

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**Filozofická fakulta**

**Katedra sociologie a andragogiky**

**Rozvoj manažerských dovedností formou zážitkového učení**  
**Development of managerial skills through experiential learning**

**Magisterská diplomová práce**

**Bc. Michaela Bolcková, DiS.**

**Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph. D.**

**Olomouc 2013**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.....

## Obsah

Úvod .....	4
1. Teorie rozvoje a vzdělávání .....	6
1.1. Teorie učení .....	6
1.2. Teoretická východiska ke vzdělávání dospělých.....	10
1.3. Teorie zážitkového učení .....	14
1.4. Zážitkové učení jako metoda učení se a rozvoje .....	16
2. Východiska zážitkového učení – modely učení vycházející ze zkušeností .....	20
2.1. Lewinův model zkušenostního učení.....	21
2.2. Piagetův model učení zaměřený na kognitivní rozvoj.....	22
2.3. Deweyeho model .....	23
2.4. David Kolb a jeho cyklus učení.....	24
3. Aspekty vzdělávání zaměřené na rozvoj manažerských dovedností....	30
3.1. Politika rozvoje manažerů .....	31
3.2. Metody vzdělávání.....	32
4. Manažer .....	33
4.1. Znalosti, schopnosti, vlastnosti a dovednosti manažera .....	35
4.2. Kompetence a jejich význam v rozvoji manažera .....	39
4.3. Složky kompetence – anatomie kompetence .....	41
5. Konkrétní metody a techniky spojené s rozvojem manažerských dovedností vycházející z konceptu zážitkového učení.....	45
5.1. Klasifikace metod vzdělávání.....	45
Využití potenciálu AC / DC .....	47
Trénink .....	48
Vzdělávání outdoor / indoor .....	49
Nejčastější techniky využívané v rozvoji manažerů.....	50

6. Seberozvoj, sebeřízení, sebevzdělávání jako možný způsob vzdělávání manažerů .....	52
7. Bariéry v učení .....	56
Závěr.....	59
Anotace.....	60
Seznam obrázků .....	61
Seznam tabulek.....	61
Seznam použité literatury .....	62

## Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám, jak lze využít teorie zážitkového učení pro účely rozvoje manažerů. Tato práce je tedy čistě teoretická. Návaznost na praxi je zpracována převážně z literatury, která se této problematice věnuje a postihuje tak i využití v praxi.

Hlavním cílem této práce je analýza vzdělávání manažerů z hlediska andragogiky a zážitkového učení v profilaci na řízení lidských zdrojů.

Dílčím cílem (1) zasadit vzdělávání a rozvoj manažerů do systému andragogiky, vzdělávání dospělých a teorie zážitkového učení (2) určit hlavní koncepty a problémy vzdělávání a rozvoje manažerů, (3) stanovit klíčové metody a techniky rozvoje a vzdělávání manažerů vycházejících z principů zážitkového učení.

Nejprve se obecně zabývám teorií rozvoje a vzdělávání, kdy jsem definovala pojem učení z hlediska psychologie a následně z pohledu řízení lidských zdrojů. Vymezuji pojem učení k pojmům vzdělávání a rozvoji. Upozorňuji na význam učení pomocí zážitku.

Dále se zabývám touto problematikou z pohledu andragogiky jako vědy o rozvoji a vzdělávání dospělých. Podkladem pro tuto část jsou poznatky hlavních představitelů andragogiky, a to Malcolma Knowlese a Petera Jarvise.

Navazuji tak na teorii zážitkového učení, kde vymezuji pojmy prožitek, zážitek a zkušenost. Opírám se o poznatky z psychologie a zážitkové pedagogiky. Blíže popisuji základy této metody, kdy se věnuji komfortní zóně a zpětné vazbě, jakožto významným aspektům procesu učení v souvislosti se zážitkovým učením. Vymezuji význam zážitku v rámci rozvoje a vzdělávání.

Do této kapitoly jsem zařadila a blíže popsala modely zážitkového učení, které popisují principy této metody. Jedná se o modely (1) Kurta Lewina, (2) Jeana Piageta, (3) Johna Deweyho a (4) Davida Kolba. Poslední zmiňovaný model je v koncepci zážitkového učení nejvýznamnější. Autor na základě toho stanovil styly učení, které doposud ovlivňují teorii plánování rozvoje a vzdělávání manažerů.

