

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury



Fakulta
tělesné kultury

**ROZVOJ MĚKKÝCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ REKREOLOGIE
PŘEDMĚTEM KPLP**

Bakalářská práce

Autor: Lenka Vašenková

Studijní program: rekreologie

Vedoucí práce: Mgr. David Másilka, Ph.D.

Olomouc 2022

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Lenka Vašenková

Název práce: Rozvoj měkkých kompetencí studentů rekreologie předmětem KPLP

Vedoucí práce: Mgr. David Másilka, Ph.D.

Pracoviště: Katedra rekreologie

Rok obhajoby: 2022

Abstrakt:

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj měkkých kompetencí studentů rekreologie předmětem kurz pobytu v letní přírodě. Pojednává také o předpokladech, které jsou nezbytné pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce. Data byla získávána pomocí kvalitativního výzkumu metodou ohniskových skupin. Nálezy jsou prokládány důkazními citacemi od účastníků výzkumu. Výstupem práce je zjištění, zda se měkké kompetence na předmětu kurz pobytu v letní přírodě rozvíjí, o které měkké kompetence se jedná, jakou intenzitou se rozvíjí a jací jsou činitelé, kteří se na rozvoji podílí.

Klíčová slova:

Rekreologie, zážitková pedagogika, kompetence, profil absolventa, trh práce

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification**Author:** Lenka Vašenková**Title:** Development of soft skills of recreology students by subject KPLP**Supervisor:** Mgr. David Másilka, Ph.D.**Department:** Department of Recreation and Leisure Studies**Year:** 2022**Abstract:**

The bachelor thesis focuses on the development of soft competencies of recreation students in the subject of a stay in summer nature. It also discusses the prerequisites that are necessary for the employability of young recreology students in the labor market. Data were obtained through qualitative research using the focus group method. The findings are interspersed with evidence from research participants. The output of the work is to find out whether the soft competencies in the subject of the course in the summer nature are developing, which soft competencies are involved, what intensity they are developing and what are the factors that contribute to the development.

Keywords:

Recreology, experiential education, competency, graduate profile, labor market

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Davida Másilky, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 22. dubna 2022

.....

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Davidovi Másilkovi, Ph.D. a pracovníci Katedry rekreologie Mgr. Adéle Růžičkové za pomoc a cenné rady, které mi poskytli v průběhu výzkumu a při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich čas a cenné informace. Poděkování patří i mé rodině, která mi umožnila se věnovat této práci.

OBSAH

Obsah	7
1 Úvod	10
2 Přehled poznatků	11
2.1 Rekreologie	11
2.1.1 Kurikulum studia	11
2.2 Profil absolventa bakalářského studia rekreologie	13
2.3 Trh práce	15
2.4 Kompetence	15
2.5 Národní soustava povolání	16
2.6 Kompetenční model	17
2.7 Odborné kompetence studenta rekreologie dle NSP	18
2.8 Měkké kompetence	18
2.9 Předmět kurz pobytu v letní přírodě (KPLP)	20
2.9.1 Metodické inspirace pro KPLP	23
2.9.2 Dosavadní výzkum o předmětu KPLP na Katedře rekreologie	25
2.10 Výzkum rozvoje měkkých kompetencí na zážitkových kurzech	26
2.10.1 Fakulta tělesné kultury, Katedra rekreologie UPOL	26
2.10.2 Prázdninová škola Lipnice a Outward Bound	27
2.10.3 Zahraničí	27
2.11 Kontextuální rámec výzkumného tématu	28
3 Cíle	30
3.1 Hlavní cíl	30
3.2 Výzkumné otázky	30
4 Metodika	31
4.1 Metody sběru dat	31
4.2 Výzkumný soubor	32
4.3 Zpracování dat	33
4.4 Prezentace dat	33
5 Nálezy	34

5.1	Spontánní vnímání účastníků na uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce ...	34
5.2	Vnímané předpoklady pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce	35
5.2.1	Spolupráce	35
5.2.2	Komunikace	36
5.2.3	Empatie.....	36
5.2.4	Flexibilita a improvizace	37
5.2.5	Seberozvoj	37
5.2.6	Kreativita, hravost a tvořivost.....	38
5.2.7	Leadership	38
5.2.8	Otevřenost, zkoušení nových věcí.....	39
5.2.9	Energie.....	39
5.2.10	Výskyt výše zmíněných předpokladů na KPLP	40
5.3	Představení kompetenčního modelu	40
5.4	Výskyt měkkých kompetencí na KPLP	41
5.5	Rozvoj měkkých kompetencí na KPLP	42
5.5.1	Kompetence ke kooperaci a spolupráci	42
5.5.2	Kompetence k efektivní komunikaci	44
5.5.3	Kompetence ke zvládnání zátěže	45
5.5.4	Kompetence k řešení problémů.....	47
5.5.5	Kompetence k aktivnímu přístupu	48
5.5.6	Kompetence k flexibilitě.....	49
5.5.7	Kompetence ke kreativitě a podnikání.....	50
5.6	Přehled činitelů, kteří ovlivňovali rozvoj měkkých kompetencí	50
6	Diskuse.....	52
7	Závěry	53
8	Souhrn	54
9	Summary.....	55
10	Referenční seznam	56
11	Přílohy.....	59
11.1	Informovaný souhlas.....	59
11.2	Diskusní scénář	60
11.3	Obrázek místnosti, kde se uskutečňovaly ohniskové skupiny	64
11.4	Ukázka přepisu ohniskové skupiny	65

11.5 Předměty, které mají ambici rozvíjet měkké kompetence u studentů Bc. studia68

1 ÚVOD

V dnešní době zaměstnavatelé vyžadují od svých zaměstnanců nejen znalosti a odborné dovednosti, ale také vyžadují celou řadu měkkých kompetencí, mezi které můžeme řadit efektivní komunikaci, kreativitu, spolupráci, schopnost řešit problémy a jiné. Dá se tedy říct, že měkké kompetence jsou odrazem naší osobnosti. V pracovním životě jsou velmi důležité a nepostradatelné.

Rozvoj měkkých kompetencí je součástí osobnostního rozvoje jedince. Zážitekové kurzy mají osobnostně-rozvojový charakter, tudíž se předpokládá, že mají velký potenciál měkké kompetence rozvíjet. Mezi osobnostně-rozvojové předměty, které se vyučují na Katedře rekreologie na Univerzitě Palackého v Olomouci, můžeme zařadit i předmět kurz pobytu v letní přírodě (dále jen KPLP). Jedná se tedy o předmět, který má předpoklady k tomu, aby se podílel na rozvíjení měkkých kompetencí.

KPLP patří do povinné kurzovní výuky napříč obory na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci Katedry rekreologie je vyučován v duchu zážitkové pedagogiky a studenti se seznámí s metodami zážitkového kurzu, na které je odkazováno v průběhu jejich studia, proto je KPLP považován za referenční bod studia. Studenti mnohdy najdou v průběhu kurzu smysl a motivaci nadále pokračovat ve studiu rekreologie.

Je třeba zdůraznit, že rozvojem měkkých kompetencí se doposud nikdo nezabýval. Proto se na Katedře rekreologie Univerzity Palackého v Olomouci řeší projekt, který nese název YOUTH IMPACT EXCELLENCE PROGRAMME. Tento projekt zkoumá dopad zážitkových osobnostně-rozvojových kurzů (KPLP) na mladé vysokoškoláky. Má za úkol zjistit, jak předmět KPLP napomáhá jeho účastníkům rozvíjet měkké kompetence potřebné pro následnou uplatnitelnost na trhu práce. V rámci tohoto projektu píšou mou bakalářskou práci, která má za úkol zjistit, které měkké kompetence potřebné pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce jsou prostřednictvím KPLP rozvíjeny.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Rekreologie

Původ slova rekreologie vychází z latinského *re-creare + logos*. „*Creare*“ znamená tvořit, předpona „*re*“ má v tomto případě vratný charakter pro tvořit, slovo rekreace se dá tedy chápat jako znovu-tvoření (Katedra rekreologie, n.d.).

Dohnal (2009) rekreologii popisuje jako teoretickou disciplínu, která se zabývá obecnými problémy rekreace. Za její „předchůdkyni“ považuje teorii rekreace.

Z termínu *re-creace* vyplývá, že jde o úvahy, respektive bádání, zaměřené především na problém obnovy sil (v našem případě těch lidských), na problém znovu-vytváření něčeho, co zde již bylo, ale bylo nějakou činností ztraceno, zmenšeno, narušeno atd. V našem pojetí však přidáváme snahu o další rozvoj a další zdokonalování na straně jedné, a na straně druhé i snahu o předcházení ztráty a kompenzaci negativních vlivů činnosti člověka i prostředí (Hodaň & Dohnal, 2008; Dohnal, 2009).

Je třeba však upozornit na rozdíl mezi pojmem rekreace a teorie rekreace. Teorie rekreace je čistě jen teoretickou disciplínou, zatímco pojem rekreace je praktický proces týkající se konkrétní oblasti lidské činnosti (Hodaň & Dohnal, 2008). Rekreace umožňuje kultivaci tvořivých sil člověka, má velký vliv na intelektuální, tělesný i sociální rozvoj osobnosti (Katedra rekreologie, n.d.). Pojem rekreologie je označením studijního oboru.

Rekreologie, jakožto studijní obor vznikl v roce 1991 na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Obory s obdobnou tematikou byly poté zaváděny i na jiných fakultách vysokých škol v České republice. Rekreologie se prolíná skrz zážitkovou pedagogiku, výchovu v přírodě a skrz odvětví pedagogiky volného času (Jirásek, 2007).

2.1.1 Kurikulum studia

„Celé kurikulum, a tedy i obsah rekreologie jako konkrétní disciplíny, je podmíněno formulovaným profilem absolventa“ (Hodaň, 2009, p. 39). Studium rekreologie je dvoustupňové, student tedy může po absolvování Bc. stupně studovat i druhý stupeň, a to Mgr. Dochází k tomu, že některé předměty jsou pouze v bakalářském studiu, další zase jen v kurikulu pro magisterské studium. Jiné předměty na sebe navazují a prolínají se.

Rekreologie je disciplínou mezioborovou, pohybuje se na rozhraní filozofie, sociologie, historie, psychologie, ekonomie a teorii systémů. Řadí se svým vlastním předmětem zkoumání do podoboru sociokulturní kinantropologie (Hodaň, 2009). Je tedy velmi důležité, aby předměty, které se zabývají společenskovedními disciplínami, byly zařazeny do kurikula studia rekreologie.

Hodaň do důležitých společenských vědních předmětů zařazuje: sociokulturní kinantropologii, filozofickou kinantropologii, pedagogickou kinantropologii, historii tělesné kultury, dále také psychologii, sociologii, filozofickou antropologii, ekologii člověka a právo.

„Rekreologie jako studijní obor má v rámci svého kurikulárního obsahu samostatnou specializaci zabývající se manažersko-ekonomickými aspekty rekreace“ (Hobza & Skoumal, 2009, p. 52). V Bc. studiu se jedná o předměty základy managementu, ekonomika a legislativa, základy marketingu a public relations a ekonomie a manažerská ekonomika. Uvádí, že smyslem trsu ekonomicko-manažerských předmětů je poskytnout studentovi nejdůležitější poznatky, se kterými se potkává v praxi, a to jako výkonný realizátor, organizátor a řídicí pracovník.

Dalším důležitým bodem ve studiu rekreologie je pro studenta oblast cestovního ruchu, která je úzce spjata s rekreologií. „Problematika, kterou se zabývá rekreologie, se s problematikou, kterou řeší cestovní ruch silně prolíná“ (Kotíková, 2009, p. 78). Pro bakalářské studium rekreologie se jedná o předmět cestovní ruch, který poté navazuje na předměty ve studiu magisterském: organizace a řízení cestovního ruchu v destinaci, marketing cestovního ruchu, lázeňství a wellness, průvodcovská činnost, udržitelný cestovní ruch a jezdeckví a agroturistika. Cestovní ruch má spojitost i se zážitkovou pedagogikou. Zážitková pedagogika má totiž teorii zážitku podrobně rozpracovanou, zatímco v cestovním ruchu se tento pojem objevil teprve nedávno. Cestovní ruch tedy může převzít některé techniky a metody zážitkové pedagogiky do praxe (Kotíková, 2009).

Součástí studijního oboru rekreologie je relativně ucelená oblast věnující se vztahu mezi faktory životního stylu a zdraví. Základním smyslem trsu předmětů vztahujících se k problematice životního stylu a zdraví, je zabývat se možnostmi pozitivního ovlivnění zdravotního stavu úpravou životního stylu s využitím cílené intervence (Šlachta & Klimešová, 2009). V bakalářském studiu se touto tématikou zabývá předmět životní styl a zdraví. Podrobněji se s touto problematikou student setkává v navazujícím magisterském studiu, který je specializován právě na životní styl a zdraví.

Nedílnou součástí kurikula je zážitková pedagogika, která studenta provází během Bc. studia. Jirásek, Hanuš a Kratochvíl (2009) uvádí, že studijní směr zážitkové pedagogiky experimentální formou hledá, jak lze již výše definované oblasti studia řešit vysoce odborně, přitom zajímavými prostředky a metodami, a navíc s vysokou mírou motivace. Využívá se při ní bohatá programová náplň a zejména vlastní pohybová aktivita. Realizaci obsahu tohoto studijního směru zajišťuje celá řada teoretických i praktických předmětů a kurzů. Například teorie rekreace v přírodě, výchova a pobyt v přírodě, metodika vedení akcí, skupinová dynamika a kurzy v letní a zimní přírodě (Jirásek et al., 2009). Pracuje se s předpokladem, že u jedince jsou zakódovány takové motivační faktory, které umožňují, aby se cílem jednání stalo jeho vlastní

rozvíjení (Jirásek et al., 2009). V zážitkové pedagogice se můžeme setkat i s pojmem holistická výchova, která je definována jako „záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost“ (Jirásek, 2019, p. 19).

Programové oblasti jsou neodmyslitelné při studiu rekreologie. Jirásek et al. (2009) definovali programové oblasti rekreologických studijních oborů. Do první skupiny řadí pohybové aktivity, které jsou charakteristické obecným pohybovým základem. Jedná se o plavání, gymnastiku, sportovní hry a další. Druhá skupina zahrnuje pohybové aktivity s potenciálem tzv. celoživotního provozování (např. lyžování, snowboarding, cyklistika, vodní turistika, ...). Mezi nejdůležitější předměty, jejichž náplní je bohatý program, jsou kurzy v letní a v zimní přírodě. Hra, jakožto významný programový prvek, se prolíná celým systémem studia od semestrální výuky až po jednotlivé kurzy pobytu jak v zimní, tak v letní přírodě (Jirásek et al., 2009). Celou řadu těchto aktivit řadí jako komerčně využitelné, které jsou v programové nabídce celé řady cestovních kanceláří a vzdělávacích institucí. „Je třeba zdůraznit, že v rámci rekreologických studijních oborů jsou další nabídky volitelných a doporučených předmětů, ze kterých si studenti volí dle svého individuálního zájmu a potencionálního profesního zaměření“ (Jirásek et al., 2009, p. 130).

Kurz pobytu v letní přírodě využívá metod zážitkové pedagogiky. Studenti se osobně seznámí s vrcholným produktem instruktorského řemesla, kterému se učí. Napomáhá k budování pozitivního vztahu k oboru a ovlivní studenta v jeho rozhodování, zda třeba pokračovat ve studiu. Může si totiž uvědomit originalitu a jinakost rekreologie (Másilka et al., 2021).

2.2 Profil absolventa bakalářského studia rekreologie

Rekreolog, jakožto absolvent rekreologie, je schopen pracovat v odvětví volného času a zaměřovat se při své práci na celou populaci, a to ve smyslu věkových, individuálních, sociálních, profesních či jiných zvláštností. Studium vyžaduje od studentů multiparadigmatický přístup na straně jedné a pochopení potřeby celoživotního vzdělávání na straně druhé (Dohnal, 2009).

Důležitým bodem při studiu je praxe, se kterou se student setkává již v rámci studia. Může pracovat ve volnočasových centrech jako instruktor, trenér, nebo třeba v cestovním ruchu či lázních. Možností je spousta a student si tak může vybrat praxi dle svého zájmu. „Pro absolventy studijního oboru rekreologie jsou pro jejich další uplatnění nezbytné praktické zkušenosti. Tyto

zkušenosti získávají během povinných praxí, které jsou součástí kurikula rekreologie“ (Kotíková, 2009, p. 104).

Dohnal (2010) ve svém článku formuluje profil absolventa rekreologie ve čtyřech oblastech:

- Osobnost – osobnostní rozvoj

V této oblasti považuje za nutné celkovou kultivovanost. Jedná se především o všeobecný rozhled, široké všeobecné vzdělání a vystupování a jednání před lidmi. Dále také zmiňuje vztah k lidem. Absolvent je schopen projevit empatii, toleranci, navazovat nové kontakty a diagnostikovat osobnost klienta. Měl by být motivovaný, kreativní, cílevědomý a pracovitý. Musí brát ohled na potřeby klienta, být schopen organizovat, řídit skupinu lidí a spolupracovat.

- Komunikace

Další oblastí je komunikace. Za důležité považuje kvalitu a úroveň vyjadřování, zvláště v mezilidské komunikaci. Absolvent umí komunikovat s veřejností, používat odborný jazyk v rámci svého zaměření a ovládá cizí jazyk.

