.
- Vysoká potřeba moci – projevuje se snahou řídit ostatní lidi, ovlivňovat jejich jednání, být za ně zodpovědný. Uplatňování moci však musí být v zájmu ostatních či organizace. Jako vhodné povolání uvádí práci manažera. (Bělohlávek, 1996)

Postoje. „Postoje vyjadřují vztah člověka k nějakému objektu – jevu, předmětu nebo jinému člověku. Mají složku kognitivní (názor na objekt), emocionální (citový vztah k objektu) a konativní (chování vůči objektu).“ (Bělohlávek, 1994, str. 35)

Přesvědčení, životní filosofie. Přesvědčení definuje Oxfordský slovník jako silnou víru v existenci či pravdu někoho či něčeho. (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2011a) Životní filozofii pak jako určitý pohled na život. (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2011b)

Hodnoty. „Hodnoty jsou skutečnosti, způsoby jednání, cílové stavy, které lidé považují za důležité.“ (Bělohlávek, 1994, str. 37) Bělohlávek uvádí členění hodnot do šesti skupin podle Allporta, Verona a Lindze:

- „teoretické hodnoty (odhalení pravdy, získávání znalostí),
- ekonomické hodnoty (výroba a získávání zboží, peníze),
- estetické hodnoty (harmonie, vzhled),
- sociální hodnoty (přátelství, kolegiálnita, pomoc),
- politické hodnoty (moc, vliv, uznání),
- náboženské hodnoty (morální principy).“ (Bělohlávek, 1996, str. 67)

Bělohlávek dále soudí, že každý z nás má vypracovaný určitý hodnotový systém, který tyto hodnoty seřazuje dle důležitosti pro jedince. Rozhodování jedince jsou pak ovlivněna právě tímto hodnotovým systémem. (Bělohlávek, 1994, str. 37)

V dalších kapitolách se již zaměřím na jednotlivé části teambuildingu, přesněji na učení se zážitkem, koučink a školení. U všech se pak pokusím rozebrat zmíněné dva předpoklady pro kompetenci andragoga.

2 Učení zážitkem

2.1 Vymezení pojmu

Zážitková pedagogika, pedagogika prožitku, výchova prožitkem, zkušenostní výchova, výchova výzvou. To všechno a další jsou dle Hanuše obdobné pojmy, které se liší pouze v drobných niancích, většinou v jednom prvku, který více preferují. (Hanuš, 2009) Jelikož se většina autorů drží pojmu zážitková pedagogika, budu tak činit také já.

Avšak i když tento styl práce s dospělým jedincem nazýváme zážitkovou pedagogikou, s klasickým vzděláváním toho nemá moc společného. Podle mne, základní rozdíl, čím se zážitková pedagogika diametrálně odlišuje od pedagogiky (či pouhého školení), je množství zapamatovaných si poznatků. Zatímco při pouhém sdělení či sdělením s ukázkou si po třech týdnech vybavíme až 72%, přidáme-li k tomu zážitek, množství vybavených poznatků se zvýší až na 85%. Ještě vyšší rozdíl je pak po uplynutí 3 měsíců. Dokazuje to výzkum IBM, který uvádí Svatoš na níže uvedeném obrázku (Svatoš, 2005, str. 17):

	Poznatek získaný		
	Sdělením	Sdělením Ukázkou	Sdělením Ukázkou Zážitkem
Po třech týdnech si vybaví	70%	72%	85%
Po třech měsících si vybaví	10%	32%	65%

Dle Pelánka je však důležité mít na mysli, že prostřednictvím zážitku nelze zpracovat všechna témata. Jako příklad uvádí diferenciální rovnice. Proto jsou pro učení zážitkovou metodou vhodné dovednosti a postoje. Dále tuto myšlenku rozvíjí ve srovnání s ostatními pedagogickými směry. Tvrdí, že zatímco klasické školství je založeno na předávání znalostí, globální

výchova je zaměřená na dovednosti, ekologická výchova preferuje postoje, zážitková pedagogika se pak staví někde mezi ně. Vezme-li se rovnostranný trojúhelník a do každého vrcholu se umístí jeden z výše zmíněných pedagogických směrů, zážitková pedagogika se pak bude pod pomyslným středem, blíže k vrcholům preferující postoje a dovednosti. (Pelánek, 2008)

Co to zážitková pedagogika tedy přesně je? Mohauptová na to odpovídá, že „je to metoda, jak se učit z akce zážitkem, jak vytěžit z vlastní zkušenosti maximum a získat poznatky přímo na míru – ty, které potřebuju. Je to metoda skupinového učení, kdy jednotlivci si mohou poskytnout různé úhly pohledu na právě proběhlou akci a tím se společně učit.“ (Mohauptová, 2009, str. 135)

V praxi to podle Svatoše vypadá tak, že učitel předloží žákovi či žákům úkol (převážně skupinový). Vybízí je k jeho řešení na základě dosavadních zkušeností. Jakmile se žáci do úkolu pustí, učitel ustupuje stranou, do role pozorovatele. Po splnění úkolu či uplynutí času se učitel vrací zpět na scénu, aby průběžně inscenoval proces reflexe. Pomocí otázek vybízí žáky k zamyšlení se nad výsledky jejich práce a nad procesem. Díky těmto otázkám si žáci připomenou průběh akce, posoudí, co bylo efektivní, co by se mělo příště změnit, co nepoužít vůbec. Tímto by měli dospět k obecným závěrům – poznatkům, zkušenostem. Úkolem andragoga je pak toto okomentovat a zasadit do širšího rámce, porovnat s obecně uznávanou teorií. (Svatoš, 2005)

Na základě výše zmíněných informací pak můžeme stanovit dva na sobě závislé základní principy zážitkové pedagogiky. Těmi jsou dle Pelánka učení se prostřednictvím zážitku a za pomoci dobrodružství; rozšiřování komfortní zóny. (Pelánek, 2008)

2.2 Učení se prostřednictvím zážitku a za pomoci dobrodružství

Podle Pelánka je základem zážitkové pedagogiky vlastní aktivita. Díky té člověk získává zážitky. Čím více energie člověk vynaloží, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku. Pokud je třeba vysoký fyzický či psychický vklad, může být tato aktivita v očích účastníka méně atraktivní, avšak z hlediska učení má o to větší potenciál. (Pelánek, 2008)

Zážitek samotný je však až konečný stav určitého děje, který se odehrál v minulosti. Celý tento proces dle Jiráska začíná v reálné situaci, tedy v době aktivního prožívání. Jedná se o prožitek, který je v dané době přítomný. O zážitku pak můžeme mluvit, jakmile aktivita proběhne, prožitek uplyne do minulosti a my se k němu zpětně, ať už ve vzpomínce, v racionální analýze či jinak, vracíme. Jestliže získáme určitou trvalejší podobu prožité události, jejíž výsledky pak můžeme uplatnit i v jiných, obdobných, situacích, pak to můžeme nazývat zkušeností (pouhé prožívání však nestačí; většinu zkušeností a poznatků máme ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých). (Jirásek, 2004)

Dobrodružstvím pak dále Jirásek nazývá situace, které jsou nejenom zajímavé, ale tak vzrušující, skrývající určité nebezpečí. K tomu dodává, že to, co pro jednoho může být dobrodružstvím, pro jiného to bude věc samozřejmá. Pro někoho se stane dobrodružstvím a zážitkem o samotě strávená noc v lese, pro druhého zarecitovaná vlastní báseň. (Jirásek, 2005)

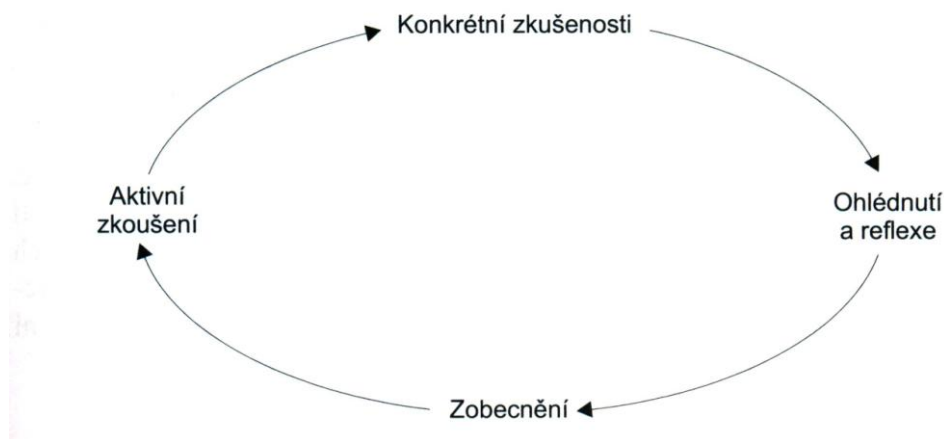
Franc uvádí myšlenku Joplin, kdy tvrdí, že samotný zážitek neznamená, že se z něj člověk něco naučí. (Franc, 2007). Hanuš dodává, že je třeba získat zkušenost zpětným uvažováním, diskuzí nebo kreativním procesem. V této souvislosti pak používá termín zkušenostní cykly učení, který značí, že se zážitky se pracuje v několika na sobě navazujících krocích, které mohou být různě dlouhé (Hanuš, 2009):

Hanuš uvádí Neilovo dělení modelů, podle počtu kroků:

- Jednostupňový model: pracuje pouze se zážitkem samotným.
- Dvoustupňový model: po zážitku je zařazena reflexní část, která usnadňuje učení.
- Třístupňový model: existují dvě možné varianty:
 - zážitek – reflexe – plánování
 - pozorování okolí - znalost toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti – úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti
- Čtyřstupňový model: konkrétní zkušenost – ohlédnutí – zobecnění – aktivní zkoušení.
- Pětistupňový model: tři možné varianty:
 - soustředění – akce – vyzdvižení důležitého – zpětná vazba – rozbor
 - setkání – schválení – přezkoušení – předvídání – investování
 - konkrétní zkušenost – publikování – proces diskuze a zkoumání – generalizace – aplikace
- Šestistupňový model: zkušenost – indukce – generalizace – dedukce – aplikace – zhodnocení. (Hanuš, 2009)