V rámci politiky rozvoje manažerů se jen okrajově popisují aspekty, které mají vliv na danou problematiku. Jedná se o proces identifikace potřeb, plánování vzdělávání, financování, samotné realizace a v neposlední řadě vyhodnocení celé akce.

Dále vymezují metody vzdělávání, které se dělí podle toho, zda se jejich realizace uskutečňuje na pracovišti nebo mimo organizaci.

V další kapitole se zaměřuji na manažera z hlediska jeho schopností, dovedností, znalostí a postojů. Definici těchto pojmů беру za důležitou, protože to odkrývá skutečnost, do jaké míry můžeme vzděláváním ovlivnit tyto složky kompetence. Pro komplexnost jsem vymezila pojem kompetence, jakožto termínu, který v sobě nese jednotlivé složky a vystupuje jako souhrn faktorů, které ovlivňují chování jedince. Samotné chování je také součástí tohoto konceptu.

Navazuji tak kapitolou, kterou věnuji metodám a technikám, používají principy zážitkového učení a vztahují se k rozvoji manažerských dovedností. Nejprve se pokusím o klasifikaci metod a posléze se zaměřuji konkrétně na ty, o kterých se podle doposud získaných poznatků domnívám, že staví na principech zážitkového učení. Jedná se o metody: (1) assessment nebo development centrum, (2) trénink – outdoor/indoor. Všechny tyto metody pak používají techniky, které ukazují na souvislost se zážitkovým učením. V tomto případě jsem zde zařadila základní techniky: (1) hra, (2) řešení modelových situací a nakonec (3) řešení reálných situací.

Jelikož se v rámci rozvoje klade důraz aktivní podílení se manažera, rozhodla jsem se zde zařadit kapitolu, která se věnuje teoretickým základům významu seberozvoje, sebevzdělávání, apod.

Aby byl efekt rozvoje a vzdělávání manažerů co nejúspěšnější, je třeba brát v potaz, že se musíme vyrovnat s překážkami, které ať z okolí či z člověka samotného, brání plynulému procesu rozvoje. Problematice bariéry učení se věnuji v poslední kapitole této práce.

## **1. Teorie rozvoje a vzdělávání**

Rozvoj a vzdělávání se stali jednou z integrálních součástí konceptu celoživotního učení. Je to proces, který nás provází po celý život. V moderní společnosti se požadavky na znalosti a dovednosti člověka neustále proměňují. Prohlubování a získávání nových znalostí a dovedností dává člověku možnost lépe se uplatnit na trhu práce, popřípadě svoji práci vykonávat v souladu s měnícími se podmínkami společnosti (Koubek, 2001, 237). Rozvoj manažerů je v rychle se měnících podmínkách víc než aktuální. Uskutečňuje se prostřednictvím kurzů a různých programů, kterých je na trhu nepřehledné množství. Proces rozvoje záleží na vlastní iniciativě manažera a také se váže na strategie vzdělávání konkrétní organizace. Proces učení neprobíhá pouze formální cestou díky kurzům a školením. V organizaci se zaměstnanci učí i neformální způsobem, aniž by si to uvědomovali. Vnímají, jaké chování je vhodné a které už ne, učí se z příkladů kolem sebe. Tento proces je podmíněn nejen nastavením organizační kultury a přístupem kolegů, ale vychází také z motivace a schopnosti vnímat, jak věci fungují. Výsledkem mohou být ovšem leckdy i špatné návyky (Foot, Hook, 2002, 177). Manažeři jsou v pozici, kdy se stávají příkladem pro ostatní, vedou a řídí své podřízené, díky čemuž mají vliv na neformální učení svých podřízených. I toto může být důvod, proč je důležité se věnovat rozvoji manažerů, a to převážně v oblasti tzv. „měkkých“ dovedností.

### **1.1. Teorie učení**

Nejprve se zaměřím na vymezení pojmu učení z pohledu psychologie a řízení lidských zdrojů. Je to základ pro uchopení problematiky rozvoje a vzdělávání manažerů. Již zde okrajově zmiňuji význam zážitku ve vzdělávacím procesu. Teorie, které jsem zvolila v souladu s tématem diplomové práce, se váží na koncepty andragogiky jakožto vědy o rozvoji a vzdělávání dospělých. Na to navazují teorii zkušenostního učení.