- Schopnosti (obecné a specifické)

Absolvent umí pracovat s textem, propojovat informace z různých vědních disciplín a aplikovat nové informace a metodologii do reálné praxe. Je připraven řešit problémy a objevovat nové cesty nestandardními přístupy. Má absolvovanou odbornou praxi, je schopen diagnostikovat (testovat, pozorovat, propojit teorii s praxí), také je schopen zjistit, zpracovat a vyhodnotit zpětnou vazbu. Má teoretické vědomosti v daných oblastech studia, umí vést lidi, být týmovým hráčem, má tělocvičné a sportovní dovednosti a propojuje mezipředmětové vztahy.

- Informační technologie (aktivní a tvůrčí využívání)

Absolvent zvládá práci s PC, využívá programy, zpracovává prezentace a projektové dokumentace. Ovládá video, fotoaparát a telefon. Je schopen zpracovat materiály, tisknout je, testovat a analyzovat.

Absolvent se může uplatnit jako pedagogický a řídicí pracovník ve volnočasových centrech, například v klubech, oddílech, kroužcích, nebo v DDM. Dále se může uplatnit v oblasti cestovního ruchu, být vedoucím pohybových programů, specializovat se na výživu a podporu zdraví a v neposlední řadě podnikat v oblasti sportu a volného času. Do volného času zahrnujeme

jak aktivity neorganizované, tak aktivity organizované. Sport, umění a mládežnické organizace jsou spojovány se zdravím a duševní pohodou (Badura et al., 2021). Na organizované aktivity ve volném čase se mohou zaměřovat právě absolventi rekreologie.

2.3 Trh práce

„Trh práce je místem, na němž jsou utvářeny podmínky zaměstnanosti vč. mezd a platů prostřednictvím nabídky a poptávky po práci“ (Dvořáková, 2012, p. 65). Poptávajícími jsou firmy, ale i stát. Lidé nabízející práci a uchazeči o zaměstnání se nazývají „lidské zdroje“. Mezi ty můžeme zařadit absolventy škol, ženy vracující se z mateřské dovolené, uchazeče o zaměstnání vedené v evidenci úřadu práce, občany se zdravotním postižením, občany v poproduktivním věku a cizince (Dvořáková, 2012). Lidské zdroje jsou nositeli lidského kapitálu a potenciálu. „Lidský kapitál můžeme charakterizovat jako souhrn vrozených a získaných schopností, vědomostí, dovedností, zkušeností, návyků, motivace a energie, jimiž lidé disponují“ (Vodák & Kucharčíková, 2007, p. 24). V případě, že lidé cílevědomě aktivizují své schopnosti vedoucí k rozvoji svých schopností či podniku, hovoříme o lidském potenciálu (Vodák & Kucharčíková, 2007).

Zaměstnavatelé o uchazečích o zaměstnání sbírají a hodnotí informace pomocí metod výběru a dokážou předpovědět efektivnost pracovníka. Porovnávají, nakolik se shoduje profil uchazeče se specifikací požadavků pracovního místa nebo s požadovanými pracovními způsobilostmi (Dvořáková, 2012). Profil uchazeče se z velké části skládá z kompetencí, kterými disponuje. Proto zaměstnavatelé dbají na kompetentnosti svých potencionálních zaměstnanců. Poslední dobou personalisté vyžadují od svých zaměstnanců celou řadu měkkých dovedností (Mühleisen & Oberhuber, 2008).

2.4 Kompetence

Pojem kompetence je synonymem pro schopnost, dovednost, znalost, či způsobilost. Avšak tento pojem je brán jako komplex všech výše uváděných pojmů. Veteška a Tureckiová (2008) schopnost definovali jako předpoklad k výkonu, to ovšem neznámá, že člověk bude úspěšně konat, například když jedinec dosáhne vysokého vzdělání, hned neznámá, že v kariérním životě bude mít větší úspěch než jedinec se vzděláním nižším. Obdobně to platí i u dovedností a znalostí. „Člověk může dokonale ovládat veškeré didaktické zásady, a přesto být špatným učitelem, umět ‘vysypat z rukávu’ teorie motivace, a přesto být neúspěšným vedoucím, nebo mít dokonce nacvičené techniky asertivní komunikace a selhávat v mezilidských vztazích apod.“ (Veteška & Tureckiová, 2008, p. 30).

Průcha a Veteška (2014) potvrzují, že pojem kompetence pokrývá nejen vědomosti, dovednosti, schopnosti, ale také postoje a hodnoty, jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon. Za kompetentního se dá považovat ten, kdo zvládá rozdílné úkoly v různých situacích, je tedy úspěšný ve svých sociálních rolích (včetně rolí učícího se a nejrůznějších rolích pracovních) (Veteška & Tureckiová, 2008).

„Kompetenci je možno zjednodušeně chápat jako schopnost určitým způsobem se chovat; projevuje se tedy jistým chováním člověka“ (Vodák & Kucharčíková, 2007, p. 55).

Pojem kompetence definuje Veteška a Tureckiová (2008, p. 27) jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možnostmi a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“.

V literatuře se můžeme setkat s pojmem „klíčová kompetence“, i ten je mnohdy chápán jako synonymum ke slovu kompetence, avšak slovo kompetence je nadřazené slovu klíčová kompetence. „Myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoliv konceptem vzdělávání“ (Belz & Siegrist, 2001, p. 27).

2.5 Národní soustava povolání

Jedná se o otevřenou a všem dostupnou internetovou databázi povolání, které se vyskytují na českém trhu práce. V této databázi můžeme najít požadované kompetence a informace o veškerých povoláních uplatnitelných na trhu práce. Správcem, garantem a administrátorem Národní soustavy povolání (dále jen NSP) je Ministerstvo práce a sociálních věcí, avšak obsah tvoří odborníci na trhu práce (zaměstnavatelé, personalisté, svazy, ...). Její vznik připisujeme k roku 2007. NSP také plní úlohu hlavního informačního zdroje pro tvorbu Národní soustavy kvalifikací (dále jen NSK).

O každém povolání, které je k dohledání v NSP, si můžeme přečíst základní informace. Je například uvedená: charakteristika povolání, potřebná kvalifikace k výkonu povolání, pracovní činnosti, kompetenční požadavky, zátěže a rizika výkonu povolání, potřebná zdravotní způsobilost, mzdy, či informace o volných pracovních místech, které jsou čerpány z portálu Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky.

Dle Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky jsou přínosy NSP tyto:

- Efektivní rozvoj lidských zdrojů v České republice
- Systémový přístup ke komunikaci v oblasti lidských zdrojů

- Aktivní ovlivňování vazeb mezi světem práce a vzdělavatelskou sférou prostřednictvím důraznějšího a širšího zapojení všech klíčových hráčů
- Efektivní a flexibilní systém mapování potřeb trhu práce
- Využití při mezinárodním srovnávání
- Studentům zprostředkovává informace o povoláních, která mohou vykonávat po ukončení své školy
- Zájemcům o zaměstnání poskytuje informace, která povolání mohou vykonávat, třeba i mimo dosavadní obor působení
- Zaměstnavatelům a personalistům pomáhá s tvorbou popisů pracovní pozice nebo tvorbou inzerce se zařazováním prací do tarifních stupňů anebo povolání do klasifikace dle CZ-ISCO (Ministerstvo práce a sociálních věcí, n. d.)

2.6 Kompetenční model

Kompetenční model obsahuje soubor kompetencí, které jsou požadované k výkonu povolání. Kompetenčních modelů je mnoho a mohou se vytvářet na míru firmám, nebo se můžeme řídit již vytvořenými kompetenčními modely, ale také si můžeme již vytvořený kompetenční model upravit. V mé práci se budu zabývat modelem, kterým se řídí NSP a NSK, jelikož se o něj opíráme v našem projektu. Kompetence se v něm dělí do tří základních typů – měkké kompetence, odborné kompetence obecné a odborné kompetence specifické. Rozdělení je patrné z následujícího obrázku:

Kompetence	Měkké – efektivní komunikace, orientace v informacích, týmová spolupráce,...		Obecné
	Odborné	Odborné obecné (přenositelné, průřezové) – využívání PC při práci, hra na kytaru	
		Odborné specifické	Dovednosti – formulovat didaktické cíle s ohledem na specifické potřeby vzdělávání,...
			Znalosti – pedagogické pojmy a pedagogické zásady, široké spektrum metod neformálního vzdělávání

Obrázek 1. Struktura kompetenčního modelu NSP. (Havlíčková & Žárská, 2012; Národní pedagogický institut České republiky, 2013)

- Odborné kompetence specifické – určují, co by člověk měl v určité pozici umět po odborné stránce, jaké by měl mít znalosti a dovednosti

- Odborné kompetence obecné – jsou založené na znalostním základu, narozdíl od specifických kompetencí jsou však široce přenositelné (např. cizí jazyky, řízení auta)
- Měkké kompetence – vycházejí z určitých obecných schopností člověka (pohotovost, přesnost, pečlivost apod.) (Havlíčková & Žárská, 2012)

2.7 Odborné kompetence studenta rekreologie dle NSP

Odborné kompetence v sobě zpravidla zahrnují dvě základní složky – složku činnostní a složku znalostní. Můžeme říct, že „znalostní“ složka je představována určitým okruhem znalostí, „činnostní“ složka dovednostmi. Vzájemným spojením obou těchto složek vzniká kompetence (Havlíčková & Žárská, 2012).

Pro studium rekreologie je v NSP nejbližší definované povolání „Pedagog volného času“. Mezi nutné odborné dovednosti, které by měl pedagog volného času zvládat, řadí NSP (2006) například vedení výchovy se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby dětí či tvorbu obecných metod ve výchově a vzdělávání v oblasti volného času dětí a mládeže.

Mezi odborné znalosti, které jsou nutné k výkonu povolání „pedagoga volného času“ řadí NSP (2006) například obecnou pedagogiku, řešení výchovných a studijních problémů, pedagogické projektování a vývoj kurikula, či sociální pedagogiku.

2.8 Měkké kompetence

Jedná se o požadavky, které jsou potřebné pro kvalitní výkon jednotky práce, nejsou závislé na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné (*Národní soustava povolání*, n. d.). Inteligenční kvocient (IQ) měří tvrdé dovednosti, které zahrnují jazykové, logicko-matematické a vizuálně-prostorové formy inteligence, zatímco měkké dovednosti se zabývají dovednostmi v oblasti mezilidských vztahů a tím, jak pracujeme sami na sobě (Mühleisen & Oberhuber, 2008).

Zaměstnavatelé kladou na své zaměstnance čím dál větší nároky a od svých zaměstnanců vyžadují celou řadu měkkých kompetencí, proto jsou měkké dovednosti v pracovním životě nezbytné. Měkké kompetence lze rozvíjet a trénovat, je však potřeba myslet na to, že ne vždy je to jednoduché. Naše vlastnosti jsou téměř nezměnitelné, hovoříme o našem temperamentu, citlivosti, zda jsme extroverti či introverti, či jestli jsme kreativní. Můžeme však změnit respekt vůči ostatním, zlepšit naše vyjednávací schopnosti, ochotu něco měnit, či schopnost rozhodovat se (Mühleisen & Oberhuber, 2008).

V této kapitole je třeba zdůraznit, že měkké kompetence nejsou pro povolání „pedagog volného času“ dle NSP dosud definovány.

NSP (n. d.) uvedla 15 kompetencí s definovaným popisem, dílčími kompetencemi a s charakteristikou pěti úrovní dané kompetence;

1. Efektivní komunikace – Schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat, a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat.
2. Kooperace (spolupráce) - Schopnost a připravenost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak jako opakem preference pracovat sám.
3. Kreativita – Schopnost tvořit, myslet, vidět a dělat věci jinak, než je zvykem, s cílem vytvářet novou hodnotu i při vědomí rizik souvisejících s uváděním do praxe. Kreativita je spojena s vnitřní motivací tvůrčím způsobem reagovat na inspirativní podněty ze svého okolí a s touhou objevovat. Kreativitu podporuje i mistrovství v oboru a pozitivní myšlení.
4. Flexibilita – Schopnost operativního a pružného myšlení, chování a přístupu k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.
5. Uspokojování zákaznických potřeb – Schopnost, porozumění emocím a motivům druhého člověka, zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování potřeb klientů, a to jak externích zákazníků, tak i interních zákazníků (zpravidla kolegů či nadřízených uvnitř organizace) a současně na přijímání a dosahování obchodních cílů.
6. Výkonnost – Schopnost a zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu.
7. Samostatnost – Schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Určovat si samostatně cíle, úkoly, způsoby a postupy své práce. Samostatný člověk se sám rozhoduje a zastává co nejvíce činností vlastními silami, nemusí a nechce být kontrolován. Rozpozná své silné stránky i své slabiny, a kdy musí využít pomoc nebo radu ostatních.
8. Řešení problémů – Schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.

9. Plánování a organizování práce – Schopnost strukturovaně, metodicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času, s vědomím možných rizik.
10. Celoživotní učení – Schopnost a ochota přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.
11. Aktivní přístup – Schopnost a vůle k aktivitám nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.
12. Zvládání zátěže – Schopnost zvládat stresové situace, zátěž, překážky, neúspěchy a frustrace.
13. Objevování a orientace v informacích – Schopnost vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními, jednostranně zkrácenými nebo nedostatečnými informacemi.
14. Vedení lidí (leadership) - Schopnost, záměr a vůle se ujímat role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority a umění vytvářet kulturu pracoviště, kde lidé umí, mohou a chtějí podávat své nejlepší výkony.
15. Ovlivňování ostatních – Schopnost a záměr přesvědčovat, ovlivňovat, zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit a získat jejich podporu pro určitou „věc“ (cíl, záměr, ideu, postoj, produkt apod.). Schopnost učit ostatní nebo přispívat k jejich rozvoji v profesních dovednostech a v oblasti osobního rozvoje.

Úrovně měkkých kompetencí jsou vyjádřeny číselnou hodnotou, která udává v NSP, v jakém rozsahu a hloubce je určitá kompetence vyžadována pro výkon daného povolání. Měkké kompetence jsou řazeny od úrovně 0 až 5. Nejnižší úrovně kompetence vyjadřují nízké nebo žádné požadavky na zvládnutí dané kompetence, nejvyšší úrovně vyjadřují vysoké požadavky na zvládnutí kompetence.

2.9 Předmět kurz pobytu v letní přírodě (KPLP)

Kurz pobytu v letní přírodě (dále jen KPLP) řadíme v kurikulu studia do kurzovní výuky. Tento předmět je předmětem povinným, tudíž úspěšné dokončení studia je podmíněno mimo jiné i absolvováním tohoto předmětu.

Obsah předmětu KPLP pro studijní obor rekreologie garanti pojali již od vzniku tohoto oboru v roce 1994 v duchu metod zážitkové pedagogiky. Za zdroj metodické inspirace pro svůj koncept zvolili metodiku Prázdninové školy Lipnice (dále jen PŠL) (Másilka et al., 2021). Kurz je realizován v letní přírodě a je převážně zaměřen na osobnostně-sociální rozvoj. Student je aktivním činitelem výchovného procesu, plně a autenticky prožívá svou činnost, a na základě toho se nejen učí konkrétním dovednostem, ale je rozvíjena celá jeho osobnost (Zappe, 2009).

První kurz, který se uskutečnil v roce 1994, na zakázku připravili instruktoři PŠL. Postupem času se kurzů zúčastňovali další pedagogové Katedry rekreologie (dále jen KRL). Garanti postupně přebírali iniciativu, experimentovali s tématy ze zdrojové metodiky PŠL a po více než 15 kurzových sezónách vytvořili specifický kurzový styl pro sestavování a vedení intenzivního programu vědomého učení prožitkem a holistické výchovy (Másilka et al., 2021). V současné době se tým skládá jak z pedagogů KRL, externího pracovníka, tak i studentů rekreologie. Tým tvoří přibližně šest členů.

Předpokládá se, že studenti, kteří se účastní tohoto předmětu, již absolvovali některé z předmětů, které na tento předmět navazují (Zappe, 2011). Dle aktuální akreditace se jedná o tyto předměty: teorie a metodika výchovy – rekreologie, rekreologie 1, rekreologie 2 a programové prostředky. Kurz je také chápán jako praktická zkušenost se zážitkovými formami výchovy a vzdělávání a je k němu dále odkazováno v dalších předmětech (Zappe, 2011). Například: zážitková pedagogika, metodika vedení akcí a skupinová dynamika, evaluace a zpětná vazba. Avšak Prášilová (2020) upozorňuje, že jeho potenciál není na KRL zcela využíván. Respondenti jejího výzkumu, tudíž kantoři KRL, externí pracovníci a bývalí zaměstnanci KRL, vnímají problematiku v odbornosti kantorů. Řešením by bylo, kdyby navazující předměty vyučovali ti, kteří vedli kurzy. Předmět KPLP by podle jednoho z jejích účastníků měl utvářet referenční bod, ke kterému se dá vztahovat v řadě předmětů. Od her po skupinovou dynamiku, programové prostředky, evaluaci a bezpečnost.