2.2.1 Kolbův cyklus

Podle Svatoše je Kolbův cyklus jedním ze základních teoretických východisek zážitkového učení. (Svatoš, 2005) Proto podrobněji rozeberu tento model, a ne jiný. Dle Hanuše Kolb tvrdí, že „model chce navrhnout ucelený model učení, který kombinuje jak zážitek, vnímání, a poznávání a chování.“ (Hanuš, 2009, str. 42) Hanuš také uvádí, jak lze tento model graficky znázornit (Hanuš, 2009, str. 43)



Dle Hanuše popisuje Kolb proces zkušenostního učení jako čtyřstupňový cyklus, který obsahuje následující složky: konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení. V první fázi jde o konkrétní aktivitu, kdy jsou všichni členi zapojeni do společného úkolu, a musí využít jejich stávajících zkušeností. Po skončení aktivity následuje ohlédnutí, reflexe nebo-li zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu. Jedná se o popis konkrétní aktivity ze strany účastníků, o jejich srozumění a orientování v cestě k cíli. V dalším kroku probíhá hodnocení situace, kdy hlavní nejsou osobní pocity spokojenosti/nespokojenosti s průběhem a dosažením cíle, ale proces řešení. Dochází zde k zobecnění, kde jsou vyzdvihovány důležité body, které měly vliv na průběh aktivity. Jedná se například o body, které by bylo vhodné použít v podobných situacích v budoucnu. Od tohoto zobecnění se plynule přechází k formulování plánů změn, jejichž ověření nabízí jejich aktivní zkoušení. (Hanuš, 2009)

Harl dle Hanuše dodává, že aby bylo učení účinné, musí být člověk schopen nechat se vtáhnout do nových zkušeností a zážitků, musí být schopen o nich uvažovat a zkoumat je z nejrůznějších úhlů, získané poznatky pak integrovat do logických teorií a tyto teorie využívat při rozhodování a řešení problémů (Hanuš, 2009).

2.2.2 *Zpětný rozbor*

Určitý rozbor aktivity je tedy klíčový. „Slovem rozbor budeme označovat proces společné zpětné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“ (Svatoš, 2005, str. 41) Svatoš dále dodává, že andragog musí v tomto procesu být pouhým facilitátorem, jelikož má-li jít o učení ze zážitku, pak ti, kdo musí provést zobecňující závěry, jsou sami účastníci. Tohoto je většinou dosaženo v andragogem řízeném strukturovaném skupinovém rozboru. Dílčí cíle tohoto rozboru mohou být určeny jako:

- iniciovat a podpořit sdílení zážitků, zkušeností a pocitů
- nabídnout prostor k poskytování a přijímání zpětné vazby, k vzájemnému ocenění a podpoře
- zacílit pozornost účastníků určitým směrem
- zdůraznit významné postřehy, které by mohly zapadnout
- vytvořit prostor pro „vyplavení“ latentních problémů ve skupině
- stimulovat individuální reflexi prožité skutečnosti, vést účastníky k přemýšlení o tom, co zažili
- umožnit vzájemné vyjasnění různých výkladů průběhů řešení
- zobecnit konkrétní pozorování do v praxi využitelných poznatků
- vybídnout k hledání paralel mezi zažitou modelovou situací a každodenní praxí
- inspirovat k iniciování a přijímání žádoucích změn (Svatoš, 2005)

Každou zpětnou vazbu můžeme dle Hanuše definovat z hlediska její šíře (=definování tematické oblasti, ve které se v průběhu zpětné vazby andragog s účastníky pohybuje) a hloubky (= jak moc do hloubky se ve vymezeném tématu jde). (Hanuš, 2009) Svatoš pak s ohledem na toto členění dělí rozbor na tyto typy:

- bleskové ohlédnutí za krátkou aktivitou, jehož cílem je dílčí reflexe z jednoho úhlu pohledu
- stručný pohled na fungování skupiny v daném úkolu či hře
- podrobnější rozbor zaměřený na konkrétní dovednosti skupiny v závěru obvykle zastřešený teoretickým modelem
- průběžné nebo závěrečné hodnocení úrovně práce skupiny a jejího rozvoje v průběhu kurzu (Svatoš, 2005)

„Na závěr komplexnější skupinové reflexe by měl lektor shrnout významné myšlenky, jež při rozboru zazněly a nenásilně, přirozeným způsobem je porovnat s obecně uznávanou teorií.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, str. 42)

2.2.3 Předpoklady kompetence u andragoga

Na rozdíl od přípravné fáze, kdy andragog tvoří kurz (čemuž se budu věnovat následně), zde již přichází do přímého kontaktu s účastníky. Jelikož celý tento proces učení je nesmírně složitý a nároky na andragoga se velmi liší, projdu jej proto znovu.

2.2.3.1 První předpoklad kompetence (1. a 4. fáze Kolbova cyklu)

V první a čtvrté fázi Kolbova cyklu se jedná o určitou aktivitu, kterou účastníci kurzu zažijí. Ať už se jedná o aktivitu, kterou musí účastníci vykonat, aby získali určité poznatky nebo o aktivitu, kterou účastníci konají za účelem aktivního zkoušení již získaných znalostí, dovedností, zkušeností... vždy musí tuto aktivitu andragog uvést, ukončit a v průběhu – v případě potřeby řídit. Požadavky na andragoga jsou tedy dle mého následovné.

Být přiměřeně dominantní; submisivního jedince by účastníci nemuseli vzít v potaz a mohlo by se dokonce stát, že nebude schopen aktivitu uvést. Myslím si, že přiměřená dominance nebo-li asertivita, je zde prioritní. S tímto také souvisí emocionální stabilita. Nebude-li andragog emocionálně stabilní, bude se neustále podřizovat účastníkům, program nikam nepovede a bude pro účastníky zbytečný. Pokud bude andragog

introvertem, uzavře se do sebe a nebude ochotný komunikovat s účastníky, dostatečně je motivovat, může se opět stát, že program, který má určitý účel skončí neúspěchem. Andragog tedy musí být svědomitý, odpovědný a mnohdy i vytrvalý, jelikož práce s dospělými je mnohdy náročná.

Ze schopností, dle mého vystupují do popředí rozumové schopnosti. Andragog je v kontaktu s ostatními, motivuje je, snaží se jim vysvětlit pravidla aktivity, tyto schopnosti jsou tedy nejdůležitější.

Znalosti, dovednosti a zkušenosti jsou v této fázi vázané pouze s aktivitou samotnou a vším co k ní patří. Andragog musí aktivitu vysvětlit účastníkům kurzu. K tomu samozřejmě potřebuje určité – nejen komunikační dovednosti. Čím více zkušeností pak s tímto andragog má, tím to pro něj bude jednodušší.

2.2.3.2 Druhý předpoklad kompetence (1. a 4. fáze Kolbova cyklu)

Vzhledem ke stabilním složkám osobnosti, lze dle mého říci následovně.

V této fázi by se andragogova osobnost měla vyskytovat na škále, kde na jedné straně bude vysoká potřeba moci a na druhé vysoká potřeba afiliace. Musí být schopen komunikovat s účastníky a vytvořit přátelské pouto, které má však jasné hranice. Hranice, které nelze překročit odlišující se od účastníků v tom, že je bude vést, ovlivňovat. Nikdy by to však nemělo dojít do situace, kdy účastníci ovlivní andragoga či do popředí se dostane pouze osobní moc.

Andragog musí dát najevo, že tomuto způsobu učení věří, že tato aktivita něco účastníkům přinese. Není možné motivovat někoho, bez toho, že bychom byli sami motivováni. Zároveň to tedy musí být ve shodě s přesvědčením a životní filosofií andragoga.

Z hlediska hodnot je pak důležité, aby se do popředí stavěly sociální či teoretické hodnoty. Tuto práci nelze dělat pouze pro peníze. Je důležité věřit v úspěch této aktivity a toto předávat i účastníkům.

2.2.3.3 První předpoklad kompetence (2. a 3. fáze Kolbova cyklu)

Jelikož v druhé a třetí fázi je hlavním bodem diskuze, andragog se v ní musí orientovat, musí se snažit pochopit různé pohledy účastníků na věc, hledat v nich souvislosti s prožitou situací, porovnávat názory mezi sebou, atd. Z hlediska rozvojové části kompetence, pak můžeme dle mého k andragogovi říci následovné.

Andragog musí mít autoritu, ale také musí dovolit ostatním vyjádřit jejich názory. Proto je důležité, aby se zde mluvilo o asertivní osobě. Pokud by nebyl pouhým facilitátorem, ale dostal by se do pozice dominance, kdy by nedovolil ostatním mnoho prostoru k diskuzi či by naopak byl submisivní, kdy jeho názor by nebyl ani pro něj samotného důležitý, pak by si účastníci neodnesli z tohoto procesu potřebné informace. Obdobně lze argumentovat potřebná emocionální stabilita a extroverze. Dovolí-li andragog, aby názor účastníků byl ten jediný, i když on ví, že správný není či díky své introverzi není toto schopný prosadit, opět se dostaneme do situace, že si účastníci buď nic neodnesou, nebo odnesou špatné znalosti, dovednosti..., což si myslím je ještě horší. Volní vlastnosti zde hrají hlavní roli. Andragog musí mít mnohdy mnoho trpělivosti, jelikož tento proces uvědomování si a zobecňování prvků, může být zdoluhavý. Musí však vytrvat, jelikož tento proces je klíčový v učení a nese za něj odpovědnost.

Emocionální inteligence a mechanické schopnosti jsou zde primární. Andragog musí pracovat ohleduplně s emocemi účastníků, musí s nimi spolupracovat, facilitovat, pomáhat jim dobrat se k správnému výsledku. Zároveň však nesmí ztratit přehled, o čem diskuze probíhá. Pokud některý důležitý názor zapadl, připomenout jej, pokud nezazněl, říci jej. Důležité je účastníkům co nejvíce pomoci v tomto procesu.

Zkušenosti a dovednosti pomáhají andragogovi ve výše zmíněném. Nemá-li však potřebné znalosti, dovednosti a zkušenosti jsou mu k ničemu. Andragog tedy musí být seznámen s technikou prováděním rozhovorů (avšak nejen s ní, ale mnoha dalšími technikami) a mít v ní zkušenosti, jelikož rozbor, ve kterém si účastníci neprojdou důležité body procesu,

kterého byli svědky, nevezmou si nic z prožité aktivity, nemá žádný dopad na jejich budoucí činnosti.