### ***Psychologie a její definice:***

Lidé se mění celý život. Jedním z faktorů této změny je právě **učení**. Důležitou roli má zkušenost, na jejímž základě si osvojujeme nové dovednosti, znalosti a postoje. Učíme se způsobům, jak jednat, mluvit a řešit nejrůznější problémy s ostatními kolem nás. Zkušenosti nejen ovlivňují lidské citové prožívání, také se podílejí na formování osobnosti. Ovšem bylo by pošetilé považovat všechny transformace, které nastanou v průběhu lidského života, za výsledek učení. Svě místo zde mají i biologické příčiny, do nichž spadá zranění nervového systému, výživa, nemoci či stárnutí. Proces učení tedy můžeme definovat jako **„veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností“** (Plháková, 2004, s. 159).

Jiný pohled na učení zmiňuje Nakonečný: **„psychologický význam učení vyjadřuje utváření nových vzorců chování a nových struktur psychiky vůbec jako odpověď na nově vzniklé situace“** (Nakonečný, 2004, 100). Dále píše, že potřebné jsou vždy vrozené dispozice k učení. Samotné principy učení jsou univerzální, naproti tomu učení samo o sobě se omezuje na tzv. „vrozený plán chování“. Autor navíc rozlišuje učení v širším slova smyslu, kdy hovoří o modifikaci chování na základě zkušeností, a v užším slova smyslu, což je vědomé osvojení si znalostí a vědomostí. (Nakonečný, 2004, 100).

### ***Definice z pohledu řízení lidských zdrojů:***

V tomto pojetí můžeme nahlížet na učení jako na proces, jehož výsledkem je získání určitých znalostí. Projevuje se jako relativně stálá změna v chování, která je výsledkem činností nebo zkušeností. Učení je tedy procesem nabývání znalostí, které lze testovat, nebo získáváním dovedností, jež mohou být předvedeny (Foot, Hook, 2002, 178).

Palán definuje učení takto: „Proces záměrného navozování činnosti nebo výsledek nabytých zkušeností vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucích k poměrně trvalým změnám struktury osobnosti

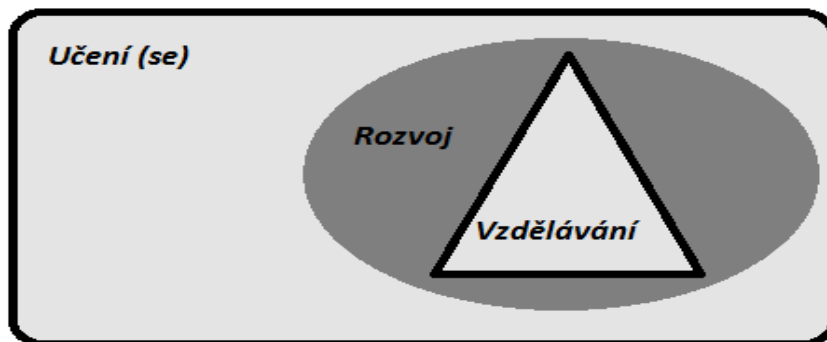


vzdělávaného, změna vědění, chování a prožívání, znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování“ (Palán, 2002, 221).

Hroník (2007, 30) vnímá učení ve smyslu rozvoje, který směřuje k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti a konání. Zprostředkovává interakci mezi člověkem a neustále se měnícím prostředím. V učení se usiluje o změnu, která má nastolit rovnováhu mezi přizpůsobení se (hledání příležitosti) a přizpůsobení sobě (vytváření příležitosti). Tato rovnováha je trvale neudržitelná, a proto nelze se neučit.

Jak je vidět z předchozích definic učení, význam tohoto pojmu je široký. Na základě této skutečnosti je třeba vymezit pojem učení od pojmů vzdělávání a rozvoj. Reynolds a kol. (in Armstrong, 2007, 453) spatřují rozdíl mezi učením a vzděláváním v tom, že učení je proces, kdy člověk získá nové znalosti, dovednosti a schopnosti. Naproti tomu vzdělávání (výcvik) zajišťují organizace za účelem podpory učení. Učení (se), podle Hroníka (2007, 30), zahrnuje organizovaný a spontánní proces, který vede ke změně vědění a konání. Vzdělávání definuje jako organizovaný způsob učení. Rozvoj je dosažením žádoucí změny prostřednictvím učení. Tedy obsahuje určitý záměr.