KPLP pro své zrealizování potřebuje i prostor, který umožňuje využití široké škály programových prostředků. Jelikož se jedná o kurz, který se odehrává v přírodě, je potřeba mít k dispozici vodní plochu, skály, louky, les a další. Dále považuji za nutné, aby se kurz odehrával v srdci přírody. Hluk města, silnice a turisté by kazili atmosféru kurzu. Je však třeba myslet i na to, že je potřeba mít prostor na materiál, zázemí na vnitřní aktivity, jídelnu, hygienické zařízení a ubytování pro účastníky a instruktory. „Prostředí – a to jak ubytovací prostory, společenské místnosti i venkovní okolí – je bytostnou součástí kurzu“ (Jirásek, 2007, p. 43). Lze tedy zhodnotit, že pro zrealizování KPLP je potřeba středisko, které tohle všechno může nabídnout. Pro tyto účely se středisko Na hřebenech v Lipnici nad Sázavou, které pro své kurzy občas využívá i PŠL, jeví jako ideální možnost. Nejen, že tohle všechno nabízí, ale přímo pro zážitkové kurzy

bylo vytvořeno. Jirásek (2007) uvádí, že počátek metodiky zážitkové pedagogiky je pevně svázán s prostředím v blízkosti Lipnice nad Sázavou. V práci Prášilové (2020) se respondenti jejího výzkumu shodují, že KPLP a středisko Na hřebenech v Lipnici nad Sázavou patří k sobě. Experimenty s jinými středisky v minulosti i osobní zkušenost stávajících vedoucích, kteří uskutečňovali KPLP na jiných místech než obvykle, potvrzují, že pro realizaci KPLP je středisko Na hřebenech v Lipnici nad Sázavou nejvhodnější lokací (Másilka et al., 2021).

Předmět KPLP se v aktuálním pojetí KRL skládá ze sedmidenního zážitkového kurzu a metodicky orientovaného setkání po kurzu, který si klade 4 cíle:

- Cíl 1: seznámení účastníků s pestrou paletou programových prostředků a dramaturgických principů pro sestavování a vedení intenzivního programu vědomého učení prožitkem a holistické výchovy
- Cíl 2: zprostředkování osobního zážitku, resp. zkušenosti s intenzivním programem vědomého učení prožitkem na sedmidenním kurzu
- Cíl 3: osobnostně-sociální rozvoj účastníků skrze intenzivní program vědomého učení prožitkem a holistické výchovy na sedmidenním kurzu
- Cíl 4: detailní seznámení účastníků s metodickou stránkou kurzu, tzn. s průběhem přípravy a realizace (Másilka et al., 2021)

KPLP se od kurzů pořádaných PŠL liší tím, že účastníci kurzů PŠL absolvují kurz dobrovolně, zatímco účastníci KPLP mají účast povinnou. Je tedy potřeba KPLP brát primárně jako předmět, nikoliv jako kurz (Másilka et al., 2021). Másilka et al. dále zdůrazňují, že Cíl 3 má nepedagogický charakter, neboť odkazuje k nevyžádanému působení na osobnost účastníků na povinném předmětu. Bylo tedy třeba tento cíl eticky ošetřit. Platí zde 2 hlavní pravidla: do programů studenti vstupují dobrovolně a z vlastní vůle. Pokud nechtějí program absolvovat, nemusí. Dalším pravidlem je pravidlo STOP, díky kterému mohou z jakékoli aktivity odstoupit. Studenti jsou detailně seznámeni se záměrem a cílem kurzu. Pokud student nechce podstupovat osobnostně-sociální rozvoj v rámci KPLP, který pořádá KRL, může absolvovat předmět KPLP pořádaný jinou katedrou (Másilka et al., 2021).

KPLP by měl být ukončen závěrečnou zprávou, avšak do akademického roku 2019/2020 nebyly povinností. Respondent z diplomové práce Prášilové (2020) vnímá kurz bez závěrečné zprávy jako kurz nedokončený. V akademickém roce 2019/2020 se závěrečné zprávy staly opět přirozeným zakončením předmětu KPLP. Materiály fungují jako metodická pomůcka, studentům je prezentován detailní postup přípravy i vedení kurzu, jsou také sdíleny napříč celým týmem

KRL. Z pozitivních reakcí i zpětné vazby pracovníků KRL lze usuzovat, že slouží jako přirozený most pro aktivování mezipředmětových vazeb (Másilka et al., 2021).

Je to tedy předmět zaměřený na osobnostně-sociální rozvoj. Student se pomocí programových prostředků učí konkrétním dovednostem a je rozvíjena celá jeho osobnost. Studenti by si měli z kurzu odnést to, jak ovlivňovat v budoucnu lidi, jak k nim zajímavě přistupovat, jak je motivovat a jak se rozvíjí psychická i duševní stránka (Prášilová, 2020). Respondenti Prášilové se taky shodují, že kurz studenty opravdu ovlivňuje, budují si pozitivní vztah k rekreologii, jsou motivováni dále studovat a osobnostně se rozvíjet.

2.9.1 Metodické inspirace pro KPLP

Pro pochopení předmětu KPLP považuji za důležité zmínit dvě inspirace pro metodické uchopení KPLP. V následujících odstavcích se můžete dočíst o PŠL a Outward bound, jehož je PŠL členem.

- Prázdninová škola Lipnice (PŠL)

Vznik PŠL připisujeme roku 1977, ale její kořeny můžeme nalézt hluboko před rokem 1964, má tedy bohatou historii. Období experimentů probíhalo od roku 1970 - 1976. Experimentálních projektů byla celá řada, například Pokus pro dvacet, Gymnasion, Lesní sportovní škola, Prázdniny na objednávku, či Projekt Jeseníky. Následovalo období prázdninové školy (1977-1989). PŠL v tomto období vedl až do roku 1987 Allan Gintel. PŠL byla prostředím experimentů a hledání, jejichž cílem byla osobnost a její rozvoj (Hanuš & Chytilová, 2009). Po listopadu v roce 1989 se Lipnice stává samostatnou institucí. Založení této organizace bylo výsledkem dlouhodobého úsilí o vybudování centra, které má vzdělávací hodnoty v přírodním prostředí (Martin et al., 2004).

PŠL stála na počátku proudu zážitkové pedagogiky, mnohé organizace se hlásí k PŠL jako ke své inspiraci, a právě PŠL nejzřetelněji usiluje o rozvoj metodiky formou programových inovací pořádáním odborných konferencí a publikační aktivitou (Jirásek, 2019). PŠL vytvořila vlastní pojetí zážitkové pedagogiky, se kterou se v zahraničí nepotkáme. Nejblíže tomuto pojetí zážitkové pedagogiky je hnutí Outward Bound, jehož členem je PŠL od roku 1991 (Hanuš & Chytilová, 2009).

PŠL tvoří kurzy, které pomáhají lidem objevit a rozvinout vlastní potenciál, posílit jejich odvahu, tvořivost a schopnost zasadit se za sebe, za druhé, a i za svět kolem nás. Kurzy jsou zážitkem, který vyvolává pozitivní změny v jednotlivci i společnosti. Jedinečnou metodu zážitkové pedagogiky nabízí nejen široké veřejnosti, ale i školám a neziskovému sektoru. Ukazuje, že učení může být jiné a zábavné (Prázdninová škola Lipnice, n. d.). Kurzy PŠL

experimentují s pedagogickými cíli, prostředky, metodami, účastníky i instruktory (Jirásek, 2019).

Kurzy PŠL se vyznačují těmito rysy

- Trvají nejméně sedm, avšak často více dní
- Skupina, která se na nich setkává, má okolo 30 členů (např. 24 účastníků a 6 instruktorů)
- Program je cíleně sestavený dle pravidel dramaturgie
- Projekty zpravidla sledují cíle osobnostního rozvoje účastníků
- Jako prostředek využívají především prožitek, který by měl být silný a osobní, aby mohl v člověku probouzet jeho autentické reakce
- Skrze jeho případnou reflexi v zážitkovém módu člověk přichází k hlubšímu vědomí sebe sama a svých možností, k získávání zkušeností přenositelných i do budoucího žití
- Situace, které jsou na kurzu navozeny navíc často směřují k tomu, aby účastník překročil svou osobní bezpečnou zónu a vykročil do nového nebo neznámého (Jirásek, 2019)

Kurzy PŠL vyhledávají také firmy pro vzdělávání svých zaměstnanců. Díky kurzům rozvíjí klíčové kompetence, které potřebují pro dobrý výkon ve svém povolání. Gintel (2013) potvrzuje, že vzdělávání dospělých funguje docela spolehlivě. Zaměstnanci se učí týmové spolupráci, díky které řeší problémy, vytváří varianty řešení a hodnotí jejich rizika.

- Outward Bound

Termín Outward Bound pochází ze staré námořní angličtiny. Označuje okamžik vyplutí lodě na širé moře, do neznáma a rizika, avšak vstříc novým zkušenostem a poznáním. Od chvíle vyplutí se posádka lodi musí spoléhat jen sama na sebe, na schopnosti každého člena a kvalitní spolupráci celého týmu (Svatoš et al., 2004).

Vznik tohoto hnutí připisujeme k roku 1941. Spoluzakladatelem byl Kurt Hahn, který se svou originální terapií prožitkem patří k inspirativním reformátorům v oblasti výchovy (Hanuš & Chytilová, 2009). Dále Hanuš a Chytilová zmiňují, že původně sloužily kurzy Outward Bound námořnictvu Spojeného království, kde ve středisku „kurschule“ ve Walesu probíhal rozvoj osobnosti se zaměřením pro řešení krizových situací a přežití pro námořníky. Po válce se střediska transformovala na centra rozvoje osobnosti pro mladé lidi mezi 16–21 lety. Pod označením Outward Bound se tato střediska šíří po celém světě. Cílem výchovy není

shromažďování vědomostí, ale tkví v otevírání cest k prožitkům. Díky prožitkům mohou lidé objevit své skryté síly a schopnosti.

Hlavním cílem kurzů je rozvíjet aktivní přístup k životu, podporovat přijetí odpovědnosti, podporovat zapojení do komunity a inspirovat k osobnímu růstu (Martin et al., 2004).

Pedagogická filozofie Outward Bound se opírá o dva základní pojmy. Člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá a jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce (Beneš et al., 2016).

Kurt Hahn definoval principy tohoto hnutí. Zmiňuje, že je třeba dát dětem příležitost objevit sebe sama, dbát na to, aby žáci prožili jak úspěch, tak i prohru, aby instruktoři vytvořili čas pro klid a mlčení, a také aby děti přestaly myslet jen na sebe (Beneš et al., 2016).

2.9.2 Dosavadní výzkum o předmětu KPLP na Katedře rekreologie

Při definování tématu mé bakalářské práce bylo klíčové, zda toto téma nebylo řešeno již v minulosti, proto jsem prostudovala absolventské práce na téma KPLP a ujistila se, že žádný z již provedených výzkumů se neshoduje s tématem mé bakalářské práce, tudíž ji považuji za prohloubení tématu o KPLP. Pro dohledávání prací jsem využila STAG a stránky knihovny UPOL.

- Bakalářské práce

Klímeček (2008) se ve své práci zabývá vnímanými riziky, která jsou obsažená v programu kurzu KPLP z pohledu účastníků. Kombinací kvalitativních a kvantitativních metod se snaží porozumět závažnosti, úloze a významu, kterou účastníci přisuzují riziku obsaženému v různých formách v programech a kurzech zážitkové pedagogiky.

Problematikou letních a zimních kurzů na KRL FTK UP v Olomouci se zabývá ve své práci Krátký (2011). Teoretická část uvádí do problematiky, která souvisí s kurzovním prostředím. Ve výzkumné části pomocí dotazníkového šetření a analýzou sondážního charakteru zjišťuje postoje účastníků kurzů. Výstupem bakalářské práce je doporučení pro zkvalitnění kurzu KPLP. Doporučení zní: setrvat v dosavadním nasazení.

Odras psychicky náročných her v prožitkové sféře zkoumá ve své práci Kubátová (2013). Zaměřuje se na to, jak účastníci vnímali psychicky náročné aktivity s odstupem času, a jestli některé aktivity mohly do značné míry s posunem času ovlivnit jejich život.

O premiérových herních programech, které vznikly v rámci kurzu KPLP pojednává Kubica (2013), který pomocí kvalitativního výzkumu (focus group) shromáždil, popsal, upravil a převedl do obvyklého formátu premiérové herní programy. Poté provedl jejich třídění z hlediska typu programu a míry originality.

- Magisterské práce

Okrouhlý (2006) svou diplomovou práci zaměřil na edukační proces na KPLP, který se uskutečnil pod názvem "Ostrov svobody" v Praze v červnu 2006. Cílem bylo popsat a definovat kategorie výsledků, které kurz zanechal na účastnících. Na svůj výzkum využíval osobní deníky účastníků.

O to, zda u účastníků kurzu KPLP s názvem „Krajnice“, který se uskutečnil v roce 2008, došlo ke změně osobnostních charakteristik se zajímala ve své práci Damašková (2009). Došla k závěru, že ke změně osobnostních charakteristik skutečně došlo.

Práce Michny (2013) se sice nezaobírá předmětem KPLP, ale zaobírá se zážitkovou pedagogikou, která je pro tento předmět stěžejní. Ve svém výzkumu se zajímá o závěrečné práce skrz celou Českou republiku, které pracují s definicí zážitkové pedagogiky. Dále si kladl za cíl zjistit, zda mají studenti o tuto tematiku zájem a v jakých oblastech se ji snaží aplikovat, proto považují za důležité tuto práci vzhledem k mé bakalářské práci zohlednit.

Kvalitativní výzkum vedla Prášilová (2020), ve kterém se zabývala zmapováním realizace předmětu KPLP1. Potřebná data získávala metodou hloubkových rozhovorů s respondenty, mezi které patřili kantoři KRL, externí pracovníci a bývalí zaměstnanci KRL. Respondenty spojovalo to, že každý z nich byl alespoň jednou vedoucím kurzu KPLP napříč celým obdobím realizace kurzů od roku 1993–2018. Pro vedoucí kurzu a instruktory bylo navrženo celkem 30 doporučení ohledně realizace KPLP1.

- Disertační práce

Pohled z účastníkovy perspektivy na předmět KPLP1 nám nabízí ve své disertační práci Zappe (2011). Díky hloubkovým rozhovorům a analýzy účastnických deníků odpovídá na hlavní výzkumnou otázku: Jak ovlivňuje edukační proces vybraného zážitkového kurzu jeho účastníky?

2.10 Výzkum rozvoje měkkých kompetencí na zážitkových kurzech

V následující kapitole uvádím příklady výzkumů, které se zabývají tematikou rozvoje měkkých kompetencí na zážitkových kurzech. Zajímala jsem se o výzkumy na půdě KRL, PŠL, Outward Bound a o zahraniční výzkumy.

2.10.1 Fakulta tělesné kultury, Katedra rekreologie UPOL

Rozvoj měkkých kompetencí na zážitkových kurzech na půdě KRL doposud nebyl zkoumán.

2.10.2 Prázdninová škola Lipnice a Outward Bound

Dvořáčková a Jirásek (2016) se ve svém výzkumu zabývali vnímáním skupinové propojenosti a smyslu pro komunitu mezi účastníky zimního kurzu „Život je gotický pes 2012“, který se skládal z dvanáctidenní zimní cesty na sněžnicích. Jeho realizaci zašitovala Prázdninová škola Lipnice a Outward Bound Czech republic. Jako metodu výzkumu Dvořáčková a Jirásek zvolili kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Pro svůj výzkum využili následující nástroje; analýzu esejí účastníků, informace ze zpětnovazebního dotazníku a myšlenkové mapy. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda se růst smyslu pro komunitu a růst skupinové propojenosti projeví nejenom u pracovní skupiny lidí, kteří se navzájem znají, ale i u pracovních skupin lidí, které se navzájem neznají. Kurzu „Život je gotický pes 2012“ se zúčastnilo dohromady 29 účastníků, z toho bylo 18 mužů a 11 žen. Výsledky výzkumu zahrnují odpovědi 26 osob. Ty ukazují, že kurz zahrnující cestu na sněžnicích a kempování v zimní krajině má potenciál v rámci neformálního vzdělávání nabídnout možnost zvýšení skupinové propojenosti a smyslu komunity. Účastníci výzkumu projeví změnu jejich prožívání od jedince směrem ke společnosti.

PŠL se rámci projektů podílí na rozvoji kompetencí nejen studentů, ale i učitelů.

Projekt „Klíčový rok“ byl zaměřen na rozvoj klíčových kompetencí žáků ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií prostřednictvím projektového vyučování, zážitkových vzdělávacích kurzů a žákovských projektů. V rámci projektu proběhly také vzdělávací semináře pro pedagogy v oblasti zážitkové pedagogiky a projektového vyučování. Výstupem projektu byly publikace Cesta za žákovskými projekty, Klíčení – příběh a řemeslo, Sborník Klíčový rok, metodický film Klíčový rok a pracovní listy k jednotlivým vzdělávacím kurzům (Prázdninová škola Lipnice, n.d.).

Projekt „Sborovna – klíč na míru“ si klade za cíl rozvinout a zvýšit kompetence pedagogů v počátečním vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí, hodnocení a týmové spolupráce. Výstupem projektu jsou pracovní listy pro účastníky a metodická příručka: Škola zážitkem aneb zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků (Prázdninová škola Lipnice, n.d.).