2.2.3.4 Druhý předpoklad kompetence (2. a 3. fáze Kolbova cyklu)

Myslím si, že stabilní část osobnosti, tedy motivy, postoje... jsou v těchto dvou fázích neskutečně důležité. Proč, popíšu níže.

Andragog musí být motivován pro tuto práci a mít vysokou potřebu afiliace. Přichází do úzkého styku s účastníky, kteří potřebují pomoci, potřebují povzbudit. Toto dokáže právě takto zaměřený jedinec.

Díky tomuto blízkému kontaktu jsou postoje andragoga o to důležitější. Je podstatné, aby dal účastníkům najevo, že jejich snaha není marná, že tento proces přemýšlení a zobecňování jim pomůže v jejich dalším působení v organizaci, která tento kurz zadala. Nebude-li toto v přesvědčení či životní filosofii andragoga, nebude ani schopen o tomto přesvědčit účastníky.

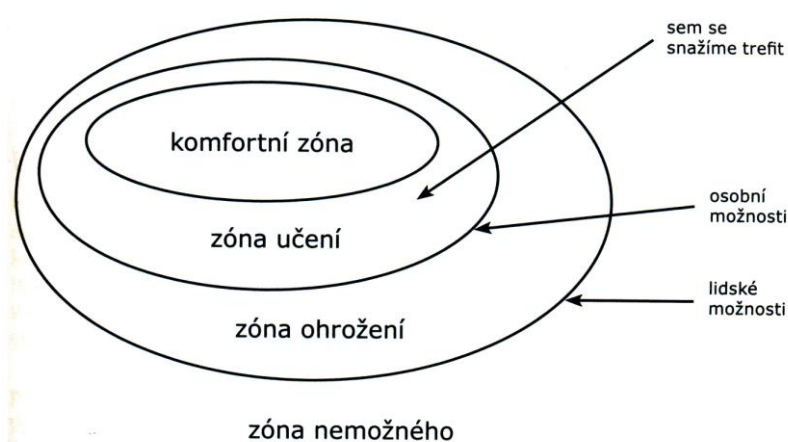
Stejně jako v předchozí části jsou díky kontaktu s účastníky důležité sociální a teoretické hodnoty, zaměřené na získávání znalostí a na přátelství a pomoc. Při ekonomických hodnotách andragogovi nejde o blaho lidí, o jejich úspěch v učení, ale pouze o zisk.

2.3 Rozšiřování komfortní zóny

2.3.1 Komfortní zóna

„Komfortní zóna je oblast, kde se cítíme dobře. Je tvořena situacemi, ve kterých se člověk cítí bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou.“(Pelánek, 2008, str. 22) Dle France má amébovitý tvar. Je tedy u každého člověka jiná a v průběhu života se její tvar a velikost mění. (Franc, 2007) Pelánek dodává, že aby došlo ke kladnému efektu, je třeba stavět aktivity tak, aby je účastníci prožívali jako dobrodružství, aby se vydávali mimo tuto komfortní zónu. (Pelánek, 2008) Dostávali se do zóny učení, což je dle France zóna, kde člověk dokáže

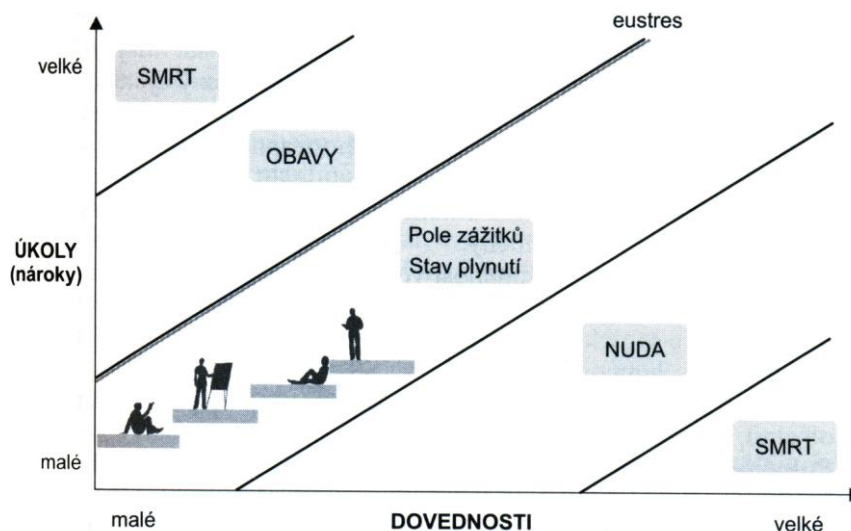
překonat svůj stres a úzkost, kde je schopen se zorientovat a cítit se dobře. Jakmile toto zvládne, jeho komfortní zóna se rozšíří. (Franc, 2007) Vykročí-li však příliš velkým směrem, může se dostat do zóny ohrožení, „kde už se člověk cítí natolik nejistý, že k učení nedochází, komfortní zóna se spíš zmenšuje a navíc hrozí reálná nebezpečí.“ (Pelánek, 2008, str. 22) Graficky lze tuto zónu zobrazit následovně, jak ji uvádí Pelánek. (Pelánek, 2008, str. 23)



2.3.2 Flow

Dle Pelánka je cílem instruktorů nastavit náročnost úkolů tak, aby je účastníci prožívali jako zajímavé dobrodružství, při pocitu zdánlivého nebezpečí, avšak v realitě naprostého bezpečí. Je třeba aktivity na kurzu stavět do zóny učení, kdy jedinec je nucen vystoupit ze své komfortní zóny. (Pelánek, 2008) K tomu může pomoci stav „proudění“, „plynutí“ – flow. Hanuš se zde odkazuje na Csikszentmihalyi, jakožto autora tohoto pojmu. Tvrdí, že „plynutí je stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností. Stav proudění postrádá emoční zabarvení, možná jen s výjimkou povzbuzujícího, vysoce motivujícího pocitu mírné extáze. Pozorujeme-li někoho v tomto stavu,

máme dojem, že obtížná činnost je pro něj docela snadná. Stav proudění vzniká jedině tehdy, když určitá aktivita plně zaměstnává všechny schopnosti člověka.“ (Hanuš, 2009, str. 57) Pelánek pak uvádí tento obrázek. (Hanuš, 2008, str. 23)

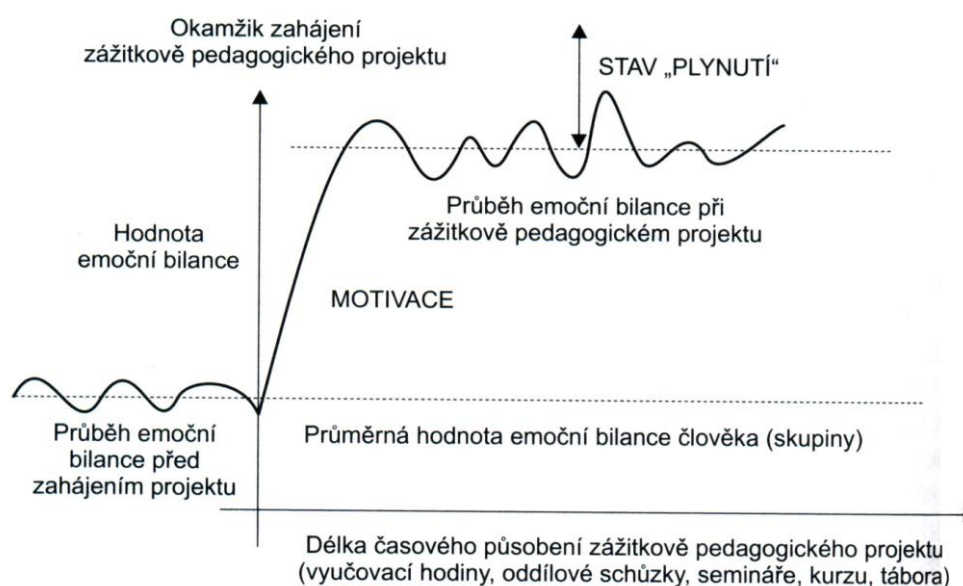


Hanuš, v souvislosti s výše uvedeným obrázkem dodává, že pokud jsou naše dovednosti větší, než jsou potřebné pro úspěšné splnění probíhající aktivity nebo naopak jsou nároky příliš vysoké na naše současné dovednosti, dostáváme se do situace, kdy pro nás není aktivita zajímavá. V jednom případě je pro nás nudná, v druhém v nás vzbuzuje úzkost. Je důležité tedy aktivitu přizpůsobit dovednostem účastníků tak, aby se při řešení dostali do stavu flow. (Hanuš, 2009) K tomuto může pomoci motivace účastníků.

2.3.3 Motivace

Motivace totiž dle Svatoše není něco samozřejmého. Z počátku kurzu je třeba o ni doslova „svádět bitvu“, jelikož tento výsledek předurčuje efekt celého programu. Rozhodující pro získání motivace u účastníků pak je vědomí potřebnosti a užitečnosti programu, soulad s dosavadními zkušenostmi účastníků, respekt k osobnosti účastníků, osobní důvěryhodnost andragoga, vhodná forma kurzu aj. (Svatoš, 2005) Motivaci pak dle Hanuše rozumíme určitý motor konání. Jedná se o motivy a potřeby,

které dodávají energii jednání. Jedinec vždy vybírá ve velkém množství objektů objekt, kterým je po chvíli přitažen, vtažen, uchvácen. Najde-li tedy smysluplný cíl, působí na něj jako výzva, potřeba, kterou chce svou aktivitou uspokojit. Při dosažení cíle se pak dostaví obrovský vnitřní emocionální náboj nebo-li záplava štěstí. Ta se zvyšuje úměrně s množstvím energie, které musel při cestě k cíli vydat. Dostaneme-li jedince do motivovaného stavu (dle mého by se dalo říci i do stavu flow), pak výsledek, kterého dosáhne, bude pro něj důležitý, poučný a hlavně kurz bude mít šanci na úspěch. K tomu slouží částečně motivace (ať už před kurzem, na začátku nebo před každou aktivitou), která může mít nejrůznější formy od filmu, videozáznam, přes obrazy, knihy až po přednášku či scénku. (Hanuš, 2009) Graficky to pak znázorňuje Hanuš na tomto obrázku. (Hanuš, 2009, str. 80)