Obrázek 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, 31)



Rozvoj manažerů je nepřetržitý proces, který zahrnuje nepřeborné množství příležitostí, činností a zdrojů potřebných pro zvyšování praktické kvalifikace a celkové výkonnosti manažera. Váže se na naplnění cílů a strategií organizace, které jsou dlouhodobého charakteru. Zahrnuje předvídání potřeb a dovedností, aktivní přístup a zodpovědnost manažera, formální i neformální procesy učení (Folwarczná, 2010, 29). Rozvoj

zaměstnanec by měl směřovat ke zvýšení dovedností, znalostí, učebních schopností a tak přispět k celkovému zlepšení výkonu. Tento nepřetržitý růst jednotlivce by měl být součástí širší strategie a cílů organizace (Foot, Hook, 2002, 205).

Zážitkové učení, jako metoda rozvoje manažerských dovedností, vychází také z předpokladu, že si člověk mnohem lépe a déle pamatuje to, co sám zažil. Na tuto skutečnost poukazuje níže uvedená tabulka. Schopností *zapamatovat si* označujeme proces, kdy dochází k podržení nebo uchování zakódované informace v paměti po jinak dlouhé časové období (Plháková, 2004, 195).

**Tabulka 1 Schopnost zapamatovat si** (Eltra, 2011)

<b>Vybavení si poznatku po:</b>	<b>Poznatek získaný</b>		
	Sdělením	Sdělením a ukázkou	Sdělením, ukázkou a zážitkem
3 týdnech	70 %	72 %	85 %
3 měsících	10 %	32 %	65 %
	<b>Skupina č. 1</b>	<b>Skupina č. 2</b>	<b>Skupina č. 3</b>

Z tabulky vyplývá, že si dokážeme nejméně zapamatovat prostým sdělením. Jiří Plamínek (2008, 87) v této souvislosti zmiňuje samotné čtení jako zdroj informací. V tomto případě si při čtení zapamatujeme méně než samotným poslechem. Po třech měsících si v případě sdělení pamatujeme jen 10% informací, což je skutečně málo. Ve většině případů si člověk mnohem snadněji zapamatuje obrázek nežli nějaký text. Kombinací těchto dvou prvků zvýšíme pravděpodobnost, že si zapamatujeme mnohem více a to až o 22%. Nejlepšího výsledku však dosáhneme tak, že předešlé možnosti obohatíme zážitkem. Touto skutečností můžeme dosáhnout toho, že si účastník zapamatuje víc jak polovinu informací. Pro tyto účely můžeme využít případové studie, modelové situace nebo hry. „*V takovém případě do hry vstupuje největší část naší osobnosti, šanci na vznik trvaleji uložených asociací je více, silně působí i různé formy zpětných vazeb se*

*svým blahodárným účinkem na paměť (prožitky úspěchu a neúspěchu) a pocitový doprovod činnosti vůbec“ (Plamínek, 2008, 87).*

Poznatky, které jsme získali na základě zážitku, si pamatujeme déle a snadněji si je vybavujeme. Snad proto se na trhu rozvoje a vzdělávání klade důraz na takové metody, které v sobě mají zahrnutý interaktivní přístup a akční potenciál (Nejedlá, 2012, 20-21) Nehovořím zde pouze o outdoorových kurzech, ale dalších metodách, které mohou probíhat jak na pracovišti, tak mimo něj.

Způsobů, které říkají, jak se můžeme učit je mnoho. Ale nejefektivnější metodou se jeví zažít si konkrétní situaci na vlastní kůži a získat z ní informace do budoucna. Tento aspekt má vliv na naši paměť a ukazuje se, že si tímto způsobem více pamatujeme. Tyto poznatky se odrazily i do současné praxe rozvoje manažerů. Postoje k problematice dalšího vzdělávání se tak rozvíjí několik let. Proto bych nyní vymezila teoretická východiska, která se zabývají vzděláváním dospělých.