2.10.3 Zahraničí

Roos, Lennox a Botha-ravys (2016) se ve své studii zajímají o rozvoj měkkých dovedností u afrických vysokoškolských studentů, kteří studují sport. Akademie Maintenance Aid with Zing (Fun), která se zaměřuje na rozvíjení měkkých kompetencí u studentů, zorganizovala zážitkový závod, který probíhal na půdě univerzity v Gautengu. Závodu se zúčastnilo celkem 200 vysokoškolských studentů prezenčního studia sportu a rekreace. Do této studie byla zahrnuta data z let 2014 a 2015. Data byla sbírána pomocí kvalitativního dotazníku. Někteří ze studentů

se účastnili v roce 2015 již podruhé a zároveň v roce 2015 se účastnila i nová skupina studentů. Studenti se v závodě rozdělili do pětičlenných týmů. Týmy musely dokončit celkem 10 stanovišť, na kterých se mohli setkat s otázkami ohledně kurikula studia a kampusu univerzity. Jakmile zodpověděli vše správně, mohli začít provádět fyzické aktivity. Cílem těchto aktivit bylo rozvinout týmovou spolupráci, vzájemnou komunikaci, budovat sebevědomí a naučit se schopnosti vést lidi. V roce 2014 zaznamenali studenti největší rozvoj těchto měkkých kompetencí: komunikace, týmová spolupráce a rozvoj sociálních dovedností. Výsledky se shodovali i v roce 2015, avšak s tím rozdílem, že studenti, kteří se účastnili již podruhé, zmiňovali rozvoj vůdčích schopností. Respondenti si totiž uvědomili, že pro úspěšné dokončení závodu potřebují vést svůj tým, motivovat ho a zapojit všechny členy týmu do aktivit.

Suyono a Buanae (2020) svou studii zaměřili na rozvoj měkkých kompetencí učitelů žijících v Pathani v Thajsku. Toto území se řadí mezi konfliktní oblasti a učitelé z oblasti Pathani jsou nuceni v těchto oblastech učit. V Thajsku existuje takzvaný „Teacher Camp of Adventure“ zaměřující se na učitele, kterým zvyšuje angažovanost na trhu práce prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Suyono a Buanae prováděli studii na 36 učitelích z oblasti Pathani. Respondenti dělali test 2 dny před zahájením kurzu, který zaštitoval „Teacher Camp of Adventure“, a druhý test 6 dní po absolvování kurzu. Na tomto kurzu si respondenti prošli šesti tréninkovými cykly, na kterých byli postupně trénovány tyto měkké kompetence: komunikace, motivace, zvládání stresu, sebereflexe, vedení lidí, týmová spolupráce a kreativita. Výsledky testů ukázaly, že kurzy pořádané „Teacher Camp of Adventure“ zlepšily výše uvedené měkké kompetence u respondentů.

2.11 Kontextuální rámec výzkumného tématu

V profilu absolventa rekreologie můžeme nalézt výčet hned několika měkkých kompetencí, od schopnosti projevit empatii a toleranci, přes kreativitu, cílevědomost a pracovitost, po organizaci a vedení lidí, spolupráci a komunikaci (Dohnal, 2010). Měkké kompetence jsou v pracovním životě nepostradatelné, a proto považují za důležité rozvíjet tyto kompetence u studentů napříč celým studiem rekreologie.

NSP doposud nedefinovala měkké kompetence potřebné pro výkon povolání pedagoga volného času, a to je jeden z důvodů, proč se o ně zajímáme v našem projektu.

KPLP je zaměřen na osobnostně-sociální rozvoj a dle kurikula je na něm rozvíjena celá osobnost účastníka. Dá se tedy říct, že patří mezi osobnostně-rozvojové předměty, které mají předpoklady k tomu, aby se podílely na rozvíjení měkkých kompetencí. Na předmět KPLP bylo v minulých letech provedeno několik výzkumů. Ať již výzkumy zaměřené na rizika obsažená

v kurzu z pohledu účastníků, psychicky náročné hry na KPLP, edukační proces na KPLP a jeho ovlivnění účastníků či na zmapování a realizaci předmětu KPLP. Doposud však nebylo zkoumáno, jak a které z měkkých kompetencí se na tomto předmětu rozvíjí.

Výzkumy PŠL a Zahraniční výzkumy dokazují, že k rozvoji měkkých kompetencí na zážitkových kurzech skutečně dochází. Považuji proto za vhodné se v mé bakalářské práci věnovat výzkumu na rozvoj měkkých kompetencí studentů předmětem KPLP.

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

- Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit, které měkké kompetence potřebné pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce jsou prostřednictvím KPLP rozvíjeny.

3.2 Výzkumné otázky

- Jaké jsou spontánní vnímané předpoklady pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce?
- Jaké měkké kompetence potřebné pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce jsou rozvíjeny prostřednictvím KPLP?
- Pokud KPLP měkké kompetence skutečně rozvíjí, jací jsou činitelé, kteří ovlivňují rozvoj měkkých kompetencí?
- Vnímají účastníci rozdíl v intenzitě rozvoje jednotlivých rozvíjených měkkých kompetencí prostřednictvím KPLP?

4 METODIKA

V první subkapitole popisují metody sběru dat, průběh ohniskových skupin, etické náležitosti výzkumu a můj podíl na výzkumu. V druhé subkapitole charakterizují skupinu účastníků, jejich oslovení a místo uskutečnění ohniskových skupin. V další subkapitole popisují, jakým způsobem byla data zpracována a v poslední kapitole se zabývám prezentací zjištěných nálezů.

4.1 Metody sběru dat

Pro získávání dat jsem vybrala metodou ohniskových skupin (focus group), při nichž se setkává více účastníků zároveň. „Ohniskové skupiny patří mezi jedny z nejprogresivnějších kvalitativních metod pro získávání dat“ (Miovský, 2006, p. 175). Tato metoda se řadí mezi kvalitativní metody sběru dat. „Zkušenosti ukazují, že při dobrém vedení ohniskové skupiny se uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany a diskutující snadněji odhalují své postoje a způsoby jednání, své myšlení a pocity v běžném životě“ (Hendl, 2012, p. 182).

V úvodní části ohniskových skupin proběhlo přivítání, nabídka občerstvení, představení diskusního tématu, informace o délce trvání ohniskové skupiny a představení základních pravidel. Účastníci byli informováni, že průběh diskuse bude nahráván na diktafon, ze kterého vznikne audiozáznam pro další zpracování dat. Všichni účastníci napříč ohniskovými skupinami souhlasili, a také podepsali informovaný souhlas, který naleznete v kapitole Přílohy. Účastníci byli rovněž informováni, že všechny informace budou zpracovány anonymně.

Nezávislý moderátor postupoval podle předem připraveného diskusního scénáře, jehož podobu naleznete v kapitole Přílohy.

Po úvodní části se spustilo nahrávání a započala diskuse. V rámci ohniskových skupin byly zařazeny kreativní programy, které nám napomohly získat potřebná data pro můj výzkum. Jednotlivé diskusní skupiny trvaly přibližně 120 minut.

Etické náležitosti výzkumu, jehož součástí je má bakalářská práce, jsou pokryty vyjádřením etické komise: FTK 76/2020 (Výzkum psychických aspektů na Kurztech pobytu v letní přírodě pořádaných Katedrou rekreologie, FTK, UPOL).

Mou úlohou v této části výzkumu bylo vytvoření pozvánky pro účastníky, vytvoření sdílené excelové tabulky pro přihlašování účastníků do výzkumu, pomoc při přípravě učebny, příprava občerstvení, doslovný přepis ohniskových skupin a v průběhu diskuse psaní poznámek do počítače. Hendl (2012) uvádí, že pokud je to možné, popis pozorování se provádí přímo na místě.

Je to z toho důvodu, aby při pozdějším zpracování mohly poznámky připomenout výzkumníkovi důležité aspekty a události dění.

4.2 Výzkumný soubor

Příprava výzkumu trvala zhruba dva měsíce před začátkem ohniskových skupin. Uskutečnili jsme dohromady 3 ohniskové skupiny. Účastníci výzkumu byli záměrně vybíráni podle předem definovaných kritérií, které braly ohled na výzkumné téma.

Prvním kritériem byl výběr cílové skupiny účastníků tak, aby napříč ohniskovými skupinami byli účastníci předmětu KPLP alespoň od dvou hlavních instruktorů. Účastníci jednotlivých ohniskových skupin se navzájem dobře znali. Nejenom, že se jednalo o spolužáky, ale spojoval je společně prožitý předmět KPLP.

Druhým kritériem byl počet účastníků na jednotlivých ohniskových skupinách. Shodli jsme se, že ideální počet pro řešené výzkumné téma bude 6-8 účastníků. Tento počet se jeví jako ideální pro tuto metodu kvalitativního výzkumu (Patton, 2002). U malých skupin hrozí přílišná soudržnost členů, která brání vzniku protikladných názorů a rizikem větších skupin je nerovnoměrné zúčastňování se všech členů skupiny (Másilka & Zappe, 2006). Proto byla kapacita omezená.

Jakmile jsme měli vybranou cílovou skupinu a dán počet účastníků na ohniskové skupině, potencionální zájemce o výzkum jsme oslovili. Pozvání na ohniskové skupiny probíhalo pomocí e-mailové pozvánky, která byla rozeslána účastníkům jednotlivých kurzů. Případní zájemci se zapisovali do sdílených excelových tabulek pod jména svých hlavních instruktorů a názvu kurzu. Dvou ohniskových skupin se zúčastnilo 7 účastníků a na jedné ohniskové skupině se jich zúčastnilo 8.

Jednotlivá setkání se uskutečnila na půdě KRL Univerzity Palackého v Olomouci. Na smluvené časy jsme zarezervovali zasedací místnost. Před každou ohniskovou skupinou jsme přichystali občerstvení (ovoce, moučník, čaj, káva, voda) a drobné dárky pro účastníky (zápisník, propiska, složka, zvonek na kolo, müsli tyčinky). Obrázek připravené místnosti je k nahlédnutí v kapitole Přílohy.

Před zahájením ohniskových skupin jsem prolistovala závěrečnými zprávami z KPLP, abych měla přehled o dramaturgii a cílech jednotlivých kurzů.

4.3 Zpracování dat

Díky audiozáznamu jsem zhotovila doslovnou transkripci jednotlivých ohniskových skupin a propojila s mými terénními poznámkami, například s pocity účastníků. Ukázka přepisu je k nahlédnutí v kapitole Přílohy. Pro přepis jsem využívala program Express Scribe Transcription Software, který mi dovozoval audiozáznam zpomalit, pozastavovat a přetáčet pomocí klávesových zkratk. Výpovědi účastníků jsem psala do obyčejných odrážek a moderátor je označen v textu puntíkem. Hlavní výzkumné otázky jsou zvýrazněny tučně.

Již zhotovený doslovný přepis jsem kategorizovala. To podle Hendla (2012) znamená uspořádat datový materiál tím, že ho přiřazujeme k různým nadpisům. Ke kategorizaci jsem využívala kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček & Šedřová, 2014, p. 211). Napříč přepisy ohniskových skupin vzniklo 6 hlavních tematických skupin.

4.4 Prezentace dat

Kapitola Nálezy je rozdělena do šesti kapitol a každá z nich pojednává o dílčích tematických celcích, které vyplývají z výzkumných otázek. Svá tvrzení dokládám důkazními citacemi účastníků napříč ohniskovými skupinami. Důkazní citace jsou označeny kurzívou. Za každou citací můžete najít zdroj, ze kterého čerpám (FG1, FG2, FG3). „FG“ znamená focus group (=ohnisková skupina) a následuje číslo, ze které ohniskové skupiny cituji. Důležité pasáže jsou zvýrazněny tučně či podtrženě.

5 NÁLEZY

Následující text obsahuje 6 dílčích kapitol, které představí 6 hlavních tematických celků, o které se ve výzkumu zajímám. Jedná se o kapitoly: Spontánní vnímání účastníků na uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce, Vnímané předpoklady pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce, Představení kompetenčního modelu, Výskyt měkkých kompetencí na KPLP, Rozvoj měkkých kompetencí na KPLP a Přehled činitelů, kteří ovlivňovali rozvoj měkkých kompetencí.

5.1 Spontánní vnímání účastníků na uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce

Účastníci se napříč ohniskovými skupinami shodli na tom, že obor rekreologie otevírá absolventům mnoho různorodých možností uplatnění na trhu práce. Studenti rekreologie mají možnost si díky široké paletě předmětů vybrat svůj směr, kterým by se chtěli do budoucna zabývat, zkoušejí si nové věci a poznávají sami sebe.

„Otevírá se obrovská sféra, ve které se dá podnikat. Ať už od různých konkrétních outdoorových center, ať už to je lanové centrum, nebo právě nějaká organizace, která se věnuje teambuildingům, organizace, která dělá programy pro školy, adaptační kurzy... I v té sféře zaměstnanecké. Může to být Dům dětí a mládeže, může to být jakákoli volnočasová organizace, nebo organizace, která se zabývá volným časem.“ (FG1)

Účastníci si uvědomují, že rámec nabídky služeb rekreologa tvoří oblast volného času. Zároveň cílové skupiny zákazníků z hlediska věku služby neohraničují, tudíž rekreolog může pracovat s kýmkoli ve volném čase. Ani typ programových prostředků nepředstavuje limity pro pracovní náplň.

„Čím dál víc lidí si neumí nějakou aktivitu jakoby udělat samo, nebo neumí se k tomu dokopat samo, ale právě si potřebují najmout trenéra, nějakýho třeba i průvodce, instruktora, aby se k tomu dokopali, nebo nějak to uskutečnili.“ (FG1)

„Můžeme dělat teoreticky cokoli, co se nám zlíbí, ať už ve vzduchu, ve vodě, na zemi a líbí se mi, že tam není ani přímo vytyčená věková skupina, můžeme pracovat s jakoukoliv.“ (FG3)

Mnoho možností se však spojuje i s tématy nejistot a vlastní iniciativy. Výpovědi naznačují, že když student postrádá vlastní iniciativu, předměty jen absolvuje, nerozvíjí sám sebe a nepátrá po tom, co by ho mohlo bavit, tak po absolvování školy zjistí, že se nemůže na trhu práce prosadit.

„Pokud máme takhle otevřený prostor, tak se můžeme vydat jakýmkoli směrem...ale když si řekneme, že ‚nikam nejdu‘, tak se nikam nedostaneme, a to může být i pro některé studenty vlastně to, že si uvědomí, že z nich nic není, protože ten jeden směr, ta jedna lajna tam nebyla.“ (FG3)

„Bylo nám hnedka na prvním adaptáku řečeno, že nikdo nehledá rekreologa a že vlastně je to na nás, co nás v tom začne bavit a v čem se jakoby budeme nějakým způsobem realizovat, popřípadě prohlubovat tu naši odbornost. Takže já tu vlastní iniciativu vidím v tom, snažit se to během toho studia identifikovat, najít si z té široké oblasti ten svůj směr a potom vlastně i sám nad rámec školy se tomu věnovat, něco obětovat, něco se v tom doučit, abych si potom našel práci, která s tím směrem souvisí.“ (FG2)

Zároveň se setkávají i s neznalostí oboru ze strany populace. Jsou nuceni vysvětlovat, co obor rekreologie vlastně znamená a při představování oboru je to nutí vyvíjet svou vlastní iniciativu. *„Když prostě někdo řekne, že studuje rekre, tak neví, co to vlastně je. Tak se po tom nikdo ani moc nepoptává. Člověk musí vysvětlit, co vlastně studuje, jaké má zkušenosti...“ (FG2)*

5.2 Vnímané předpoklady pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce

Účastníci se napříč ohniskovými skupinami shodli na devíti předpokladech, kterými by měl mladý rekreolog disponovat, aby se uplatnil na trhu práce. Jedná se o spolupráci, komunikaci, empatii, flexibilitu a improvizaci, seberozvoj, kreativitu, leadership, otevřenost a zkoušení nových věcí a energii.

5.2.1 Spolupráce

Účastníci vnímají spolupráci jako dovednost pracovat v týmu, vytvářet partnerské vztahy s klienty a kooperovat s dalšími subjekty potřebnými pro realizaci služby.

„Tak ta práce v týmu. My, když se podílíme na vytváření nějakého kurzu, tak pracujeme v týmech a učí nás to pracovat v týmech, jsou zde různé osobnosti v tom týmu, každý pracuje trošku jinak a učíme se, jak spolu interagovat a hrozně nám to podle mě může dát. Když pak jdu do nějaký firmy, nebo do nějakého nového prostředí, tak jakoby dokážu pracovat v tom týmu.“ (FG1)

„Vnímat toho klienta, účastníka i jako partáka. Mít ho na stejné úrovni a chovat se k němu stejně.“ (FG2)

„Nejde jenom o to, že je spolupráce jen v mojem týmu, který tvoří třeba program, ale je to i spolupráce střediska, složky dopravy a vlastně všechno do kupy.“ (FG2)

5.2.2 Komunikace

Za důležitý předpoklad pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce považují účastníci také komunikaci. Komunikativností myslí schopnost bavit se s ostatními lidmi, schopnost vystupování před lidmi a popisování emocí, které se v životě těžce pojmenovávají.