2.3.4 Dramaturgie

Pokud by však platilo pouze „čím větší motivace, tím větší efekt“ (Svatoš, 2005, str. 21), znamenalo by to, že pokud účastníky dostatečně namotivujeme, máme vyhráno. Avšak v této rovnici je ještě jedna proměnná

a tou je kvalita programu. Rovnici, která pracuje s motivací a kvalitou programu uvádí Svatoš (Svatoš, 2009, str. 21) :

$e = Q \cdot m$
e...efekt kurzu
Q... kvalita programu
m...motivace

Znamená to tedy, že andragog musí umět sestavit kvalitní program. Mluví se zde o dramaturgii. Dle Kolba by měl kvalitní instruktor být schopen dostat účastníky mimo jejich komfortní zónu a zprostředkovat učení podle Kolbova cyklu, uvádí Franc. (Franc, 2007, str. 25) Gilsdorf pak dle France zdůrazňuje, že „důraz by měl být kladen na umění sestavit aktivity do tematických celků, zarámovat je, uvést je a poskytnout účastníkům možnost kvalitního rozboru, a maximalizovat tak jejich osobní i sociální rozvoj.“ (Franc, 2007, str. 25) Celý tento proces lze pak dle France popsat v pěti stupních dramaturgie kurzu:

- V prvním stupni je třeba být schopen říci, o čem kurz bude. Dobře definované téma by pak mělo sloužit jako kotva, od které se odvíjí veškeré ostatní dění na kurzu.
- V druhém stupni je třeba odpovědět na otázky, čeho chci dosáhnout a jak toho chci dosáhnout. Do harmonogramu kurzu jsou tedy umísťovány určité tematické bloky.
- V třetím stupni andragog doplňuje do tematických bloků konkrétní aktivity.
- Ve čtvrtém stupni se jedná o logistiku, tedy o určení garantů aktivit, požadavků na materiál, pravidel jednotlivých her atd.
- Pátý stupeň pak již probíhá na kurze, kdy je dle potřeby program upravován tak, aby bylo dosaženo co nejlépe požadovaného cíle. (Franc, 2007)

V celém procesu plánování se pak nesmí zapomenout na dramaturgické vlny, které graficky znázorňují zatížení účastníků, ať už na fyzické, psychické či sociální úrovni.

2.3.5 *Předpoklady kompetence u andragoga*

Na andragoga se tak klade velké břímě se snahou vytvořit takový program, který bude efektivní, který bude pro účastníky zajímavý a užitečný a díky Kolbově cyklu si z něj něco odnesou. Andragog by tedy měl být schopný sestavit program tak, ať se účastníci dostávají co nejčastěji do zóny flow, do stavu proudění, kdy je aktivita pohltí a oni budou rozšiřovat svou komfortní zónu. Andragog by pak dle mého měl vypadat následovně.

2.3.5.1 *První předpoklad kompetence*

Vlastnosti osobnosti nejsou dle mého v této fázi extrémně významné. Myslím si, že se nedá říci, zda je pro tuto práci důležité, aby byl jedinec dominantní či submisivní, jelikož z vlastní zkušenosti mohu říci, že program většinou tvoří jednotlivec nebo malá skupina. Z hlediska emocionální lability by mohl být problém, že jedinec nebude věřit, že účastníci zvládnou dané aktivity. Sestaví aktivity příliš jednoduché, proto si myslím, že je důležitější emocionální stabilita a „reálný“ pohled na danou skutečnost. To, zda jedinec bude introvert či extrovert není v této fázi důležité rozlišovat, jelikož andragog nepřichází do styku s mnoha lidmi. Avšak co je nesmírně důležité, jsou volní vlastnosti. Pokud andragog nebude vytrvalý, odpovědný, svědomitý nebude nikdy schopen vytvořit kvalitní program, který bude pro účastníky dostatečně zajímavý a nedosáhne tedy vykročení účastníků mimo jejich komfortní zónu.

Jak už jsem zmínil výše, andragog musí být schopen sestavit aktivity v kurzu tak, aby odpovídaly potřebám účastníků, aby byl dosažen zisk určitých schopností, dovedností... K tomu dle mého potřebuje rozumové schopnosti a dostatek inteligence.

Nejdůležitější však z první složky kompetence jsou znalosti a zkušenosti. Dovednosti se dle mého staví do pozadí, jelikož jedinec nepotřebuje užívat znalosti v praxi. Andragog potřebuje znát nejrůznější aktivity a vše s nimi spojeného (motivace...), které lze v závislosti na cíli kurzu užít. S tím se pojí i zkušenosti, jelikož se může stát, že i když vybere dle knihy určitou aktivitu, v realitě proběhne jinak a bude mít jiný dopad na účastníky, než bylo plánováno. Je tedy důležité mít se vším zkušenost. Dále by měl mít andragog určitě znalosti z oblasti psychologie osobnosti, motivace člověka, z oblasti podniku, kde účastník vykonává práci a z mnoha dalších oblastí.

2.3.5.2 Druhý předpoklad kompetence

Druhá část předpokladu kompetence je složená z motivů, postojů, hodnot, tedy ze vztahu jedince k vykonávané činnosti. Lze zde dle mého říci, následovně.

Andragog by měl mít vysokou potřebu výkonu. Nalézá se totiž v situaci, kdy musí být samostatný a za vše, co vytvoří odpovědný.

Musí mít kladný postoj ke své práci, což se váže s přesvědčením a životní filosofií člověka. Nebude-li andragog věřit, že to, co tvoří, bude úspěšné, nemůže nikdy vytvořit kvalitní program.

Andragog, stejně jako všichni ostatní lidé, má vytvořený hodnotový systém. Na rozdíl však od situace, kdy je s účastníky kurzu v kontaktu, kdy musí mít na předních místech sociální nebo teoretické hodnoty, zde to dle mého není třeba. Nikdo na samotném kurzu nepozná, zda byl ten, kdo tvořil program motivován penězi nebo touhou pomoci. Myslím si tedy, že zde mohou vstupovat ekonomické, politické nebo jiné hodnoty do popředí, aniž by to bylo na škodu.

2.4 Předpoklad kompetence andragoga pracujícího se zážitkovým učením

Shrnu-li požadavky na kompetenci andragoga z hlediska učení se prostřednictvím zážitku a z hlediska rozšiřování komfortní zóny, lze pak dle mého říci následovně.

2.4.1 První předpoklad kompetence

Andragog by neměl být dominantní, ani submisivní. Ideálem je „zlatý střed“, tedy asertivita. Při tvorbě programu toto není důležité, avšak postoupíme-li na akci samotná asertivita důležitá je. Andragog musí při kontaktu s ostatními vyzařovat autoritu, avšak nesmí účastníky kurzu omezovat moc. Obdobně by to mělo probíhat v následném rozboru a při zobecňování informací. Dominance tedy není to pravé a submise také ne. Ve všech třech probíraných částech je dle mého důležitá emocionální stabilita, kdy andragog musí být sebejistý, nesmí být příliš opatrný či nedůvěřivý. Zatímco při tvorbě programu nehraje introverze nebo extroverze žádnou roli, při samotné akci tomu už tak není. Zde je důležitá extroverze a tedy komunikace s účastníky, příjemná atmosféra atd. Jelikož jeden proces je závislý na druhém, andragog v této pozici musí být extrovert, který bude vytrvalý, odpovědný, svědomitý a bude se umět sebekontrolovat.

Andragog by měl být vybaven převážně rozumovými schopnostmi. V celé jeho práci se totiž neustále objevuje potřeba porozumění vztahům mezi podávanými informacemi nejrůznější povahy. Ať už se jedná o tvorbu aktivit, kdy je musí seřadit v návaznosti na sobě z hlediska jejich dopadu na psychiku nebo fyzické schopnosti účastníků. V diskuzi se pak musí neustále orientovat v probíraných tématech.

Andragog musí mít vědomosti, dovednosti i znalosti z nejrůznějších oblastí, kterých se celý proces dotýká. Od znalosti her a tvorby programu, přes znalosti psychologie osobnosti, po vedení diskuzí (a vžití se do role facilitátora).

2.4.2 Druhý předpoklad kompetence

Ač se mi jeví, že v přípravě akce, tedy v dramaturgickém procesu je vhodné právě vysoké potřeby výkonu na to, aby byl nejefektivněji vytvořen, v ostatních situacích se právě tato vysoká potřeba výkonu nevyskytuje. Myslím si, že lze říci, že by byla také na škodu. Proto je dle mého nejdůležitější, aby byl andragog člověk s vysokou potřebou afiliace.

Andragog musí věřit, že tímto procesem lze účastníky něčemu naučit. Nelze motivovat někoho, kdo není motivovaný. Musí mít tedy kladné postoje k této aktivitě a mělo by to být dle mého ukotveno v jeho životní filozofii.

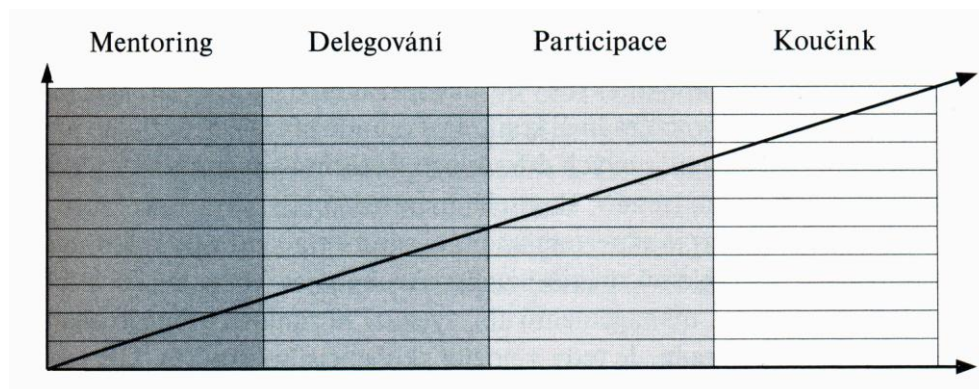
Hodnotový systém u andragoga je věcí nesmírně důležitou. Jak už jsem několikrát zmínil, nelze motivovat někoho, když sám nejsem motivován. Budou-li tedy pro andragoga hlavní peníze, nepůjde mu o „blaho“ účastníků, kurz nikam nedospěje. Proto si myslím, že nejdůležitější jsou teoretické nebo sociální hodnoty na prvních místech.