## **1.2. Teoretická východiska ke vzdělávání dospělých**

S rozvojem společnosti se ukázalo, že rozvoj a vzdělávání nekončí výstupem ze školy, ale proces učení probíhá i po zbytek života. Dnešní proměny, pokrok a rychle se měnící poznatky kladou na dospělého člověka nároky na rozvoj znalostí, zkušeností a dovedností, který mu pak dává příležitost udržet se na trhu práce. Vznikají potřeby dalšího vzdělávání. Další vzdělávání (continuing education), vyjadřuje „*vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně*“ (Palán, 2002, s. 22). Vzdělávání dospělých nezahrnuje pouze nabývání vědomostí, v širším kontextu je to i prostředek dalšího rozvoje a sebezachování. Sám T. G. Masaryk usiloval o to, aby vzdělání bylo snadno dostupné a reflektovalo potřeby, které vychází ze společnosti (Beneš a kol., 2002). Věda, která se přímo orientuje na vzdělávání dospělých, se nazývá andragogika.

Vymezení integrální andragogiky je široké a spadá do různých vědních oborů, ale jedině tak dokáže obsáhnout možnosti uplatnění jedince

ve všech společenských oblastech. Integruje všechny periody lidského života, zaměřuje se na takové procesy a jevy, které na něho působí v neustále se proměňujícím prostředí (Bartoňková, Šimek, 2002, 27).

Andragogika svým zaměřením se na dospělého učícího se jedince změnila pohled na přístup ke vzdělávání. Ve vzdělávání pracovníků, manažery nevyjímaje, se tyto přístupy uplatňují již automaticky. Její působnost nespadá pouze na pole akademické vědy, ale uplatňuje se i v praxi, a to ve velmi širokém rozsahu. Nejznámějšími koncepty jsou v tomto ohledu teorie Malcolma Knowlese a Petera Jarvise.

Koncept Malcolma Knowlese ovlivnil přístup k rolím ve vzdělávacím procesu ve vztahu učitel – žák. Student z tohoto pojetí je vnímán jako nezávislá osobnost, která v průběhu života získala určité zkušenosti. A právě tyto nabyté zkušenosti slouží jako bohatý zdroj pro samotné studium. Učí se tedy tomu, co potřebují vědět a znát. Na základě těchto předpokladů by měly být studijní programy koncipovány v souladu s případným reálným využitím. Role učitele spočívá v podpoře studentů, což by mělo vést k nezávislosti a sebeřízení. Metody, které může pro tento účel použít, jsou především diskuse a řešení problémů (Bartoňková, 2004, 184). Jeho teorie je založena na předpokladu, že mladí lidé nedisponují takovým objemem a kvalitou zkušeností, jako dospělí. Přichází tak s návrhem, aby se při vzdělávání apelovalo na výběr vhodných metod, jako jsou případové simulace, řešení problémů, apod. V tomto ohledu také mohou vzniknout překážky, které brání procesu učení. Může jít o samotný zážitek, ale obtíže mohou také vyvolat předsudky nebo zlozvyky (Jorgensen, 1998).

V dnešních rozvojových a vzdělávacích kurzech zaměřených na manažery se snad ani s jiným přístupem nesetkáme. Lektor je v roli facilitátora, mentora nebo kouče, který skrze využití různých metod vede účastníka k vytyčenému cíli. Také využívání zmíněných metod je v dnešní praxi běžné. Přednáška jako metoda vzdělávání ustupuje do pozadí a prakticky se s ní setkáme pouze na vysokých školách. Organizace, které se zaměřují na rozvoj a vzdělávání manažerů využívají pro tyto potřeby kombinace více metod. Překážky, které mohou vzniknout před, v průběhu

nebo po ukončení vzdělávací akce, jsou také diskutovanou problematikou a jednou z nejdůležitějších determinant efektivity edukačního procesu. Přičemž právě bariérami v učení se budu zabývat v samostatné podkapitole.

Dalším klíčovým pojmem je koncept Self-directed learning, neboli sebeřízené učení. Malcolm Knowles poukazuje na význam schopností jedince vnímat se objektivně a zároveň přijímat zpětnou vazbu neútočně. Důležitá je také schopnost rozpoznat vlastní vzdělávací potřeby, které směřují k naplnění životních rolí konkrétního jedince. Podstatné je umět identifikovat lidské, praktické a materiální zdroje, které lze využít ve vzdělávacím procesu a zároveň si naplánovat strategii, která zajistí co nejefektivnější využití těchto zdrojů. Tyto dílčí procesy jsou podporovány schopností dedukce a indukce. Jsou závislé na schopnosti umět si vyhledat a získat informace ke studiu, klást si náročné a zároveň realizovatelné cíle. Důležitým aspektem je motivace a ochota učit se. Efektivní učení pak vychází z využívání technik jako je diskuse či řešení problémů, které jsou založeny na zkušenosti. Na druhou stranu, kdy je požadováno mnoho informací, je učení se zkušeností méně vhodné. Záměrem výchovy a vzdělávání dospělých je úspěšný proces přetváření dospělých jedinců ve „zralé dospělé“ (Bartoňková, 2004, 182).