„Naslouchá, je asertivní v tý komunikaci a všechno říká jakoby s klidnou hlavou, že jakoby ne že řekne první věc, co ho napadne, ale většinou si to rozmyslí.“ (FG1)

„To není jenom mluvit nahlas a tak, ale že tam jsou právě i různé řekněme psychologické a komunikativní vhledy, které do toho máme z té školy. Jako koukat se do očí, nedělat zbytečné pohyby a tak.“ (FG2)

„Umíme pojmenovávat třeba nějaký jemný vlastnosti, nebo jemný emoce, který se třeba v obvyklým světě nepojmenovávají.“ (FG2)

5.2.3 Empatie

Empatii chápou jako schopnost pochopení klienta, schopnost pojmenovávat potřeby klientů a pochopit v jaké situaci se klienti mohou naskytnout. V rámci empatie vnímají i osobitý přístup ke klientovi.

„Být empatický k těm lidem, který bysme třeba měli na starost a vcítit se do situace, ve který by se ocitli.“ (FG2)

„Rekrouš by měl být schopnej vnímat to, co je opravdu potřeba. Nějakým způsobem se naladit na ty lidi, kteří něco pohledávají. Uvědomit si, co opravdu hledají, protože často, zvláště v našem oboru, nevědí, že to hledají.“ (FG2)

5.2.4 Flexibilita a improvizace

Pro účastníky výzkumu je flexibilita s improvizací velice důležitá při neočekávaných situacích, které během vykonávání práce mohou přijít. *„V každém programu je něco, kdy to jako kiksne nebo cokoliv a teď je na nás, abychom zaimprovizovali a nedali najevo, že něco kikslo.“ (FG2)*

Kladou také důraz na flexibilitu vzhledem ke spolupracujícímu týmu a klientům. *„Přizpůsobit se těm lidem, i se kterými pracujeme.“ (FG3)*

5.2.5 Seberozvoj

Seberozvoj vnímají vzhledem k segmentu, kterému se chtějí v budoucnu věnovat.

„Třeba jestli jsem instruktor na lyžích, tak pořád budu jezdit na nějaké kurzy, nebo v případě, že jsem už na TOP levelu, tak up-datuju nějakou metodiku učení a tak.“ (FG1)

„Nikdy by se mladej rekreolog neměl spokojit s tím, že konečně připravil dokonalej program, ale vždycky řekne: ‚Oukej, svět se změnil a tyhle věci už dneska nejsou úplně originální, nejsou úplně nejnovější, tak pojďme to trochu upravit.‘ A tohle bys měl dělat na věky věků kámen.“ (FG2)

Důležitou roli hraje také znát sám sebe.

„Celkovo ten sebarozvoj, poznať seba samého, mať tu sebalásku, tak je to důležité, pretože keď ja nie som so sebou vyrovnaný, nie som so sebou v pohode, tak nedokážem pracovať ďalej, ak sa dostanem do depiek, tak nie som schopná robiť nič. Tak je důležité byť sám so sebou zrovnaný a prijať sám seba.“ (FG3)

5.2.6 Kreativita, hravost a tvořivost

Podle účastníků je mladý rekreolog schopen vnášet nové nápady na trh. „*Spojit 2 zdánlivě nespojitelné věci a tím pádem vytvořit nějakou novou aktivitu, novej směr, nebo popřípadě vlastně i povolání, nebo nový typ akce, který můžu dělat pro lidi ve volném čase.*“ (FG2)

Kreativitu si účastníci pojí i s přizpůsobením daného programu dle situace. „*Když se ocitnu v nějaké situaci, kdy vůbec nevím, co mám s nima dělat, nebo není na to dobrá atmosféra pro ně dělat nějaký program, tak abych byla tak kreativní, abych dokázala vymyslet něco místo toho. Třeba jinou aktivitu.*“ (FG1)

Mezi hravost a tvořivost řadí vystoupení z vlastní role a vytváření si vlastních pomůcek na aktivitu. Tvořivost je potřeba podle účastníků výzkumu také na vytváření programů.

„*Dokážu vystoupit z tý svojí role... dokážu vystoupit a přejít před ty děti a hrát s nima nějakou hru, nebo divadýlko a uvést tu hru prostě v kostýmu.*“ (FG1)

„*Když chceme na nějaké akci udělat třeba krokodýlí řeku, tak že si ji nekoupíme z obchodu za nějaké peníze, ale že si ji vytvoříme ručně my na tu akci, a že do toho dáme i tu naši manuálnost, že se tomu věnujeme o něco navíc, protože to fakt chceme vytvořit podle sebe a myslím si, že potom o to k tomu máme bližší vztah k samotné té hře, nebo nám na tom ještě víc záleží, aby to zafungovalo.*“ (FG2)

5.2.7 Leadership

Leadership vnímají účastníci jako schopnost vést lidi, být vůdce v týmu, který má schopnost autority a má ambici lidi vést.

„*Já si třeba představím jako ten vůdce v tom týmu. To znamená ten, co ten tým vlastně vede, ten, co má za to tu zodpovědnost.*“ (FG1)

„*Aby člověk dokázal být nějakým způsobem zralá osobnost, aby mohl být...autoritou, která si to nevynucuje.*“ (FG2)

Vnímají zde i riziko, aby leadership nepřerostl v nadřazenost nad klienty a spolupracující v týmu. „*Je tam taková tenká hranice mezi vést ty lidi správně a nepovyšovat se nad nima. Že*

někteří vedoucí mohou sklouznout do toho, že se povyšují nad těma lidma, a pak jsou lidi otrávený z toho, že se nad nima někdo povyšuje.“ (FG2)

Vedoucí by měl být zodpovědný za účastníky i za situace, které mohou nastat, tudíž by měl být podle účastníků i psychicky odolný. *„Že by měl být schopen unést tu tíhu, protože někdy toho je opravdu hodně a on je zodpovědný za to, co se děje. Takže nést ten balvan, takže asi i psychicky odolný.“ (FG3)*

5.2.8 Otevřenost, zkoušení nových věcí

V otevřenosti je pro ně důležité, aby si mladý rekreolog dokázal připustit i jinou pravdu než svou.

„Pořádáme nějaký kurz a setkáváme se s lidmi a kolikrát i lidé obohacují víc nás, než my je a být tomu otevřený. Ne, my nemáme svatou jedinou pravdu i ostatní mají svojí a když jsme schopni to přijmout, tak jsme schopni něco se naučit a posunout se dál a potom třeba předávat.“ (FG3)

Dále tvrdí, že je důležité být otevřený novým návrhům a nabídkám, které jim jsou nabídnuty. *„Člověk se nemá bát jít do něčeho nového a zkoušet a být otevřený těm novým nabídkám a možnostem.“ (FG2)*

5.2.9 Energie

Účastníci se shodli v tom, že energie znamená předávání své pozitivní energie na klienta. *„Ta energie, která nabíjí třeba ty klienty, nebo ty svěřence, tak je zase hodně důležitá.“ (FG1)*

Energii je také potřeba věnovat do programů, které připravují. *„Já to vnímám tak, že je potřeba tu energii dávat do něčeho. Do nějakého programu, nebo do něčeho, co vytváříme, aby to potom stálo za to.“ (FG2)*

Energii spojují i se zapálením do zaměstnání. *„Nebýt zapšklý prostě v té práci. Těžko mít ve skupině dobrou náladu, když mu je úzko.“ (FG3)*

5.2.10 Výskyt výše zmíněných předpokladů na KPLP

Účastníci se shodli, že všechny výše zmíněné předpoklady se objevily na KPLP v rámci programové náplně, díky účastnickému a instruktorskému týmu a reflexi.

„Tak podľa mňa keď sa tak teraz pozerám, že tam bolo skoro všetko...bolo tam tak veľa ľudí, tak veľa názorov, situácií, kde sa to všetko podľa mňa nachádzalo.“ (FG3)

„Já si prožil nějaký aktivity, který byly hodně všestranný. A pak vlastně i nějakou jako během té aktivity, jak jsem si vyzkoušel tu práci v týmu, vůdcovství a tady ty věci. Pak i během té reflexe tu empatii, nacítní na toho člověka a tu komunikaci v tom. Takže mi vlastně přijde, že se tam objevila valná většina v průběhu těch dní.“ (FG1)

Na druhou stranu poukazují na to, že některé předpoklady se mohou rozvinout až po kurzu. *„Ten kurz v nás může vlastně zasadit semínka, které se nám třeba vybaví až po tom kurzu, po nějaké době.“ (FG2)*

5.3 Představení kompetenčního modelu

V další části ohniskové skupiny byl účastníkům vysvětlen kompetenční model, kterým se řídí NSP i NSK. Ke každé kompetenci byla přečtena i krátká definice. (viz. Kapitola 2.8).

Na základě zmíněného se účastníci shodli, že jimi definované předpoklady pro to, aby se mladý rekreolog uplatnil na trhu práce, se překrývají s měkkými kompetencemi, kterými se řídí NSP.

„Je to lépe akademicky formulované než to naše.“ (FG1)

„Relativně dobře jsme to obsáhli.“ (FG2)

„Docela jsme se s tím ztotožnili.“ (FG3)

Zmiňují však, že disponovat všemi 15 měkkými kompetencemi je velice vysoký nárok na jednoho člověka. *„To jsou hodně velké nároky, které možná můžou vést až k vyhoření.“ (FG2)*

Na druhou stranu se shodli, že každý disponuje některými víc, některými méně a je třeba pracovat na rozvoji těch měkkých kompetencí, kterými nedisponují. *„Myslím si, že každé má v sobě něco víc a něco míň, že si najde svoje silný stránky, na kterých nemusí pracovat, ale jsou i slabší stránky, u kterých ví, že musí prostě pracovat víc a soustředit se na ně.“ (FG2)*

5.4 Výskyt měkkých kompetencí na KPLP

Po představení kompetenčního modelu dostali účastníci úkol jednotlivé kompetence rozřadit v kontextu KPLP. Výběr kritéria pro rozřídění byl na nich. Ve všech ohniskových skupinách vybrali kritérium míry výskytu kompetencí v kontextu celého kurzu (tedy na sedmidenním zážitkovém kurzu a metodicky orientovaném setkání po kurzu).

Pouze druhá skupina účastníků výzkumu rozdělila kompetence mimo jiné na pasivně a aktivně předané kompetence. Pasivně předané kompetence jsou ty, které účastníci KPLP měli možnost vyzorovat u instruktorského týmu. Aktivně předané kompetence jsou kompetence, které se vyskytovaly na kurzu.

Účastníci napříč ohniskovými skupinami dali mezi nejvíce objeované měkké kompetence na KPLP tyto:

- Kompetence k efektivní komunikaci
- Kompetence ke zvládnání zátěže
- Kompetence ke kooperaci a spolupráci
- Kompetence k řešení problémů

Jelikož každý kurz byl jedinečný a vedl ho jiný instruktor, tak se i výsledky jednotlivých úkolů rozlišují. Druhá a třetí ohnisková skupina řadí kompetenci k aktivnímu přístupu mezi ty měkké kompetence, které se na KPLP nejvíce objevují, zatímco první ohnisková skupina ji řadí do kompetencí, které se na KPLP vyskytovaly nejméně.

Účastníci ohniskových skupin se shodli i na dalších, poměrně často vyskytovaných kompetencích na kurzu. Jedná se o kompetenci k flexibilitě a kompetenci k výkonnosti.

Naproti tomu účastníci první a druhé ohniskové skupiny uvedli, že mezi nejméně objeované kompetence na kurzu patří kompetence k uspokojování klientských potřeb, kompetence k objevování a orientaci v informacích a kompetence k ovlivňování ostatních. Tyto kompetence řadí účastníci třetí diskusní skupiny mezi pasivně předávané kompetence, tudíž kompetence, které na KPLP vyzorovali od instruktorského týmu.

Účastníci výzkumu poté dostali otázku, zda se kompetence, které zahrnuje kompetenční model, naučili na kurzu či nikoliv. Účastníci druhé a třetí ohniskové skupiny uvedli, že se naučili od každé z nich alespoň něco, zatímco účastníci první ohniskové skupiny se shodli, že nerozvinuli kompetenci k uspokojování klientských potřeb a kompetenci k objevování a orientaci v informacích.

Na základě zmíněného se zdá, že jelikož je každý kurz jedinečný, vedou ho jiní instruktoři a jsou tam zastoupené jiné programové prostředky, výskyt kompetencí se na KPLP liší. Usuzují,

že kompetence k uspokojování clientských potřeb a kompetence k objevování a orientace v informacích se na KPLP nepromítnou téměř v žádných programových prostředcích, ale účastníci si jich mohou povšimnout u instruktorského týmu.

5.5 Rozvoj měkkých kompetencí na KPLP

Každý účastník si podle vlastního uvážení označil ke každé kompetenci číslo na škále od 1 (nijak, strašně málo) do 10 (max, velký vliv), jak moc byly měkké kompetence rozvíjeny na KPLP. Poté se měli společně shodnout, jak moc byly které rozvíjeny. První diskusní skupina se rozhodla rozdělit kompetence do skupin, zatímco zbývající dvě diskusní skupiny vytvořily pořadí.

Napříč ohniskovými skupinami se shodli, že k rozvoji měkkých kompetencí na KPLP skutečně dochází.

Při porovnávání výsledků jsem dospěla k názoru, že některé měkké kompetence se rozvíjí napříč všemi KPLP a jsou rozvíjeny intenzivně. Účastníci se také shodli na jedné kompetenci, která se napříč všemi KPLP rozvíjí velmi málo. Zbývající měkké kompetence se rozvíjí také, ale ne vždy u každého účastníka.

Mezi nejvíce rozvíjené měkké kompetence napříč všemi KPLP řadí účastníci tyto:

- Kompetence ke kooperaci a spolupráci
- Kompetence k efektivní komunikaci
- Kompetence ke zvládnání zátěže
- Kompetence k řešení problémů

Kompetence, která se rozvíjí nejméně napříč všemi KPLP je podle účastníků výzkumu kompetence k objevování a orientace v informacích.

V následujícím textu se budu zabývat těmi měkkými kompetencemi, které se napříč všemi KPLP rozvíjí vždy a nejvíce. Nastíním, proč k vývoji u výše zmíněných kompetencí došlo, a také zmíním další tři měkké kompetence, které se na KPLP rozvíjely také intenzivně, jen ne u každého kurzu a účastníka stejně. Tyto tři kompetence jsem vybrala na základě mého uvážení, protože mi přijdou zajímavé a přínosné pro můj výzkum.

5.5.1 Kompetence ke kooperaci a spolupráci

Účastníci rozvíjeli kompetenci ke kooperaci a spolupráci skrze to, že v jednotlivých aktivitách byli **rozděleni do různých skupinek**, které se při každé aktivitě měnily.

„To, že jsme v průběhu kurzu byli spoustu krát ve velice různých skupinkách, v různě velkých a různorodých. Tím typem aktivity, kterou jsme ve skupince vykonávali, tak jsme získávali neustále nové podněty k tomu naučit se vycházet a spolupracovat a kooperovat s těma lidma.“ (FG2)

Také tuto kompetenci rozvíjeli **díky aktivitám, které byly na KPLP zaměřeny na spolupráci.**

Zmiňují například aktivitu „Záchranáři“. „Já si myslím, že to je program, kde jako by ta spolupráce byla rozvíjena nejvíc. Tím, že nebyla možnost pracovat sám, to prostě nešlo. Běžíme někoho zachránit, musíme pracovat v týmu.“ (FG1)

Uvedli také aktivity na stavění přístřešku, divadlo či „Abigail“.

„Já přímo ty aktivity. Že jsme spali venku, museli jsme si dělat přístřešek.“ (FG3)

„Nebo divadlo, nebo když jsme měli tu Abigail a tohle to. Nebo potom to vytváření toho závěrečného videa.“ (FG3)

Rozvoj kompetence ke kooperaci a spolupráci vnímají i v aktivitách, **ve kterých spolupráce selhala.** Zmiňují aktivitu „Manažerské šachy“, kde si uvědomili, jak důležité jsou role v týmu. Aby byla tato kompetence v aktivitě „Manažerské Šachy“ rozvíjena, kladou účastníci důraz na reflexi.

„Ještě mi tam furt vyplouvají na povrch ty šachy a ten pocit toho neúspěchu, že vlastně jsme to jako v těch více lidech nedokázali dotáhnout do toho konce. Vlastně se ani dostat ze začátku.“ (FG2)

„Mě to teda rozvíjelo v tom smyslu, že jsem si uvědomil, jak důležitý jsou právě ty role v rámci toho týmu. Že když tam nejsou nějakým způsobem stanovený, tak že v tom vzniká chaos.“ (FG2)

„Velmi si vážím u tohoto konkrétního programu právě tý reflexe, protože ten program sám o sobě by neměl absolutně tu hodnotu, kterou měla na konci ta reflexe. (FG2)

Na rozvoji se podepisují i **společné projekty**, na nichž se podíleli všichni účastníci kurzu. Ve společných projektech se střídaly role, tudíž si mohli vybrat, zda se nechají vést, nebo budou ti, co vedou. Díky tomu u nich došlo k rozvoji spolupráce. Konkrétně poukazují na aktivitu „Zahradní slavnost s rituálem“.