3 Koučování

3.1 Vymezení pojmu

Stejně jako zážitkové učení může být i koučink pojat jako určitý program, který provádí externí firmy nebo jednotlivci. Kromě této dimenze však má koučink ještě jednu, kterou může být charakterizován vztah nadřízeného a podřízeného v organizaci. Jedná se o určitý styl práce s lidmi. Nejprve rozeberu tento druhý pohled.

„Koučování je nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem příkazování a kontroly.“ (Horská, 2009, str. 13) Horská uvádí srovnání s třemi jinými typy vedení lidí – s mentoringem, delegováním a participací. Lze si to představit jako stoupající přímku, kde na jednom konci je naprostá závislost na vedoucím pracovníkovi a na druhém relativní svoboda v rozhodování. Na spodní části se nachází mentoring, na horní koučink. (Horská, 2009) Graficky to lze pak dle Horské znázornit na tomto obrázku. (Horská, 2009, str. 15)



Mentoring se podle Horské vyznačuje naprostou závislostí pracovníka na vedoucím pracovníkovi. Setkáme se s ním např. v situaci, kdy je do firmy přijat nový člen, kterého je třeba zaškolit, předat mu zkušenosti, poskytovat zpětnou vazbu. Vyšším stupněm je delegování, kdy je pracovníkovi poskytována určitá samostatnost ve volení způsobu práce. Pracovníkem zvolený způsob práce je však stále schvalován vedením. Participace pak vychází z možnosti zaměstnance spolupodílet se na určování

cílů a možnostech jejich dosažení. Samotný koučink je pak specifický tím, že zaměstnanec si sám volí cíle a způsoby jejich dosahování. Vedoucí pracovník zde pouze motivuje zaměstnance. (Horská, 2009)

Z hlediska, kterým se budu převážně zabývat, pak budu o koučinku mluvit jako o určitém individuálním nebo skupinovém poradenství. Pak je možno koučink definovat jako „kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku. V koučování se jedná o otázky, které se týkají profesní úlohy a role, a také osobnosti klienta.“ (Fischer-Epe, 2006, str. 17) Fischer-Epe toto dále rozebírá a tvrdí, že každý z nás je staven v našem osobním životě do různých rolí a stejně je tomu i v povolání. Naskytne-li se problém mezi požadavky kladenými na roli a osobnost klienta, pak andragog užívající koučování pomáhá najít takové řešení, které bude odpovídat oběma výše zmíněným pojmům. (Fischer-Epe, 2006)

Tohoto řešení se u klienta dosáhne tím, že budeme podporovat zlepšování vnímání reality a odpovědnost, což jsou dle Whitmora (2009) dva základní pilíře koučinku.

1. Zlepšování vnímání reality – „Koučování zlepšuje vnímání reality tím, že vynáší na povrch a zdůrazňuje jedinečně tělesné a duševní atributy každého člověka a rozvíjí schopnosti a sebedůvěru, potřebné pro vlastní zdokonalování a nezávislé na návodech a doporučení jiných lidí. Koučování vede k samostatnosti a soběstačnosti, vytváří a zvyšuje důvěru ve vlastní schopnosti a odpovědnost za své jednání.“ (Whitmore, 2009, str. 46)
2. Odpovědnost – „Pokud skutečně akceptujeme odpovědnost, pokud se rozhodneme převzít odpovědnost za své myšlenky a činy, zvýší se naše odhodlání je realizovat a budeme podávat lepší výkony. Jestliže je nám odpovědnost vnucena nebo máme pocit, že bychom ji měli mít, jestliže ji někdo od nás očekává nebo nám ji „udělí“ a my ji plně nepřijmeme za svou, podávaný výkon se nezlepší.“ (Whitmore, 2009, str. 49)

„Vnímání reality a odpovědnost rozhodujícím způsobem ovlivňují výkonnost, a to bez ohledu na to, co děláme.“ (Whitmore, 2009, str. 51) Whitmore dále dodává, že ač tato myšlenka působí velmi nadějně a může vypadat, že je koučování užíváno na všech možných místech, opak je pravdou. (Whitmore, 2009)

Tento proces, který je dle Whitmora (2009) založen na zlepšování vnímání reality a odpovědnosti, je dle Horské ovlivňován mnoha faktory, které do tohoto procesu vstupují a andragog tedy musí s nimi ve své práci počítat. Uvádí čtyři nejdůležitější, což jsou zpětná vazba, sebepojetí, motivace klienta a schopnost klienta vnímat časovou perspektivu. Jádrem práce tvoří práce s časovou perspektivou, sebepojetím a motivací klienta. Pomocí zpětné vazby andragog zjišťuje, zda klientovi porozuměl a nabízí mu „zrcadlo“. (Horská, 2009) Tyto prvky lze popsat následovně.

Zpětná vazba se dle Horské zaměřuje na pozorování výsledků lidské činnosti (chování) a týká se toho, co se již stalo. Jejím cílem by proto mělo být pomoci klientovi lépe vnímat realitu i sebe sama. Zpětná vazba by měla nastavit druhému člověku „zrcadlo“ a umožnit mu, aby se na sebe podíval jinými očima, jakoby z vnějšku. Aby byla efektivní a splnila svůj účel (aby byla přijata), je třeba, aby byla nestranná a pokud možno nehodnotící. Jen tak lze zaručit, že klientovi pomůže a ten se proti ní nebude bouřit. Tato zpětná vazba pak musí obsahovat prvky empatie, podpory, zájmu, pochopení... jelikož pouze tato zpětná vazba povede u klienta k seberozvoji, ke zlepšení a uvědomění si stránek chování, kterých si do této chvíle nebyl vědom. (Horská, 2009)

Sebereflexí klienta je dle Horské myšleno sebehodnocení klienta, úroveň jeho sebevědomí, to, zda koučovaný podceňuje nebo naopak přeceňuje vlastní možnosti. S tímto pohledem na sebe se váže i vytyčování cílů. S nízkým sebevědomím jsou cíle nízké a klient často očekává neúspěch při jejich plnění. Při vysokém sebevědomí pak naopak dochází ke stanovování vysokých cílů, které nejsou dosažitelné. Úkolem andragoga

v koučování tedy je, korigovat sebehodnocení tak, aby bylo adekvátní a vedlo ke stanovování realistických a přiměřených cílů. (Horská, 2009)

Horská tvrdí, že abychom mohli plánovat a dosahovat stanovených cílů, musíme mít na paměti časovou perspektivu. Právě práce s ní je klíčem k dosahování změn a dosahování stanovených cílů. Mezi lidmi pak existují rozdíly v tom, jak se orientují v čase a jak se dokážou vyrovnávat s budoucností. (Horská, 2009) Je možné tedy říci, že „schopnost sebestanceptivace konkrétních lidí závisí na mnoha faktorech, které se liší od jedince k jedinci. Úkolem andragoga je tyto faktory rozpoznat, přivést je do vědomí klienta a pomoci mu tak postupně rozšiřovat jeho životní perspektivu a rozvíjet jeho schopnost plánovat své budoucí kroky.“ (Horská, 2009, str. 40)

„Motivace je hnacím motorem pro veškeré lidské konání a snažení, je palivem, které nám umožňuje vyvíjet aktivitu, dosahovat cílů a překonávat bariéry.“ (Horská, 2009, str. 41) Horská dodává, že úkolem andragoga je najít tyto motivátory, které vedou klienta v různých situacích vpřed. Jakmile se mu to podaří, může odstranit překážky, které se mohou při cestě vyskytovat. Jako nejvýznamnější lidské motivy jsou brány lidské potřeby. Pro práci s potřebami je pak vhodné užívat Maslowovy teorie potřeb, která tvrdí, že člověk se snaží uspokojovat nejprve potřeby „nižšího řádu“ a teprve poté potřeby „vyššího řádu“, do kterých spadá potřeba sebeaktualizace. Dojde-li tedy k uspokojení nižších potřeb, je člověk schopen vydávat lepší výkon. (Horská, 2009)

3.2 Základní nástroje

Shrnu-li výše zmíněné, je možné říci, že koučink stojí na dvou základních pilířích. Na zlepšování vnímání reality a na odpovědnosti. Proces, ve kterém dojde k zlepšení vnímání reality a k přiměřené odpovědnosti ovlivňují určité faktory, se kterými musí andragog počítat. Jedná se o zpětnou vazbu, sebereflexi, časovou perspektivu a motivaci. Abychom dosáhli požadovaných výsledků u klienta, je třeba užít dva

základní nástroje, které se v koučování používají. Konkrétně se dle Horské jedná o aktivní naslouchání a specifický způsob kladení otázek. Krom těchto hlavních nástrojů má pak andragog v tomto koučovacím procesu možnost využívat mnoho nástrojů, které byly vyvinuty pro práci s lidmi, jako je SWOT analýza, škálování, barometr nálady aj. (Horská, 2009) Díky jejich různorodé povaze a jejich velkému množství, se budu zabývat pouze dvěma výše zmíněnými základními technikami nasloucháním a kladením otázek.