„Když se řekne spolupráce, tak mě napadnou dvě věci, které jsou nejvíc skupinový aktivitu. A to bylo první stavění tábora a postaráni se o jídlo vlastně ten druhý den, a pak ta poslední hostina, kde jsme museli jet někam nasbírat jablka a zpátky. Tak to byla pro mě asi největší spolupráce celého týmu. Předtím jsme tam byli i na skupinky, to jo, ale tady, když nás bylo 25 a měli jsme pracovat na 1 úkolu, tak to pro mě bylo nejvíc na spolupráci.“ (FG2)

„Většinou jsem byla dycky ta, že jsem to vedla spíš. A tady jsem si vyzkoušela i to, že mi spíš lidi řekli, udělej tady to. Že jsem se nechala vést a chtěla jsem si vyzkoušet jaký to je, aby mě někdo vedl.“ (FG2)

Kompetence ke kooperaci a spolupráci se jim rozvinula i z toho důvodu, že **bez spolupráce by nedokončili danou aktivitu.**

„Já třeba nerada spolupracuju a dříve jsem nerada spolupracovala ještě víc, protože si myslím, že ne vždy mi to vyhovuje. A tam to byly i tak náročné situace, že člověk i vnitřně věděl, že potřebuje spolupracovat, aby si odpočinul. Že se potřeboval o někoho opřít.“ (FG3)

5.5.2 Kompetence k efektivní komunikaci

Napříč všemi diskusními skupinami se účastníci shodli, že největší podíl na rozvoji kompetence k efektivní komunikaci přispívá **reflexe.**

„Reflexe byly v tomhle úžasný a otevírající, kdy jsme si všichni asi uvědomili, že vysvětlit svoji stranu znamená, že ta druhá to může líp pochopit. Že to bylo úžasný i právě z dlouhodobého efektu toho uvědomění, jak moc to může pomoci v jakýkoli komunikaci.“ (FG2)

„Byla tam uvolněná atmosféra, kladly se správné otázky na ten právě vykonaný program, kdy jsme byli ovlivněni citově z toho, co právě proběhlo, a nikdo nemohl udělat chybu svojí odpovědí.“ (FG2)

„Pořád jsme museli sdělovat co si myslíme, museli jsme popisovat někdy i pro nás nepopsatelné emoce. Poznávali jsme, viděli jsme, jak ostatní mluví, a to nás taky posouvalo. Bylo to hodně komunikativní.“ (FG3)

Rozvoj této kompetence vnímají i **u dílčích aktivit**. Například zase u aktivity „Záchranáři“, stavba tábora či „Zahradní slavnost s rituálem“. *„Za mě dva příklady. Když jsme dostali úkoly samotný jako skupina, jako třeba: stavba tábora, nebo příprava hostiny. Tak jsme museli efektivně komunikovat mezi sebou, abychom to zvládli.“ (FG2)*

5.5.3 Kompetence ke zvládnání zátěže

Účastníci uvádí, že hodně aktivit na KPLP mělo podtext jak fyzického, tak psychického vyčerpání. Kompetenci ke zvládnání zátěže rozvinuli právě proto, že si fyzicky či psychicky **náročnou aktivitou prošli**.

„Spousta programů měla podtext nějakýho velkého vyčerpání, psychického, fyzického. Fyzické dno za mě byla pneumatika a prostě zvládnout tu zátěž, a ještě třeba potom přijde další program. Takže to je konkrétní příklad... Zátěž nám byla stále předkládaná. Anebo už jenom nějakým diskomfortem, že občas bylo něco nabourané, občas jsme byli někde trošku dýl, nebo se posunulo nějaký jídlo, takže i to je ten diskomfort ve formě nějaké zátěže.“ (FG2)

Jako velkou psychickou zátěž považují i **návrat z kurzu do reality**. Díky tomu, že si touto **zátěží prošli**, zvýšili tuto měkkou kompetenci.

„Pro mě teda největší zátěž, co byla, tak bylo potom se z toho kurzu vrátit domů. Já jsem to těžce nezvládala a tím si myslím, že se mi zvýšilo, teda doufám, že se mi zvýšila zvládnání té zátěže.“ (FG3) Na následující doplňující otázku od moderátorky, co ji vlastně pomohlo rozvinout tu kompetenci, odpověděla: *„Tak určitě to, že jsem si tím těžkým jako by prošla.“ (FG3)*

Kompetenci ke zvládnání zátěže pomohl rozvinout i **účastnický tým**, který se vzájemně podporoval a motivoval.

„Skákali jsme z toho útesu na tom laně, tak to byla pro mě stresová zátěž asi největší a pomohla mi ta skupina. Kdybych tam stál sám a prostě zkoušel bych si to sám, tak bych asi nikdy neskočil, ale motivovali mě hezky všichni ostatní, že to zvládli a já to zvládnou taky.“ (FG3)

„Že jsme se tam tak jako napojili všichni na sebe, že i když bylo cítit v té skupině, že někdo něco nedá, nebo že se prostě bojí, tak všichni tam stáli na tom molu a řvali a fandili a ta podpora no.“ (FG3)

Účastníci zmínili **důležitost přítomnosti hlavního instruktora na psychicky a fyzicky náročných aktivitách**. Každý člen organizačního týmu působí na účastníky nejen jako instruktor, ale i jako **osobnost**.

„Hlavní instruktor. No tak on tam byl taky. Spíš jakoby kontrola, aby bylo všechno v pořádku. To byly takové věci, kdy já jsem říkala, že to rozhodně dělat nebudu a věděla jsem, že kdyby něco, tak je tam i ten hlavní instruktor. Takže to pro mě bylo takový příjemnější ... Když jsem v lese slyšela šplouchnutí vody říkala jsem: ‚Rozhodně nebudu poslepu skákat do vody!‘ A nakonec k tomu došlo. Takže mi od hlavního instruktora strašně pomohlo, že mi popsal, kde přesně stojím, jak daleko mám skočit, za jakou dobu nejspíš dopadnu do té vody ... V půlce lomu jsem zjistila, že mě to tak strašně táhne, že už asi nedoplavu. Nějak jsem to doplávala, ale za ruce jsem visela u břehu a nebyla jsem schopná vylízt a nikdo kolem mě nebyl. Takže jsem tam visela asi 4 minuty, než připlaval hlavní instruktor a vytáhl mě.“ (FG1)

„U mě se taky rozhodně jedná o psychickou zátěž a to, co k tomu pomohlo, bylo uvědomění, že to je v pohodě. Že vlastně co se ve mně odehrává, je všechno v pořádku. A to byla hlavní věta, která se nesla celým kurzem, a ještě po kurzu, možná i do teď ji dost často využívám. A není to jenom věta, je to fakt ta myšlenka toho uvědomění si, že vlastně: ‚Aha, já se můžu cítit špatně a teďka to je tak a bude to jinak. Bude to lepší,‘ a srovnat se s tím, že teď je to takhle a víc než teda lidi kolem mě, jako účastníci, mi rozhodně pomohl hlavní instruktor ... člověk si musí nějak chemicky sedět a jo, hlavní instruktor mi hodně chemicky sedl, tak je to i jeho osobností.“ (FG3)

Účastník ohniskové skupiny rozvinul kompetenci ke zvládnání zátěže v rámci aktivity, která kombinuje Lipnické hry „Kasty a Trifidy“ díky tomu, že **aktivitu dokončil a překonal sám sebe.**

„Poslední přeplavání přes lom, s mojím už tak komplikovaným plaváním. Měl jsem na sobě právě ještě dlouhé kapsáče a mikinu, kterou mi nikdo neřekl, že si můžu sundat. Takže jsme tam skočili. No a začali jsme plavat a ke konci jsem už měl hodně málo sil no. Taky jsem měl takový ty myšlenky, že tady zůstanu, ale přitom jsem neměl, protože jsem věděl, že musím jet. Pak jsem byl hodně vyčerpaný.“ (FG1) Následovala otázka od moderátora, co mu pomohlo rozvinout kompetenci ke zvládnání zátěže. *„Nějakej takovej pocit, že prostě musím.“ (FG1)*

5.5.4 Kompetence k řešení problémů

Pro rozvoj kompetence k řešení problémů kladou důležitost účastníci výzkumu **reflexím.**

„Když byl při nějaké aktivitě nějaký problém, tak mně pak přišlo, že kdyby nebyla ta reflexe, tak ten problém a třeba nějaký napětí mezi skupinkama by bylo pořád, ale právě díky tady té reflexi jsme se dozvěděli, proč se člověk zachoval tak, jak se zachoval a tím jsme ho líp pochopili. Že to mně přijde, že ty reflexe jsou v tomhle fakt dobrý.“ (FG1)

Účastníci výzkumu dále **zmiňují práci ve skupinkách a společné řešení problémů během aktivit.**

„Spousta z programů, který nám byly předloženy, byly v nějaký formě problému. Mohly to být šachy, mohlo to být válení pneumatik, jo? Řešíte problém a vlastně jako snažíte se v tom hledat i to řešení toho problému, jak to udělat třeba co nejlíp. Buď se na to dá koukat, jako na aktivitu na hru, anebo prostě jako na nějaký problém, který je třeba vyřešit. A pro mě tam rezonovalo hodně, že jsme pořád byli stimulováni k řešení nějakýho problému. (FG2)

Moderátor položil otázku, proč tedy potřebovali být v aktivitách úspěšní. *„Asi nás vtáhla ta samotná hra a chtěli jsme uspět.“ (FG2)*

Pro rozvoj této kompetence je pro účastníky důležité **vytvořit prostředí, ve kterém se nemusí bát dělat chyby.**

„Mně se u kompetence řešení problémů, kterou znám hodně dobře i ze skautingu, líbí strašně hodně jeden point, kterej byl právě u nás na Lipnici zpracovanej úžasně. Tím je, že aby člověk byl odhodlanej řešit problémy a byl ochotnej v podstatě, je potřeba se nebát dělat chyby. A to je často velmi zanedbávanej faktor, který je k tomu ale hodně důležitěj z mýho pohledu. A na Lipnici jsme právě měli možnost udělat ty chyby v prostředí, kde to absolutně nemělo žádný dalekosáhlý následky. Což bylo perfektní prostředí pro to ty chyby dělat a nebát se řešit problémy, takže to bylo vlastně ideální.“ (FG2)

Účastnice výzkumu se stala na KPLP problémem pro ostatní. Kompetenci k řešení problémů ji **pomohl rozvinout hlavní instruktor**.

„Jsem nekonfliktní člověk, takže se mně problémy tak nějak vyhýbaly a spíš to byly problémy někoho jinýho, který se mě třeba dotýkaly, ale nezasahovaly do mě. Na Lipnici se stalo přímo to, že jsem i já sama se stala problémem pro ostatní a možná to bylo v životě poprvé, kdy jsem stála v té roli... a odnesla jsem si z toho, že vím, co s tím teď, a dokonce to dokážu předvídat, že by se tam nějaký ten zádrhel mohl stát, nebo že bych s tím mohla mít problém já sama s nějakou aktivitou a názorem. Takže už vím, jak s tím pracovat...Dostalo se mi pochopení skrze hlavního instruktora.“ (FG3)

5.5.5 Kompetence k aktivnímu přístupu

Rozvinutí této kompetence se u účastníků projevilo v rámci **plného nasazení do aktivit**.

„Tak ta hostina. Každý jsme si řekli, že fakt chceme, aby to byla hezká hostina a fakt byla poctivá. Takže fakt bude potřeba, aby to bylo rychle, aby toho bylo hodně a aby každý nějak pracoval. A kdo by na tom nedělal, tak by potom měl pocit z toho, že na tom neměl moc zásluhu na té hezké hostině.“ (FG2)

Účastnice po KPLP dokáže **využívat pracovních možností, které se jí naskytanou**. Pomohli jí k tomu inspirativní hosté, kteří se na KPLP objevili v rámci aktivity „Kavárna“. Další účastnice výzkumu zase vnímá, že po absolvování kurzu má chuť **během dne být aktivnější**.

„My jsme měli kavárnu, a tam byli přivzání hosté a oni nám říkali o tom, proč dělají to, co dělají teďka. A já jsem si říkala: „Aha, tak to by bylo super, kdybych měla takovou

možnost. ' Najednou jsem přijela z té Lipnice a měla jsem tolik možností a říkám si: ,Týjo, to je ono! To jsou ty možnosti!'" (FG1)

„Chci dělat rozhodně víc, než jsem dělala předtím, a to mě tam naučilo. Že můžu stíhat za ten čas daleko víc aktivit, nebo víc čehokoli, nemusí to být přímo jen aktivita. Dokážu toho víc za den.“ Účastnice to přisuzuje plnosti programu. „Jsem tam zažila za týden to, co zažiju za 2 měsíce.“ (FG3)

Účastníci dále zmiňují, že **díky podpoře týmu měli chuť pracovat efektivně.** *„Že prostě všichni si tak nějak řekli: ,Jo, to prostě jdeme', a když tam podle mě někdo byl tak na půl jako buď nemocnej, nebo tak, tak ta energie šla z některých lidí fakt moc, že do toho byli fakt hajplí, že dali energii i do těch lidí půl na půl a řekli: ,Jo tak jdeme do toho!'" (FG2)*

Na rozvoji kompetence k aktivnímu přístupu se také podílel **dobrovolný vstup do aktivit a pravidlo STOP.**

„U nás to pro mě byly aktivity, které nám byly předkládány ve volném čase dobrovolně. Že jsme měli tu možnost ano, do toho jít, nebo ne.“ (FG2)

„Pro mě to bylo to, že tam pořád bylo to vědění, že můžu říct kdykoliv STOP. A tak, že jsem se účastnil toho programu, že jsem konal nad rámec třeba mých možností někdy a vždycky přišla ta odměna toho fajn pocitu, že jsem měl radost, že jsem se toho zúčastnil. Když jsem třeba skočil z těch 5 metrů a pak z tý lanovky, tak jsem se sice toho bál, mohl jsem říct klidně STOP a myslím, že bych to i udělal, ale protože jsem to díky ostatním dal, tak jsem zjistil, že když se budu takhle překonávat a budu aktivní, tak že to přinese pozitivní výsledky.“ (FG3)

5.5.6 Kompetence k flexibilitě

Účastníci ohniskových skupin vnímají rozvoj této kompetence **díky instruktorskému týmu,** který po dobu kurzu přizpůsoboval program účastníkům. *„Já si myslím, že to tam bylo pořád. Jako že se to tam dělo pořád, jako od těch instruktorů. Si myslím, že z té strany to tam bylo hodně.“ (FG3)*

I účastníci se mnohdy museli **přizpůsobit situacím**, které nastaly na kurzu či během programu.

„Tak podle mě každá ta aktivita, nebo celkově ten týden byl jako úplně jinej, než co zažíváme. Tak jsem se k tomu musela přizpůsobit, jak k jednotlivé aktivitě, tak třeba se přizpůsobit spát venku. Prostě to nedělám moc často, tak jsem se musela v ten moment prostě přizpůsobit.“ (FG2)

Účastnice vnímá rozvoj této kompetence v tom, že se musela **přizpůsobit skupině** a nemohla dělat tak náročné fyzické aktivity, které by byla schopna zvládnout. *„Jestli flexibilita jako přizpůsobivost k ostatním lidem, tak já bych zvládla milionkrát víc fyzické soutěže. A věděla jsem, že nemůžeme. Nemůžeme plavat, nemůžeme mít todle, nemůžeme mít tamto, což mě osobně mrzelo a já jsem se musela přizpůsobit.“ (FG3)*

5.5.7 Kompetence ke kreativitě a podnikání

Účastníci se nechali inspirovat ke kreativitě a podnikání skrz **instruktorský tým**, nabírali **nápady na programové prostředky** do svého budoucího kariérního života a dost jim napomohl i **follow-up**, kde se odkryly metodické karty.

„Ten ten předmět byl koncipovaný tak, že jsme si to prožili, plus potom nám to odkryli, jak to vznikalo. Tak to mě taky tak nějak jako by namotivovalo k tomu si tohle taky vyzkoušet.“ (FG1)

„Viděla jsem tu kreativitu. Jak oni pracovali, jak postupovali, jak pracovali s náma, jak si zjišťovaly ty informace, nebo jak tam byl problém s tím plaváním. A jak se pak vymýšlely ty jiný možnosti.“ (FG1)

„Já jsem doteďka myslela, že nejsem kreativní, aji tak trošku si to pořád myslím, ale inspirovalo mě to. Dalo mi to nějaký prostě aktivity nebo takhle. To, co jsem tam zažila, tak si to můžu třeba pozměnit, nebo si to převzít.“ (FG3)

5.6 Přehled činitelů, kteří ovlivňovali rozvoj měkkých kompetencí

V následující tabulce uvedu přehledy činitelů, kteří ovlivňovali rozvoj měkkých kompetencí na KPLP.