Aktivní naslouchání

V čem tento nástroj spočívá, ukazuje Stacke na starém rčení: „Je třeba hledat červenou rybku pod leknínem.“ (Stacke, 2005, str. 72) Tvrdí, že většinou, když je předložen problém, je předložen pouze důsledek a ne samotná příčina problému. Díky aktivnímu naslouchání je pak možno se k této příčině dostat. (Stacke, 2005) Horská dodává, že na rozdíl od běžného naslouchání je toto totiž cílevědomé a řízené. Cílem je získat konkrétnější informace o klientovi nebo předmětu rozhovoru. (Horská, 2009)

Dle Horské se andragog musí odpoutat od vlastních problémů a musí se plně soustředit na to, co mu klient sděluje. Musí vytvářet bezpečné prostředí pro komunikaci, navodit tedy stav bezpečí, rovnoprávnosti a povzbuzovat klienta k tomu, aby volně vyjadřoval své myšlenky, představy, názory a postoje. Občasnými otázkami zjišťuje, zda situaci chápe, tak jako klient. Jedná se tedy o určitou zpětnou vazbu. (Horská, 2009)

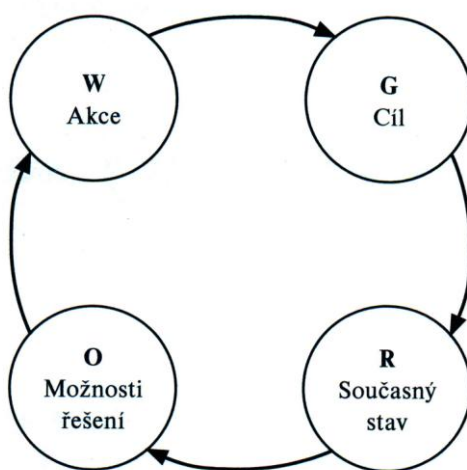
Specifický způsob kladení otázek

Běžně užívané otázky v koučovacím procesu jsou dle Horské otázky doplňovací (kdo, co, kdy, kde, kolik, jak, do jaké míry, podle čeho, jaký, jaká, který, která apod.). Tyto otázky pak, na rozdíl od otázek, na které je možno odpovědět ano-ne, vedou klienta k zamyšlení se nad řešeným problémem a případně jeho řešením. Otázky vylučovací, kdy klient pouze vybírá z možností, nevedou právě k potřebnému zamyšlení se nad

problémem, neposkytují dostatek prostoru na zamyšlení se, umožňují mu jen vybrat jedno ze dvou (či více) řešení. (Horská, 2009)

3.3 Model GROW

Horská soudí, že takto kladené otázky jsou klíčem k úspěchu celého procesu. Koučování je pak proces, ve kterém andragog pokládá koučovanému otázky, které se liší dle situace/fáze, ve které se nacházejí. Tyto oblasti, na které se andragog s klientem postupně zaměřují lze popsat podle modelu GROW, který lze dle Horské vyobrazit takto. (Horská, 2009, str. 81)



Tento model se dle Whitmora skládá ze čtyř odlišných oblastí, na které je potřeba se otázkami v každém sezení zaměřit, aby bylo docíleno základních cílů koučinku, což jsou zlepšování vnímání reality a odpovědnosti. (Whitmore, 2009) Tyto oblasti (fáze, etapy) je možno specifikovat následně:

1. „Definovat cíl, tj. kam směřujeme, kam chceme dospět (=GOAL, Goal Setting).
2. Popsat současný stav, tj. kde jsme teď, co se nám líbí a nelíbí (=R, Reality).
3. Vymezení řešení, tj. jaké máme možnosti, jaká rizika můžeme očekávat (=O, Options).

4. Akční plán, tj. co pro to konkrétně uděláme (=W, Will, tj. who, what, hen).“ (Horská, 2009, str. 73)

3.3.1 První etapa

První etapa se dle Horské zaměřuje na volbu konkrétního cíle, proto otázky zde užívané směřující k vyjasnění cílů, ať už to jsou cíle dlouhodobé, střednědobé či krátkodobé. (Horská, 2009)

Whitmore rozlišuje konečný a výkonnostní cíl. Konečný cíl se vyznačuje určitým stavem, kterého chceme dosáhnout, např. získat zlatou medaili. Výkonnostní cíl pak označuje výkonnost, která je třeba k dosažení konečného cíle. „Výkonnostní cíl by měl, pokud je to možné, přispívat a napomáhat k dosažení konečného cíle. Zatímco konečný cíl může být zdrojem inspirace, cíl týkající se fungování (výkonu) přesně vymezuje konkrétní aspekty jeho realizace.“ (Whitmore, 2009, str. 70) Pokud si stanovíme pouze konečný cíl, s velkou pravděpodobností se při výskytu jakékoliv neočekávané události stane, že jej nedosáhneme.

Horská tvrdí, že při vymezování těchto cílů je vhodné užívat metody SMART, což je zkratkové slovo počátečních písmen slov, s pomocí kterých je možno zhodnotit cíl:

- S = specifický
- M = měřitelný
- A = akceptovatelný
- R = realistický
- T = termínovaný (Horská, 2009)

Horská dále tvrdí, že u „A“ je možno užít termínu „ambiciózní“, který značí, že je pro jedince dostatečně motivující a relevantní. Ambiciózní je pak vhodný pro práci s jednotlivcem, akceptovatelný pak pro práci se skupinou. I přes toto upřesnění se však může stát, že daný cíl nebude pro jedince dostatečně zábavný či zajímavý. (Horská, 2009) To se může stát dle Whitmora v situaci, kdy jsou cíle udávány vedením bez možnosti diskuze. Je tedy vhodné, aby měli zaměstnanci možnost zapojit se do tvorby cílů.

Když však toto není možno, je dobré jim ponechat alespoň volnost ve výběru možností, jak práci dělat. (Whitmore, 2009) Horská dodává, že aby nedošlo k situaci, kdy je pro jedince cíl nudný, nezajímavý... užívá se metoda SMARTER, kdy:

- E = exciting, vzrušující
- R = recorded, zaznamenaný / rewarding, prospěšný užitečný (Horská, 2009)

„Pokud z realizace nemáme radost, proces jeho dosahování nás netěší a zvolený cíl je pro nás málo přitažlivý či zábavný, máme problém s udržením vlastní motivace. Proto je vhodné při koučování využívat právě metodu SMARTER, přináší totiž lepší výsledky.“ (Horská, 2009, str. 75)

3.3.2 Druhá etapa

Dle Horské se tato etapa vyznačuje vyjasňováním současného stavu, od kterého se chce jednotlivec nebo skupina odrazit. Andragog se snaží klienta navést k uvědomování si možností nebo omezení určité situace, dosaženého výsledku. Jedná se o sebereflexi klienta a reflexi podmínek, které ovlivňují rozhodování a tím pádem i volbu cíle. (Horská, 2009) „Tato etapa se zaměřuje na poznání a popis stávající situace, tj. „jak si stojím“ (mé schopnosti, možnosti a omezení, má očekávání, mé obavy, potenciální rizika spojená s realizací cíle apod.).“ (Horská, 2009, str. 77)

Nejdůležitějším kritériem pro zkoumání reality je dle Whitmora objektivita. Je třeba, aby klient i andragog odstoupili od subjektivních názorů, soudů, očekávání, předsudků, zájmů, nadějí a obav. Skutečnost je důležité vidět takovou, jaká je, nezkreslenou. Andragog v koučovacím procesu by proto měl užívat spíše terminologii deskriptivní než hodnotící. (Whitmore, 2009) „Dobrý kouč dokáže pozorně sledovat zájem a myšlenkové pochody koučovaného a současně neztrácet ze zřetele, jak se vztahují k předmětu koučování.“ (Whitmore, 2009, str. 80) Whitmore

dodává, že pokud se však klient při vyprávění příliš vzdálí od problému, je vhodné ho nasměrovat zpět. (Whitmore, 2009)

Podle Stackeho je toto vše však možné pouze tehdy, když je navozena atmosféra důvěry, kdy klient andragogovi věří. Je ochotný se mu svěřit, jelikož ví, že informace zde poskytnuté zůstanou důvěrné. (Stacke, 2005)

3.3.3 Třetí etapa

Dle Horské je hlavní náplní hledání vhodných strategií k dosažení klientem určeného cíle. Úkolem klienta je zvážit všechny okolnosti, které mohou ovlivnit zvolené cíle, ať už pozitivně či negativně. (Horská, 2009)

Dle Whitmora není smyslem této fáze najít to „správné“ řešení, ale nalézt dostatečné množství možností, ze kterých pak v další fázi bude teprve jedna vybrána. Jsou důležité všechny nápady, i ty, které se na první pohled mohou jevit jako hloupé. (Whitmore, 2009)

Každý z nás si tvoří sebeomezující předpoklady. Ty je třeba překonat. Whitmore to ilustruje na úloze s devíti tečkami, které je třeba spojit třemi čarami. Pokud však nevyvedeme čáru „mimo“ tečky, úlohu nesplníme. Pokud tyto své sebeomezující předpoklady překonáme, naskytne se nám možnost řešit staré problémy novým způsobem. Úkolem andragoga je vhodnými otázkami tohoto docílit. (Whitmore, 2009) Je důležité, aby své názory a doporučení odložil stranou, jelikož by to bylo kontraproduktivní. Úkolem andragoga není předávat možnosti řešení, ale pomoci klientovi, aby si je sám uvědomil. (Horská, 2009)

3.3.4 Čtvrtá etapa

„Smyslem této závěrečné fáze koučování je, aby diskuze vyústila v rozhodnutí. V jejím průběhu by si koučovaný měl na základě pečlivého „prozkoumání terénu“ a výběru z co největšího počtu „stavebních prvků“ vytvořit akční plán zaměřený na realizaci jasně specifikovaných potřeb.“

(Whitmore, 2009, str. 96) Horská dále soudí, že klient za pomoci andragoga vytváří kroky, kterými dosáhne v předchozích etapách stanoveného cíle, v jakém čase cíle dosáhne a v jaké kvalitě. Jakmile je toto ujasněno, koučovací sezení může být ukončeno. (Horská, 2009) „Kouč by měl koučovanému předat přehledný a přesný písemný záznam dohodnutých kroků a jeho odpovědí na všechny otázky týkající se volby toho, co bude dělat.“ (Whitmore, 2009, str. 99)

„Skutečné koučování je většinou méně formalizované a strukturované, než je výše zmíněno.“ (Whitmore, 2009, str. 102-103)

Tyto čtyři oblasti se podle Whitmora vyskytují v každém sezení. Jejich délka vždy závisí na konkrétním problému, který se řeší, avšak vždy jsou zastoupeny všechny. Důležité je mít na paměti, že toto jsou pouze oblasti, kterými se andragog pomocí otázek postupně zabývá. Tímto a pozorným nasloucháním dojde k možnosti získání určitých poznatků u klienta. (Whitmore, 2009)

Je důležité si uvědomit, že vše výše popsané je bráno s ohledem na individuální koučink. Mouhauptová tvrdí, že koučování týmů se díky tomu, že pracuje se skupinou, ne s jednotlivcem, odlišuje od tohoto individuálního pojetí. Hlavně ve sladování různých úhlů pohledu, v kombinaci práce s týmem a s jednotlivci a také při definování cíle, kdy je důležité společně definování týmového cíle. (Mouhauptová, 2009, str. 147)

3.4 Předpoklad kompetence andragoga pracujícího s koučinkem

3.4.1 První předpoklad kompetence

Myslím si, že tato teoretická základna je dostatečná proto, aby bylo možné popsat jednotlivé předpoklady kompetence, které jsou pro andragoga klíčové. O první složce pak lze mluvit následně:

Dominance není v tomto procesu žádaná. To je myslím fakt, který nelze vyvrátit. Jelikož andragog musí vytvořit přívětivou atmosféru pro

klienta, aby byl ochotný se podělit se svými problémy, je možná i vhodná submise, kdy andragog nechává klientovi dostatek volného prostoru k vyjádření, neomezuje jej. Na druhou stranu je však někdy nutné, aby zasáhl, protože klient se může ve vyprávění dostat do jiných oblastí, které nehrají roli. Proto si myslím, že asertivita je to, co je potřebné. Viditelné je to při koučování skupiny, kde andragog musí korigovat různé pohledy více členů skupiny. Kdyby se vždy podřídil, nebyl by schopný podat dostatečnou zpětnou vazbu a nastavit mu zrcadlo. Aby byl tohoto schopný, je důležité, aby nebyl emocionálně labilní. Je nesmírně důležité, aby se andragog plně soustředil na problém klienta a aby byl schopný v tomto soustředění i přes různé rušící prvky vytrvat. V další vlastnosti osobnosti se dle mého nalézá rozkol. Zatímco extroverze je důležitá pro prvotní kontakt s klientem, pro navození důvěrné a klidné atmosféry, pro komunikaci s ním..., tedy převážně v první, třetí a čtvrté fázi modelu GROW. Introverze je dle mého nejdůležitější při naslouchání, tedy v době, kdy klient popisuje současnou situaci, dá se říci v druhé fázi modelu GROW (ve skutečnosti nelze proces naslouchání a kladení otázek takto od sebe oddělit, ale myslím si, že v těchto zmíněných fázích může jednou převládat naslouchání a podruhé kladení otázek, otevřenost, potřebná komunikace). Nelze zde jistě mluvit o krajním pólu, kdy je jedinec naprosto stáhnutý do sebe, ale o introvertovi s extravertními prvky, kdy je dle mého lepším a citlivějším posluchačem na rozdíl od extroverta (bez introvertních znaků), který sice může být také skvělým posluchačem, avšak ne natolik citlivým. Myslím si tedy, že je zde není možno mluvit ani o extrovertovi, ani o introvertovi. Je třeba hledat někde uprostřed mezi těmito dvěma póly. Jako poslední vlastnosti osobnosti, které uvádí Bělohávek, jsou volní vlastnosti, kdy je důležité, aby byl andragog jak vytrvalý, odpovědný, svědomitý tak by se i měl umět sebekontrolovat. Jen tak lze dosáhnout kvalitního výsledku koučování.

Zvláště v třetí fázi modelu GROW je vidět, že je třeba, aby u andragoga převládaly rozumové schopnosti. Ač je to klient, který si musí vytvořit strategie k řešení stanoveného cíle, andragog mu v tomto pomáhá. On sám se musí v těchto cílech orientovat a samozřejmě mít otevřenou

mysl, ve které bude mít mnoho nápadů, jak by klient těchto cílů mohl dosáhnout. Ač mu je nesdělí, může mu pomoci orientovat se určitým směrem, aby si je uvědomil. Ve čtvrté fázi to musí být opět klient, který provede seřazení strategií dle důležitosti, v čemž mu opět andragog pomáhá.

Sám Whitmore uvádí, že jediné znalosti, které jsou potřebné, jsou znalosti o koučování. Jiné jsou mnohdy na škodu. (Whitmore, 2009) K tomu, aby tyto koučovací znalosti uplatnil, potřebuje určité dovednosti, vědět jak s těmito znalostmi nakládat v praxi. Čím větší pak bude mít praxi, tím více zkušeností bude mít a bude vědět, na co přesně se zaměřit. Myslím si, že zkušenosti zde mnohdy převyšují znalosti.

3.4.2 Druhý předpoklad kompetence

Osobnost andragoga je zde klíčová. Je to on, se kterým klienti nebo skupina klientů přijdou do kontaktu. Pokud v nich nevzbudí hned od začátku důvěru, nikdy se mu neotevrou a koučování tedy neuspěje. Co je tedy třeba:

Je třeba, aby bylo vytvořeno vhodné, klidné, přátelské klima. Myslím si, že právě osoba, s vysokou potřebou afiliace je pro tuto práci vhodná.

Andragog tedy musí dát najevo, že jedinec (skupina) má potenciál, který je možno rozvinout a tím dosáhnout zlepšení. Pokud nebude věřit v jejich zlepšení, bude mít k tomuto negativní postoj, nebude zastoupeno v jeho životní filozofii, nikdy nebude úspěch koučování takový, jaký by byl, když andragog v toto bude věřit. Obdobně jako u teambuildingu, kdy platí, že nelze motivovat účastníky, pokud sám nejsem motivován, i zde se dá říci, že nelze pomoci účastníkům, pokud sám nevěřím v to, že mají možnost se rozvíjet.

Myslím si, že při naslouchání můžeme mluvit o tom, že jsou potřebné sociální hodnoty. Klient potřebuje vidět, že to, o čem se mluví andragoga zajímá, že mu chce pomoci. V kladení otázek si myslím, že je důležitější, aby byly zastoupeny spíše teoretické hodnoty, kdy se snaží

pomocí těchto otázek odhalovat pravdu. Snaží se pomáhat klientovi získávat znalosti. Jelikož oba tyto procesy jsou na sobě závislé a jeden bez druhého zde nemůže existovat, obě tyto hodnoty musí být na předních příčkách.

4 Vzdělávání, školení

4.1 Vymezení pojmu

Mohauptová se tímto tématem moc nezabývá, jediné, co činí, je že tuto oblast definuje jako „rozšíření znalostí a používání technik, které jsou potřebné pro efektivní vykonávání práce.“ (Mohauptová, 2009, str. 132) Myslím si, že je třeba toto alespoň z malé části rozpracovat.

Buckley uvádí definici vzdělávání, kde tvrdí, že vzdělávání je „proces a skupina aktivit, jež jsou zaměřeny na pomoc jedinci vstřebat a vyvinout znalosti, dovednosti, hodnoty a porozumění, které se jednoduše netýkají jen jedné činnosti, nýbrž umožňují, aby byla definována, analyzována a vyřešena široká škála problémů.“ (Buckley, 2004, str. 5)

Tohoto všeho lze dosáhnout mnoha způsoby, ať už zmíněným teambuildingem nebo koučinkem, ale i klasickým školením. To se dle Plamínka specializuje na předávání teoretických znalostí, převážně formou prezentace. Tu má andragog mnohdy připravenou již dopředu a díky tomu, že má situaci plně pod kontrolou, může sám předvídat a určovat směr, kterým se bude prezentace odvíjet. Z hlediska efektivity osvojování znalostí není tato metoda nejvhodnější, jelikož úkolem účastníků je pouze sedět a naslouchat. Efektivita může být částečně zvýšena otázkami z řad účastníků, které bývají zodpovězeny, avšak rozsáhlá diskuze se zde neočekává. (Plamínek, 2010)

Plamínek dále dodává, že prezentace může nabývat mnoha podob a může se skládat z mnoha technik, jako je výklad, příklad, zobecnění, kontext, příběhy, kreslení, promítání či demonstrace. U poslední zmíněné techniky je již možno vidět zárodky tréninku. Pokud totiž dáme účastníkům možnost si probíranou látku, techniku aj. vyzkoušet, získávají již praktické dovednosti a to je podstatou tréninku, který se zabývá nácvikem konkrétních postupů. (Plamínek, 2010)

4.2 Předpoklad kompetence andragoga užívajícího školení

4.2.1 První předpoklad kompetence

Použije-li se výše zmíněné, lze pak dle mého názoru o prvním předpokladu kompetence tvrdit následovně.

Jelikož je to andragog, který vede školení, je to on, kdo udává tomuto školení rytmus, určuje, co bude probíráno, na co bude přednáška zaměřena. Jelikož se zde jedná převážně o jednostranný kontakt, kdy není mnohdy důležité (například je třeba proškolit z hlediska bezpečnosti práce), co si posluchači myslí, co prožívají, může zde přednášet i dominantní osoba. Samozřejmě, bude-li jedinec asertivní, také to nebude vadit. Je důležité, aby tento dominantní (asertivní) jedinec byl emocionálně stabilní a nebyl lehce při výkladu rozrušitelný, úzkostný nebo příliš opatrný. Myslím si, že ač jsou zde důležité komunikační schopnosti, určitá otevřenost vůči účastníkům (tedy extroverze), může vést školení i introvert. Myslím si, že zvláště v oblastech, které introverta zajímají, může poskytnout více informací, než extrovert, jelikož vnímá více detailů, více o věci přemýšlí. Nelze tedy s jednoznačností říci, který typ přednášejícího, zda extrovert či introvert, je lepší. Důležité je, aby zodpovědně připravil podklady pro přednášku, aby byl svědomitý, sebekontroloval se a v případě různých problémů vytrval ve své práci.

Zatímco při přípravě školení hrají hlavní roli rozumové schopnosti, kdy andragog musí zvážit, které oblasti do školení zahrne, které jsou pro účastníky nejdůležitější. Při samotném školení, které se vydá cestou tréninku, tedy aktivním cvičením technik, lze uplatnit také psychomotorické schopnosti. Zvláště pak při ukázkách práce na různých přístrojích. Zde je důležité, aby účastníci viděli, co přesně je třeba, a pokud možno na profesionální úrovni.

Při přípravě a při školením samotném, jsou pro andragoga rozhodující znalosti. Právě z nich skládá celé školení a právě je předává účastníkům. Jak tvrdí Kazlík, pokud jsou tyto znalosti podložené

zkušenostmi a uváděny na příkladech, vzbudí u posluchačů pravděpodobně zájem, jsou-li správně užity. (Kazlík, 2008) Myslím si, že pokud posluchačům ukážeme, že tyto informace umíme užít v praxi, tedy že máme potřebné dovednosti, utvrdí je to v tom, že jim přednáší expert.

4.2.3 Druhý předpoklad kompetence

Druhý předpoklad kompetence, týkající se osobnosti andragoga lze podle mě popsat takto.

Myslím si, že právě zde může vystupovat osoba s potřebou moci. Andragog se zde staví do nadřazené pozice, která účastníkům sděluje informace, rady, doporučení. Má možnost tyto lidi v určitém smyslu řídit a pomoci organizaci, ve které toto školení probíhá. Opět však nesmí vystoupit na povrch osobní zájmy. Hlavní jsou zde zájmy organizace.