Tabulka 1

Přehled činitelů, kteří se podílejí na rozvoji měkkých kompetencí na KPLP

Přehled činitelů, kteří se podílejí na rozvoji měkkých kompetencí

Název měkkých kompetencí	Činitelé
Kompetence ke kooperaci a spolupráci	Rozdělování účastníků do skupinek, aktivity na spolupráci, společné projekty, nutnost spolupracovat, atmosféra na KPLP
Kompetence k efektivní komunikaci	Reflexe, aktivity na komunikaci, osobní deníky
Kompetence ke zvládnání zátěže	Psychicky a fyzicky náročné aktivity, účastnický tým, návraz z kurzu do reality, hlavní instruktor
Kompetence k řešení problémů	Reflexe, aktivity na řešení problémů, prostředí, ve kterém se nebojí dělat chyby
Kompetence k aktivnímu přístupu	Motivace do aktivit, účastnický tým, dobrovolný vstup do aktivit, pravidlo STOP, inspirativní hosté
Kompetence k flexibilitě	Instruktorský tým, nutnost se přizpůsobit situacím, přizpůsobení se účastnickému týmu
Kompetence ke kreativě a podnikání	Instruktorský tým, nabírání inspirace na programové prostředky, follow-up

6 DISKUSE

Účastníci výzkumu za důležité předpoklady pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce považují spolupráci, komunikaci, empatii, kreativitu, seberozvoj či leadership. Tyto předpoklady mimo jiné zahrnuje také profil absolventa, kterým se podrobněji zabývám v Kapitole 2.2. Na základě zmíněného vyvozují, že spontánní vnímání předpokladů pro uplatnitelnost na trhu práce se shoduje s profilem absolventa rekreologie. Tyto předpoklady jsou také podle výpovědí účastníků výzkumu zastoupeny ať už ve větší či menší míře na předmětu KPLP.

Výzkumy PŠL a zahraniční výzkumy dokazují, že k rozvoji měkkých kompetencí na zážitkových kurzech skutečně dochází. Dle zjištěných nálezů dedukuji, že i předmět KPLP měkké kompetence u studentů rekreologie skutečně rozvíjí. Některé jsou rozvíjeny napříč všemi zkoumanými kurzy velmi intenzivně, některé jsou rozvíjeny také intenzivně, ale u každého účastníka individuálně a některé jsou rozvíjeny méně.

Opakované využívání programových prostředků, které jsou zaměřeny na rozvoj dané měkké kompetence, hraje důležitou roli v jejich rozvoji. Z nálezů vyplývá, že měkké kompetence, které se na KPLP napříč ohniskovými skupinami objevovaly nejvíce, patří zároveň i mezi nejvíce rozvíjené kompetence na KPLP. Četnost zastoupení programových prostředků na rozvoj dané kompetence hraje tedy důležitou roli v jejich rozvoji.

Je však potřeba zmínit, že předmět KPLP není jediným předmětem na KRL, který má předpoklady rozvíjet měkké kompetence. Na jejich rozvoji se podílí předměty osobnostně-rozvojové, kterými si student rekreologie v rámci Bc. studia projde. Pomocí studijní agendy STAG se mi podařilo nalézt poměrně velké množství předmětů, které mají osobnostně-rozvojový charakter. Příklady dílčích předmětů, které mají předpoklady rozvíjet měkké kompetence a jejich krátké definice jsou k nahlédnutí v kapitole Přílohy.

Mou bakalářskou práci považuji za prohloubení poznatků ohledně předmětu KPLP. Na základě tohoto výzkumu vyplývají i výzkumy další. Například výzkum na měkké kompetence u instruktorů na KPLP a jejich vliv na studenty, výzkum na programové prostředky s cílem rozvíjení měkkých kompetencí či kvalitativní analýza vnímaných přínosů předmětu KPLP studenty.

Co se týče limit mé bakalářské práce, připouštím, že jakožto student rekreologie mám osobní zkušenost jako účastník na KPLP a při interpretaci výsledků jsem mohla vnášet své osobní zaujetí a zkušenosti s tímto předmětem.

Výzkumný tým se podílí na realizaci předmětu KPLP a taktéž při vedení ohniskových skupin mohl projevit osobní zaujetí a jejich otázky na účastníky mohly být návodné a vycházet z vlastních zkušeností.

7 ZÁVĚRY

Vzhledem k nálezům usuzuji, že na předmětu KPLP k rozvoji měkkých kompetencí opravdu dochází. Rozvíjí všechny měkké kompetence, které uvádí NSP (viz kapitola Měkké kompetence).

Zjistila jsem, že nejsou všechny měkké kompetence rozvíjeny stejně. K intenzivnímu rozvoji dochází hlavně u čtyř měkkých kompetencí, které se rozvíjí vždy napříč všemi kurzy. Jedná se o kompetenci ke kooperaci a spolupráci, kompetenci k efektivní komunikaci, kompetenci ke zvládnání zátěže a kompetenci k řešení problémů. Další kompetence jsou rozvíjeny také velmi intenzivně, ale ne vždy u každého kurzu a účastníka. Záleží na tom, jací činitelé na KPLP působí a co si z nich každý účastník individuálně odnese. Napříč kurzy je nejméně rozvíjena kompetence k objevování a orientaci v informacích.

Podařilo se mi získat spontánní vnímané předpoklady pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce. Účastníci se shodli na spolupráci, komunikaci, empatii, flexibilitě, improvizaci, seberozvoji, kreativitě, hravosti, tvořivosti, leadershipu, otevřenosti, zkoušení nových věcí a na energii. Předpoklady, které účastníci výzkumu uvedli, se obsahově překrývají s požadavky NSP a zároveň se objevují na KPLP.

Podařilo se mi identifikovat poměrně velké množství činitelů, kteří se podílí na rozvoji měkkých kompetencí. Jedná se například o programové prostředky, jejichž cílem je rozvinutí dílčích kompetencí, reflexe, instruktorský a účastnický tým, atmosféra kurzu, inspirativní hosté, follow-up a další.

V mé bakalářské práci se mi podařilo naplnit hlavní cíl práce a odpovědět na dílčí výzkumné otázky. Považuji tedy mé cíle bakalářské práce za splněné.

8 SOUHRN

V teoretické části mé bakalářské práce přibližuji pojem rekreologie, kurikulum studia Bc. oboru rekreologie a charakterizuji profil absolventa rekreologie. Věnuji se trhu práce, kompetencemi a čtenáři představuji kompetenční model, o který se opíráme v našem projektu. Dále charakterizuji předmět kurz pobytu v letní přírodě (KPLP), zajímám se o metodické inspirace pro tento předmět a zkoumám dosavadní výzkum na téma KPLP v rámci KRL. V teoretické části mé bakalářské práce se také věnuji rozvojem měkkých kompetencí na zážitkových kurzech v zahraničí a na kurzech PŠL.

V kapitole Metodika popisují metody sběru dat, výzkumný soubor, zpracování a prezentaci dat.

Kapitola Nálezy obsahuje 6 dílčích kapitol, které představí 6 hlavních tematických celků, o které se ve výzkumu zajímám. Jedná se o kapitoly: Spontánní vnímání účastníků na uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce, Vnímané předpoklady pro uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce, Představení kompetenčního modelu, Výskyt měkkých kompetencí na KPLP, Rozvoj měkkých kompetencí na KPLP a Přehled činitelů, kteří ovlivňovali rozvoj měkkých kompetencí.

V Diskusi propojuji kapitolu Nálezy s teoretickou částí mé bakalářské práce a zmiňuji její limity a pozitiva.

V kapitole Závěry dávám mé nálezy do kontextu s cíli s výzkumnými otázkami mého výzkumu.

Cíle mé bakalářské práce považuji za naplněny.

9 SUMMARY

In the theoretical part of my bachelor thesis, I approach the concept of recreation, curriculum Bachelor field of recreation and I characterize the profile of a recreation graduate. I focus on the labor market, competencies, and readers the competence model on which we rely in our project.

I also characterize the subject summer intensive course (KPLP), I am interested in the methodological inspirations for this subject and I examine the current research on the topic of summer intensive course within the Department of recreology.

In the theoretical part of my bachelor's thesis, I also deal with the development of soft competencies in experiential courses abroad and in PŠL courses.

In the chapter Methodology I describe data collection methods, research file and data processing and presentation.

The Findings chapter contains 6 sub-chapters, which present 6 main thematic units that I am interested in the research. These chapters are called: Spontaneous perception of participants on the employability of young recreologists in the labor market, Perceived preconditions for the applicability of young recreologists in the labor market, Introduction of competency model, Occurrence of soft competencies at KPLP, Development of soft competencies at KPLP and Overview of factors influencing the development of soft competencies.

In the Discussion, I link the Findings chapter with the theoretical part of my bachelor's thesis and mention its limits and positives.

In the Conclusions chapter, I put my findings in context with the research objectives of my research.

I consider the goals of my bachelor thesis to be fulfilled.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

Badura, P., Hamrik, Z., Dierckens, M., Gobiņa, I., Malinowska-Ciešlik, M., Furstova, J., Kopcakova, J., & Pickett, W. (2021). After the bell: adolescents' organised leisure-time activities and well-being in the context of social and socioeconomic inequalities. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 75(7), 628-636. <https://doi.org/10.1136/jech-2020-215319>

Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry* (Vyd. 1, přeložil Dana LISÁ). Portál.

Beneš, Z., Drahanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Pokorný, A., & Štěpánek, K. (2016). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky* (Třetí, doplněné vydání). [Nadační fond Gymnasion].

Damašková, T. (2009). *Vliv kurzu zážitkové pedagogiky na osobnost klienta* [diplomová práce]. Univerzita Palackého, Katedra kinantropologie a společenských věd.

Dohnal, T. (2009). *Tři dimenze pojmu rekreologie* (1. vyd). Univerzita Palackého v Olomouci.

Dohnal, T. (2010). Systemic approach to recreology. *Tělesná kultura*, 33(2), 7-29. <https://doi.org/10.5507/tk.2010.008>

Dvořáková, Z. (2012). *Řízení lidských zdrojů*. C.H. Beck.

Gintel, A., Jirásek, I. (ed.). (2013). *Zážitková pedagogika a výchova v přírodě: cesty vedou dál* (1. vyd). Univerzita Palackého v Olomouci.

Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení* (Vyd. 1). Grada.

Havlíčková, D., & Žárská, K. (2012). *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (3. vyd). Portál.

Hobza, V., & Skoumal, J. (2009). Manažersko-ekonomické aspekty rekreologie. In *Tři dimenze pojmu rekreologie* (pp. 52-77). Univerzita Palackého v Olomouci.

Hodaň, B. (2009). Humanitní a společenské vědy v rekreologii. In *Tři dimenze pojmu rekreologie* (pp. 37-51). Univerzita Palackého v Olomouci.

Hodaň, B., & Dohnal, T. (2008). *Rekreologie* (2., upr. a rozš. vyd). Univerzita Palackého v Olomouci.

Jirasek, I., & Dvorackova, A. (2016). The development of group connectedness and sense of community during a twelve-day winter journey on snowshoes: Non-formal education through the Czech Outward Bound course. *Ido Movement for Culture*, 16(1), 39 - 48. <https://doi.org/10.14589/ido.16.1.5>

Jirásek, I. (2007). *Ideové podloží rekreologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Portál.

Jirásek, I., Hanuš, R., & Kratochvíl, J. (2009). Zážitková pedagogika a rekreologie. In *Tři dimenze pojmu rekreologie* (pp. 129-162). Univerzita Palackého v Olomouci.

Katedra rekreologie. *O katedře*. Retrieved 2022-01-31, from <https://rekre.upol.cz/o-katedre/>

Klímek, O. (2008). *Vnímání rizika obsaženého v programech kurzu KPLP 1 Lipnice účastníky kurzu* [Bakalářská]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kotíková, H. (2009). Cestovní ruch a rekreologie. In *Tři dimenze pojmu rekreologie* (pp. 78-109). Univerzita Palackého v Olomouci.

Krátký, K. (2011). *Příprava a realizace kurzu pobytu v zimní a letní přírodě na KRL FTK UP Olomouc* [Bakalářská]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kubátová, M. (2013). *Odras psychicky náročných her v prožitkové sféře* [Bakalářská]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kubica, M. (2013). *Rekreologické programové premiéry – sběr* [Bakalářská]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Martin, A., Franc, D., & Sobková Zounková, D. (2004). *Outdoor and experiential learning: an holistic and creative approach to programme design*. Gower.

Másilka, D., Vičar, M., & Prášilová, B. (2021). Kurz pobytu v letní přírodě: zkušenosti z olomoucké cesty. *Pedagogická orientace*, 31(2), 72-91.

Másilka, D., & Zappe, P. (2006). Zkušenosti se skupinovým rozhovorem 1: příprava a průběh techniky sběru dat. *Česká kinantropologie*, 1(10), 153-182.

Michna, J. (2013). *Analýza závěrečných prací v oblasti zážitkové pedagogiky* [diplomová práce]. Univerzita Palackého, Katedra rekreologie.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (n. d.). Národní soustava povolání. Retrieved 2022-01-24, from <https://www.mpsv.cz/narodni-soustava-povolani>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

Mühleisen, S., & Oberhuber, N. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Grada.

Národní pedagogický institut České republiky. (2013). Kompetenční model. Retrieved 2022-01-24, from <https://www.narodnikvalifikace.cz/Clanky/kompetencni-model>

Národní soustava povolání. (n. d.). Centrální databáze kompetencí. Retrieved 2022-01-24, from <https://cdk.nsp.cz/napoveda>

Národní soustava povolání. (n. d.). Měkké kompetence. Retrieved 2022-01-24, from <https://cdk.nsp.cz/mekke-kompetence>

Národní soustava povolání. (2006). Pedagog volného času. Retrieved 2022-01-24, from <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/pedagog-volneho-casu>

Okrouhlý, J. (2006). *Edukační proces na Kurzu pobytu v letní přírodě 1 „Ostrov svobody“ (2006) KRL FTK UPOL* [Diplomová]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Sage Publications.

Prášilová, B. (2020). *Zmapování realizace předmětu KPLP1 (kvalitativní analýza)* [diplomová práce]. Univerzita Palackého, Katedra rekreologie.

Prázdninová škola Lipnice. *Klíčový rok*. Retrieved 2022-03-31, from <https://www.psl.cz/klicovy-rok/>

Prázdninová škola Lipnice. *Sborovna - klíč k individualizaci*. Retrieved 2022-03-31, from <https://www.psl.cz/sborovna-klic-k-individualizaci/>

Prázdninová škola Lipnice. (n. d.). *Kdo jsme*. Retrieved 2022-01-24, from <https://www.psl.cz/o-nas/>

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.

Roos, S., Lennox, A., & Botha-ravuse, C. (2016). STUDENT'S SOFT SKILL ACQUISITION IN AN OUTDOOR ADVENTURE EDUCATION EVENT OVER TWO YEARS OF PARTICIPATION. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(2).

Suyono, H., & Buenae, M. (2020). Softs Skills Teacher Camp of Adventure Training to increase teachers' commitment in Pathani Thailand. *Humanitas: Indonesian Psychological Journal*, 17(2), 104-112. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v17i2.16552>

Svatoš, V., Lebeda, P., & Turčová, I. (2004). Outward Bound International. *Gymnasion*, (1), 47-49.

Šlachta, R., & Klimešová, I. (2009). Životní styl a zdraví (Podpora zdraví). In *Tři dimenze pojmu rekreologie* (pp. 110-128). Univerzita Palackého v Olomouci.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání* (Vyd. 1). Grada.

Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2007). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Grada.

Zappe, P. (2009). Reflection of experiential pedagogy in pedagogy and kinathropology. *Tělesná kultura*, 32(1), 29-43. <https://doi.org/10.5507/tk.2009.003>

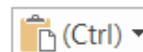
Zappe, P. (2011). *Výchova prožitkem očima účastníků vysokoškolského výukového kurzu (kvalitativní analýza edukačního procesu)* [disertace]. Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.

11 PŘÍLOHY

11.1 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Název studie (projektu): YOUTH IMPACT EXCELLENCE PROGRAMME



Jméno:

Datum narození:

Účastník byl do studie zařazen pod číslem:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Podpis účastníka:

Podpis osoby pověřené touto studií:

Datum:

Datum:

11.2 Diskusní scénář

Diskusní scénář ohniskových skupin – projekt Excellence

Úvod:

- Přivítání
- Nabídka občerstvení: vody/kávy/čaje/moučník/ovoce a další...
- Představení
 - Moje jméno je XY, pracuji na FTK jako XZ a dnes si s Vámi budu povídat o **předmětu KPLP, tzv. Lipnici a o uplatnitelnosti mladých rekreologů na trhu práce.**
 - V rámci 3 ohniskových skupin sbíráme informace k projektu EXCELLENCE, což je projekt, který mapuje vliv vybraných vzdělávacích akcí, předmětů a projektů na budoucí uplatnitelnost na trhu práce.
- Cílem dneška je **získat vaše názory na to, jestli „lipnické kurzy“ napomáhají studentům rekreologie v rozvoji kompetencí potřebných pro následnou uplatnitelnost na trhu práce a pokud ano, jakým způsobem.**
- Délka ohniskových skupin bude **90–120 minut.**
- Vaše odpovědi, zkušenosti, názory, ideje a doporučení jsou pro nás velmi důležité!
- Aby se nám dobře povídalo, rád bych vás požádal, abyste respektovali následující pravidla:
 - **Vždy mluví jen jeden**
 - **Všechny názory jsou pro nás důležité, nejsou zde dobré a špatné odpovědi...** prosím, respektujte názory ostatních, i když s nimi třeba osobně nebudete souhlasit
 - Z diskuse pořizujeme **audio záznam**, všechny informace budou zpracovány **anonymně** – vaše jména se nikde neobjeví
 - Já ještě s jedním nezávislým moderátorem ohniskové skupiny povedeme a získané informace zpracujeme pro projekt Excellence
 - Lenka dělá poznámky z diskuse do počítače a získané informace zpracuje ve své bakalářské práci
 - Před sebou vidíte informovaný souhlas, který si prosím přečtete a podepište
- Chcete se na něco k organizaci diskuse zeptat?
- Můžu tedy zapnout nahrávání?