Myslím si, že není naprosto nezbytné, aby andragog tomu, co přednáší, věřil. Dobrý andragog dokáže podat látku i bez toho, že ho daná látka zajímá. Ovšem toto bude mít dopad na účastníky, jestliže poznají, že andragoga látka nezajímá, že přednáší pouze proto, že musí. Nikdy si, že si pak účastníci ze školení neodnesou tolik, kolik by si odnesli, kdyby se andragog touto látkou zabýval s radostí. Myslím si, že pokud jsou postoje, přesvědčení a životní filosofie jsou v souladu s probíranou látkou, je to vždy lepší.

Z tohoto zmíněného také vyplývá hodnotový systém andragoga. Pokud budou na vrcholu teoretické hodnoty a cílem andragoga bude odhalování pravdy, získávání znalostí, bude to určitě lepší, než když se na vrcholu umístí hodnoty ekonomické. Ač jsem zmínil, že andragog má určitou moc nad účastníky, nelze říci, že politické hodnoty jsou to, proč by měl andragog školit. Hlavním cílem by mělo být předat získané znalosti, pomoci odhalit účastníkům pravdu (tedy teoretické, příp. sociální hodnoty) a ne získat pomocí školení vliv, moc nebo uznání. Avšak není to podmínkou a vše závisí na učebním kontextu.

Závěr

Poté, co jsem vymezil jednotlivé předpoklady kompetence andragoga ve všech třech oblastech teambuildingu, je možné je porovnat mezi sebou, což je cílem mé práce. Jak jsem zmínil, dle Kubeše existují celkem tři předpoklady kompetence. První, týkající se vlastností, schopností, znalostí, dovedností a zkušeností, které andragog nezbytně potřebuje. Druhý týkající se motivace, kdy andragog vidí v chování určitou hodnotu, za kterou má smysl jít a třetí, což je možnost toto chování použít. (Kubeš, 2004) Vzhledem k tomu, že třetí předpoklad variuje dle situace, ve které se andragog nachází a nejedná se o požadavky na něj, a proto jsem se jím dále nezabýval. Všechny tři oblasti teambuildingu se z hlediska předpokladů kompetence na andragoga liší nebo shodují následovně.

Všechny oblasti teambuildingu se shodují v tom, že ideálem je asertivní osobnost andragoga. U školení je pak možno, aby andragog byl dominantní. Je to způsobeno tím, že zatímco u zážitkového učení a koučinku je andragog v roli facilitátora, ve školení se dostává do nadřazené pozice, kdy pouze předává znalosti.

Ve všech třech oblastech teambuildingu je třeba mluvit o andragogovi, který je emocionálně stabilní, má tedy dostatek sebejistoty, není příliš opatrný, nedůvěřivý, úzkostný či snadno rozrušitelný.

Zatímco v zážitkovém učení je důležité, aby byl andragog extrovertem, ve školení lze mluvit i o andragogovi introvertovi. Je to způsobeno povahou vzdělávání. Extrovert u zážitkového učení je třeba, jelikož zde dochází ke kontaktu s mnoha lidmi a je potřebné vytvoření správné atmosféry (introvert by toho nemusel být schopen), u školení toto třeba není. Koučink se pak díky svému zaměření na pozorné naslouchání, vnímání emocí a práci s nimi nachází přibližně v polovině této osy extroverze – introverze.

U všech oblastí teambuildingu pak musím mluvit o potřebě volných vlastností. Vytrvalost, odpovědnost, svědomitost, sebekontrola. Tyto všechny prvky musí být dle mého u andragoga vždy zastoupeny.

Ve všech třech oblastech jsou nejdůležitější rozumové schopnosti, kdy andragog musí využívat svůj intelekt, musí třídit informace dle jejich důležitosti ať už ve fázi příprav nebo v průběhu kurzu, sezení, školení. U školení se může objevit potřeba psychomotorických schopností, zvláště v případě potřeby praktické ukázky.

Vždy se musí mluvit o důležitosti znalostí, dovedností a zkušeností, jejich uspořádání dle důležitosti se však liší. Zatímco u teambuildingu jsou potřebné všechny výše zmíněné prvky, jelikož jsou užívány v různých částech procesu učení, u koučinku a školení tomu již tak není. U koučinku jsou vyzdvihovány dovednosti a zkušenosti, které by měly být podporovány znalostmi o koučinku, u školení je tomu pak naopak.

Zatímco u zážitkového učení a koučinku je třeba, aby byla u andragoga zastoupena vysoká potřeba afiliace, u školení je tomu pak vysoká potřeba moci. U prvních dvou zmíněných je to způsobeno blízkým kontaktem s účastníky, kteří potřebují podporu andragoga při procesu učení. Ve školení se však toto neobjevuje a právě určité ovládání ze strany andragoga je zde znát.

Je důležité, aby andragog měl pozitivní postoj k tomu, co činí, aby tomu věřil, aby to bylo v souladu s jeho životní filosofií. Toto je zvláště zřetelné u zážitkového učení a u koučinku. U školení to není dle mého nutné. Je-li tomu jinak, odrazí se to ve kvalitě školení.

U zážitkového učení a koučinku hovořím o důležitosti teoretických a sociálních hodnot, kdy díky nim si klienti odnášejí získané poznatky. Mělo by to tak být i u školení, avšak jak jsem zmínil u postojů, přesvědčení a životní filosofie, pokud tomu tak není, nic se nestane, odrazí se to však ve kvalitě školení.

Shrnu-li výše zmíněné rozdíly. U školení lze mluvit o dominanci andragoga, která v jiných oblastech není vhodná. Zde také nejsou kladeny požadavky na extroverzi či introverzi andragoga. Zatímco u učení zážitkem je důležitý extrovert, u koučinku osoba, pohybující se někde v polovině této osy introverze – extroverze. Dále se u školení může objevit potřeba psychomotorických schopností, které v jiných oblastech nejsou potřebné. Znalosti, dovednosti, zkušenosti jsou vždy potřebné, liší se jen jejich preference. Zatímco u učení zážitkem a koučinku je třeba k práci kladných postojů, správného přesvědčení a souladu s životní filosofií, u školení tohoto není třeba, je to však vhodné. Obdobně je tomu u hodnot, kdy v popředí by měly být teoretické a sociální hodnoty, avšak u školení toto není podmínkou.

Lze tedy říci, že až na pár výše zmíněných bodů jsou si jednotlivé oblasti teambuildingu z hlediska předpokladů kompetence na andragoga velmi podobné.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Lichý Ondřej

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky, Filozofická fakulta

Název diplomové práce: Andragogická dimenze teambuildingu

Počet znaků: 79 412

Počet příloh: 0

Počet titulů použité literatury: 24

Klíčová slova: andragog, koučink, předpoklady kompetence, školení, učení zážitkem

Tato bakalářská práce se zabývá andragogem vystupujícím ve třech rozdílných oblastech teambuildingu. Jedná se o zážitkové učení, koučink a školení. Každá z oblastí je zkoumána vzhledem k předpokladům kompetence, které jsou na andragoga kladeny, chce-li s danou oblastí pracovat. Tyto předpoklady jsou pak za pomoci komparativní metody porovnávány mezi sebou. Cílem práce pak je zjištění, jak se od sebe odlišují předpoklady kompetence andragoga v jednotlivých oblastech teambuildingu.

This bachelor work deals with andragog performing in three different areas of teambuilding. They are: experiential learning, coaching and training. Each of the areas is examined considering assumptions of the competences being put on andragog, when he wants to work in that specific area. These assumptions are then by help of the comparative methods compared to each other. The aim of the work is finding, how the assumptions of the competences vary in specific areas of teambuilding.

Seznam použité literatury

- BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1994. 154 s. ISBN 80-7067-405-9.
- BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování : jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci*. Olomouc : Rubico, 1996. 343 s. ISBN 80-85839-09-1 .
- BENEŠ, Milan. 2003a. *Úvod do andragogiky*. Praha : Karolinum, 2003. 132 s. ISBN 80-7184-542-6.
- BENEŠ, Milan. 2003b. *Andragogika*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- BUCKLEY, Roger; CAOLE, Jim. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7.
- FISCHER-EPE, Maren. *Koučování : zásady a techniky profesního doprovázení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 192 s. ISBN 80-7367-140-9.
- FRANC, Daniel; ZOUNKOVÁ, Daniela; MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou : praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- HANUŠ, Radek; CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 113 s. ISBN 80-247-1155-9.
- HOLOUŠOVÁ, D.; PAVLAČKOVÁ, M. *Úvod do obecné pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého, 1988. 295 s. ISBN neuvedeno.
- HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.
- JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*. 2003, vol. 1, č. 1, s. 6-16. Dostupný také z WWW: <<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g01-jaro-2004.pdf>>.
- JIRÁSEK, Ivo. Dobrodružství. *Gymnasion*. 2005, č. 3, s. 4-6. Dostupný také z WWW: <<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/g03-jaro-2005.pdf>>.

- KAZLÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora : Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 112 s. ISBN 978-80-247-2453-9.
- KUBEŠ, Marián; SPILLEROVÁ, Dagmar; KURNICKÝ, Roman. *Manažerské kompetence : způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding : cesta k efektivní spolupráci*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-641-4.
- Oxford Advanced Learners Dictionary* 2011a [online]. c2011 [cit. 2011-03-14]. Definition and pronunciation of belief. Dostupné z WWW: <<http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/dictionary/belief>>.
- Oxford Advanced Learners Dictionary* 2011b [online]. c2011 [cit. 2011-03-14]. Definition and pronunciation of Weltanschauung. Dostupné z WWW: <<http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/dictionary/philosophy+of+life#weltanschauung>>.
- PELÁNEK, Radek. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých : Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
- STACKE, Édouard. *Koučování : pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005. 156 s. ISBN 80-247-0937-6.
- SVATOŠ, Vladimír; LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink : pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005. 192 s. ISBN 80-247-0318-1.
- VETEŠKA, Jaroslav; TURECKIOVÁ, Michaela. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí : kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
- WHITMORE, John. *Koučování : rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti : metoda transpersonálního koučování*. 3. dopl. a přeprac. vyd. Praha : Management Press, 2009. 243 s. ISBN 978-80-7261-209-3.