- **Pojďme se tedy pustit do diskuse...** nejdříve se **mi prosím krátce představte** – křestní jméno + co jste zajímavého zažili ve zkouškovém období/ o víkendu/ včera? *(moderátor si napíše jména účastníků a každému položí doplňující rozvíjející otázku (studenti se učí, že moderátor to řídí, klade otázky, zastavuje, posouvá diskusi dál...))*

Uplatnitelnost a KPLP spontánně (30-40 min)

- Co si představíte, **když se řekne uplatnitelnost mladých rekreologů na trhu práce?** Co se Vám v této souvislosti vybavuje?
 - Proč zrovna toto? *(kde se ty asociace berou?)*
 - *Moderátor krátce doptává všechny asociace*
- **Jaké předpoklady jsou podle Vás pro budoucí uplatnitelnost rekreologa, resp. PVČ na trhu práce důležité?** Jaké ještě?
 - Zkuste každou zmíněnou krátce charakterizovat?

Moderátor zapisuje na flipchart, aby vizualizoval všechny podstatné asociace respondentů.

- Nyní jsme si udělali základní přehled předpokladů/kompetencí, které jsou podle Vás pro budoucí uplatnitelnost rekreologa na trhu práce důležité. **Jak se podle Vás do rozvoje zmíněných předpokladů projevuje předmět KPLP, Lipnice?** *(Moderátor zvýrazní ty kompetence, které studenti označí jako rozvíjené...)*
 - Proč si to myslí? (doplňující otázka...)

Kompetenční rámec NSP a Lipnice (45–60 min)

- Pro většinu profesí existuje výčet klíčových kompetencí (měkkých vs tvrdých) v tzv. Národní soustavě povolání. „*Pod pojmem kompetence si představte souhrn vědomostí, dovedností, schopností a postojů umožňující pracovní uplatnění a osobní rozvoj jednotlivce. Vyjadřují předpoklady k výkonu určitého souboru činností.*“
- Nyní bych Vám představil/a **15 podstatných měkkých kompetencí pro vykonávání profese PVČ podle Národní soustavy povolání.** „*Měkké kompetence = soft competence či soft skills jsou souborem požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce, nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné.*“

- *Moderátor ukazuje a čte krátkou verzi na A5 kartičkách, jednotlivé kartičky přilepuje bluetackem na flip, aby byly všechny vidět.*

- Chcete se na něco doptat – upřesnit význam některé atd.?

- **Když se nyní díváte na výčet všech 15 podstatných kompetencí pro povolání PVČ, co Vás napadá?**

- Doptáváme se, proč je toto napadá?

- Úkol 1: Nyní se postavte ke druhému stolu, na kterém máte položeno stejných 15 kartiček. Vaším společným úkolem je **roztřídit uvedené kompetence podle toho, jak se na jejich rozvoji u Vás osobně podílel předmět KPLP, Lipnice pod vedením vašeho hlavního instruktora.**

Moderátor nechá skupinu několik minut pracovat a následně doptává (foto).

- Nejdříve mi popište, jak jste postupovali při třídění.
- Jaká kritéria jste při třídění zvažovali?
- Co jste vytvořili? Jaké skupiny kompetencí a proč?

- Úkol 2: **Jaké konkrétní kompetence (z uvedených 15) byly rozvíjeny v předmětu KPLP, Lipnice, který jste absolvovali pod vedením vašeho hlavního instruktora?**

Moderátor si nechá vyskládat všechny kartičky s kompetencemi rozvíjenými na Lipnici (foto).

- Úkol 3: Když teď víme, které kompetence jste na Lipnici rozvíjeli, ještě bych Vás požádal/a, abyste **každý za sebe označili ke každé kompetenci číslo na škále 1 (nijak, strašně málo) – 10 (max, velký vliv), jak moc byly rozvíjeny? (každý si to píše k sobě na papír a neukazuje)**

- Úkol 4: **Teď je úkolem společně se shodnout, jak moc byly které rozvíjeny.** Můžete sestavit pořadí od nejvíce rozvíjených po nejméně rozvíjené, nebo vytvořit skupiny kompetencí, jak se dohodnete.

Moderátor nechá rozdělit podle intenzity všechny kartičky z úkolu 2 (foto).

- Popište mi, co jste vytvořili.

- Které kompetence byly rozvíjeny nejvíce / středně / málo?
 - Jak konkrétně jejich rozvoj na kurzu probíhal? **Díky čemu k rozvoji docházelo** (konkrétní programy či aktivity / dramaturgie / reflexe / zpětná vazba / instruktorský tým)?

- **Co Vás napadá na základě toho, co jsme si doposud řekli k Lipnici, kterou jste absolvovali Vy osobně?**

- **Co Vás napadá na základě toho, co jsme si doposud řekli obecně k předmětu KPLP1, Lipnici?**

- **Co je podle Vás klíčové pro rozvoj tohoto typu kompetencí v průběhu KPLP, Lipnice?**
 - Pokud nebude zmíněno **dopad vliv programů či aktivit / dramaturgie / reflexe / rozvojové zpětné vazby / instruktorského týmu** na rozvoj kompetencí.

- **Co byste doporučili organizátorům, aby posílili, pokud by chtěli maximalizovat rozvoj tohoto typu kompetencí v předmětu KPLP, Lipnice? ...popusťte uzdu své fantazii a dejte nám konkrétní návrhy na zlepšení.**

Závěr (5–10 min)

Blížíme se k závěru naší debaty

- Napadá Vás cokoli, **co byste chtěli v tuto chvíli dodat?**
- **Co Vám uvízlo v paměti** z dnešní diskuse? Co pro Vás bylo nejzajímavější?
- Poděkování

11.3 Obrázek místnosti, kde se uskutečňovaly ohniskové skupiny



11.4 Ukázka přepisu ohniskové skupiny

- Chtěl bych vědět konkrétní věci. Mohou to být i programy, může to být i něco jiného.
 - Výborně. Tak u toho prvního. To, že jsme v průběhu kurzu byli spoustu krát ve velice různých skupinkách, v různě velkých a různorodých. Tím typem aktivity, kterou jsme ve skupince vykonávali, tak jsme získávali neustále nové podněty k tomu, naučit se vycházet a spolupracovat a kooperovat s těma ostatníma.
 - Já, jestli můžu dát přímo konkrétní. Když se řekne spolupráce, tak mě napadnou dvě věci, které jsou nejvíc skupinový aktivity. A to bylo první stavění tábora a postarání se o jídlo vlastně ten druhý den, a pak ta poslední hostina, kde jsme museli jet někam nasbírat jablka a zpátky. Tak to byla pro mě asi největší spolupráce celého týmu. Předtím jsme tam byli i na skupinky, to jo, ale tady, když nás bylo 25 a měli jsme pracovat na 1 úkolu, tak to pro mě bylo nejvíc na spolupráci.
- Takže to byly 2 takový vrcholový programy na rozvoj kooperace a spolupráce, jo?
 - Jo. U mě jo.
 - Já teda to vnímám stejně, ale ještě mi tam furt vyplouvají na povrch ty šachy a ten pocit toho neúspěchu, že vlastně jsme to jako v těch více lidech nedokázali dotáhnout do toho konce. No vlastně se ani dostat ze začátku.
- V čem v těch šachách došlo k rozvoji kooperace a spolupráce?
 - Že se tam ty role měnily podle mě. I u lidí, co si neřekl, že by to mohli vést, nebo něco takového, tak se k tomu najednou měli.
 - Většinou jsem byla dycky ta, že jsem to vedla spíš. A tady jsem si vyzkoušela i to, že mi spíš lidi řekli, udělej tady to. Že jsem se nechala vést a chtěla jsem si vyzkoušet jaký to je, aby mě někdo vedl.
 - Mě to teda rozvíjelo v tom smyslu, že jsem si uvědomil, jak důležitý jsou právě ty role v rámci toho týmu. Že když tam nejsou nějakým způsobem stanovený, tak že v tom vzniká chaos.
- Kdy sis to uvědomil?
 - Při tom neúspěchu v těch šachách.
 - Že když tam to bylo tak, že vlastně ryba smrděla v hlavě, ale je to hrozně škaredě řečeno. Když ti naši vedoucí, nebo já nevím, jak se ta pozice jmenovala. Prostě ten vrcholnej orgán té naší šachovnice, tak ti nebyli schopni dostat k nám tu informaci a vlastně to bylo hrozně neefektivní. Furt se tam nějak běhalo a vznikal tam ten chaos. Protože z mého pohledu si nedokázali ti lidi uvědomit, o čem ta hra je a jakou roli v té hře mají.
 - My sme v podstate nevedeli, že ta nevedomost nás činila ako keby chladnými, až do kým sa nám nepredala ta informácia, ktorá bola neskoro, alebo ta informácia, že to byli

šachy a my sme boli figúrky.

- Já navážu. Velmi si vážím u tohohle konkrétního programu právě tý reflexe. Protože ten program sám o sobě by neměl absolutně tu hodnotu, kterou měla na konci ta reflexe. Kdy vyloženě vy jste si tam prostě stoupli, my jsme tam všichni seděli a byli jsme vysmátí a najednou tam prostě někdo přišel a řekl: „Vy kreténi, jste to pokazili totálně. Tohle je fakt velký špatný.“ Doteď mám v hlavě tu myšlenku, kdy jsme tam seděli, a tak nějak během půl vteřiny všichni zmlkli a řekli si: „Ty brďo. Aha, koukej, tady to není úplně to, co se čekalo.“
- Já si uvědomuju, že po tom kurzu se fakt doptávám při těch informacích a fakt, když se s někým bavím, tak se pak zeptám: „Eště mi jednou zopakuj to, co si mi tedka řekl a jestli seš si jistý, že to takhle fakt chceš udělat.“ Aby mi fakt potvrdil, že to tak je, a že když to tak udělám, tak to bude správně. Protože tady z té zkušenosti, kdy se někdo zeptal: „Hrajeme šachy?“ a nedostali jsme odpověď. Pak se zeptal podruhé: „Hrajeme šachy?“ a kvůli tomu jsme to nedohráli, protože se nám ta odpověď nedostala. Takže my jsme tam fakt jenom stáli. My jsme nevěděli, v čem spočívá ta aktivita pro nás, takže já se od té doby fakt doptávám a ptám, abych prostě věděl, co se má dělat. A co mám udělat já.
- Kompetence k efektivní komunikaci. Kde jste rozvíjeli tuto?
 - Za mě 2 příklady. Když jsme dostali úkoly samostatný jako skupina, jako třeba: stavba tábora, nebo příprava hostiny. Tak jsme museli efektivně komunikovat mezi sebou, abychom to zvládli. Kdo dělá co, o musí vyniknout.
 - A díky čemu jste to zrovna v těchto programech museli dělat a jindy ne?
 - Nevím, jestli jindy ne. Je to za mě příklad, kde se efektivní komunikace projevila. Druhej jsou obecně reflexe, protože vlastně když jsme se tam snažili pojmenovat, co se u nás dělo, tak to je za mě jakoby: když to umím u sebe, tak umím efektivně komunikovat dál i na venek.
 - Já musím přizvukovat, že ty reflexe byly v tomhle úžasný a otevírající, kdy jsme si všichni asi uvědomili, že vysvětlit svoji stranu znamená, že ta druhá to může líp pochopit. Že to bylo úžasný i právě z dlouhodobýho efektu toho uvědomění, jak moc to může pomoci v jakýkoli komunikaci.
 - Co se jako dělo na reflexích, konkrétně?
 - Byla tam uvolněná atmosféra, kladly se správný otázky na ten právě vykonaný program, kdy jsme byli ovlivněný citově z toho, co právě proběhlo a nikdo nemohl udělat chybu svojí odpovědí.
 - Že to bylo zaměřený pro mě i na pocity při tý hře a po ní. Že každěj to prožíval nějak jinak, a tam jsme si vlastně řekli a uvědomili, jak na někoho to mohlo mít jiný dopad než na ostatní díky těm pocitům.
 - Třetí tady máme v pořadí kompetenci k aktivnímu přístupu. Tak kde tu jste rozvíjeli?

- Zase na konkrétní aktivitu navážu. Tak ta hostina, tak každý jsme si řekli, že fakt chceme, aby to byla hezká hostina a fakt byla poctivá. Takže fakt bude potřeba, aby to bylo rychle, aby toho bylo hodně a aby každý nějak pracoval. A kdo by na tom nedělal, tak by potom měl pocit z toho, že na tom neměl moc zásluhu na té hezké hostině.
- To se v tobě vzalo kde? Vzpomněl by sis?
 - No tak jsme tam byli týden jako skupina a chtěli jsme si udělat hezký konec toho kurzu, takže by to byla škoda.
 - Nebo spíš já to vnímám i tak, že vlastně vy, jako ten tým, jste si pro nás připravili nějaký aktivitu, který by nás měly v něčem posunout. Tak proč do nich jako nejít na plno, nebo prostě aktivně v tom, že má nám to něco dát, že jste to tak připravili. A díky tomu, že do toho půjdu aktivně, tak se mi to vrátí tím, že se to jako uskuteční.
- Co ten tým dělal, že máš pocit, že tě v tom podpořil?
 - Že šel do toho taky naplno při té hostině. Že prostě všichni si tak nějak řekli: „Jo to prostě jdeme“, a když tam podle mě někdo byl tak na půl jako buď nemocnej, nebo tak, tak ta energie šla z některých lidí fakt moc, že do toho byli fakt hajplí, že dali energii i do těch lidí půl na půl a řekli: „Jo tak jdeme do toho.“
 - Jestli můžu dodat, tak to pro mě byly aktivity, které nám byly předkládány ve volném čase dobrovolně. Že jsme měli tu možnost ano, do toho jít, nebo ne.
 - Ještě by to mohlo být u toho, jak jsme malovali. Tak tam to bylo takové, že jsme vytvářeli vlastně to společné dílo a všichni se na tom vlastně podíleli a bylo to takové, že kdo do toho nešel, tak byl z toho smutný.
- A proč si do toho šla ty? Do té aktivity toho malování?
 - Protože se mi líbila ta myšlenka, že prostě společně tam vytvoříme něco takového. Prvně to mělo být něco konkrétního, a nakonec to byla jedna velká abstrakce, ale jak se tam každý nějakým způsobem vyjádřil, tak se mi líbila ta myšlenka, že to nějak vyjadřuje pocity všech těch lidí, co tam jsou.
 - Jestli ještě můžu, krátce dodám. Na mě nejvíc zapůsobily právě ty komunikační programy. Pokud si správně vzpomínám, byly 3 a tím posledním byla ta hostina. Tím druhým byly šachy a první si nevzpomínám, co přesně to bylo. Doplníte mě někdo?
 - Stavění tábora?
 - Ano. Přičemž ten druhý byl vlastně velkej nezdar a sám o sobě jeden z těch programů by neměl takovej efekt jako všechny 3 eště zpátky s těma reflexema. Takže to bych vypíchl jako velkej plus.
- Takže opakování a učení se z toho, jo?
 - Ano, že jako říct: „Tohleto jste podělali, příště to nepodělejte“ není tak fajn, jako říct: „Hej, podělali jste to a až se zase něco bude dít, zkuste to zlepšit a dejte tomu tu možnost to zlepšit.“

11.5 Předměty, které mají ambici rozvíjet měkké kompetence u studentů Bc. studia

Teoretické a praktické předměty		
Název předmětu	Statut	Popis předmětu
Komunikační dovednosti	Povinný	Cílem předmětu je rozvinout komunikační dovednosti u studentů. Učí se schopnosti navazovat mezilidské vztahy, rozpoznávat zbytečné zdroje konfliktů mezi lidmi, naslouchat, vnímat a rozumět.
Zážitková pedagogika	Povinný	Cílem tohoto předmětu je zarámovat téma zážitková pedagogika a porozumět jeho významu, propojit znalosti, dovednosti, zkušenosti a zážitky z řady praktických i teoretických předmětů z 1. a 2. ročníků. Má přímou návaznost na předmět KPLP.
Programové prostředky	Povinný	Cílem předmětu je seznámit studenty s širokým spektrem programových prostředků. Předmět zprostředkovává studentům sebe zkušenost s programovými prostředky v roli účastníka i vedoucího.
Skupinová dynamika, evaluace a zpětná vazba	Povinný	V tomto předmětu se student se seznámí s historickým vývojem práce se skupinou, ale také s dynamikou a strukturou skupiny, pozicemi a rolmi, pravidly fungování skupiny a jednotlivými technikami práce v rámci základní osy práce ve skupině.
Metodika vedení akcí	Povinný	Cílem toho předmětu je studenta naučit, jakým způsobem zorganizovat zážitkový program, který si následně v týmech zrealizují.
Příklady kurzovní výuky		
Kurz pobytu v zimní přírodě 1	Povinný	Předmět je zaměřen na lyžování a pobyt v zimní přírodě. Zabývá se technikou a metodikou lyžování, lyžařskou turistikou a pohybem ve volném terénu.
Rafting	Povinně volitelný	Kurz je zaměřen na extrémní vodní turistiku, základy raftingu a canoningu v kontextu dalších druhů turistiky.
Základy horolezectví	Povinně volitelný	Student se obeznámí s horolezectvím a boulderingem jako sportovními aktivitami.