I tento koncept je využit při rozvoji a vzdělávání manažerů. Samotný seberozvoj či sebevzdělávání se vztahuje k roli manažera a měl by napomoci k úspěšnějšímu výkonu jejich práce.

Druhým významným představitelem je Peter Jarvis, pro něhož je učení „proces transformace zkušenosti na znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, pocity, atd.“(Jorgensen, 1998). Každou situaci, se kterou se setkáme, můžeme označit jako zkušenost, která nabízí potenciál pro proces učení. Na nás pak záleží, jak s ní naložíme. Samotný proces učení začíná v okamžiku, kdy o nastolené situaci začneme uvažovat a snažíme se najít způsoby jejího řešení. Jedná se o nově vzniklou situaci, kdy člověku chybí zkušenost jí řešit. V tomto ohledu začneme nejprve přemýšlet, plánovat a hledat možná řešení. Pro jejich realizaci je pak třeba se naučit něčemu pro nás doposud novému, na základě čehož autor vyvodil tři kategorie, které se váží k procesu učení: (tamtéž)

- *non-learning* – „neučení“ – tato situace nemá na jedince vliv
- *non-reflective learning* – „učení bez odrazu“ – jedinec přijímá zkušenosti automaticky, bez hlubšího rozboru
- *reflective learning* – „přemítavé učení“ – jedinec analyzuje získané zkušenosti

V tomto kontextu zdůrazněme, že pro rozvoj manažerů je důležitá hlavně kategorie „reflective learning“, kdy se člověk zabývá rozбором získaných zkušeností. V kurzech tomu napomáhá lektor, který může cíleně řídit přemítání o vzniklé situaci. Tento koncept je i v souladu se zážitkovým učením, kdy tomuto procesu napomáhá reflexe či sebereflexe vzniklého zážitku nebo zkušenosti.

Jarvis také uvádí tři typy učení: (a) contemplation, (b) reflective skills learning a (c) experimental learning. V prvním případě přemýšlíme o zkušenosti a odvozujeme si závěry, aniž bychom brali v potaz širší společnost. Jedná se o jakési „rozjímání“. U reflective learning se jedná o učení se novým schopnostem, které korespondují s jedinečnou situací. Při experimental learning už prakticky využíváme znalostí teorií. Výstupem poslední modality učení jsou další znalosti nebo určitá poznání, která reflektují sociální realitu.

Tyto typy učení vychází z reflexe, která je součástí teorie zážitkového učení a je hojně využívána samostatně i při rozvoji manažerů. Je natolik důležitá v procesu učení, že se v praxi setkáme s tím, že je nejenom součástí vzdělávacích kurzů, ale je rovněž jedním z potenciálních nástrojů rozvoje a vzdělávání. Používá se jako samostatná metoda hodnocení zaměstnanců, a sice např. jako 360° zpětná vazba, která pracuje s člověkem, jež je součástí sociálního prostředí organizace a širšího okolí, pojícího se s výkonem jeho práce.

V souladu s daným tématem je u Petera Jarvise významný také koncept vzdělávání shora (Education from above) a vzdělávání sobě rovných (Education of Equals). V prvním případě je vzdělávání funkcí sociálního systému, kdy si jedinec skrze vzdělávací proces utváří místo ve společnosti. Oproti této koncepci stojí koncept vzdělávání sobě rovných,

v němž do popředí vystupuje jedinec, který má schopnost rozvíjet se a tak realizovat svůj individuální potenciál. Volba obsahu učení by měla být v rukou samotných studentů vyplývající z jejich zájmů a na základě konzultace s učitelem (Bartoňková, 2004, 188 – 190).

Abychom naši diskusi uzavřeli, měli bychom uvést, že v dnešní době se nahlíží na lektora především jako na facilitátora, mentora či kouče. Východisko v podobě konceptu učení se sobě rovných jsou zde tudíž zcela na místě. Měli bychom však kriticky poznamenat, že z našeho pohledu je tento koncept až příliš „romantický“. V organizacích je rozvoj a vzdělávání zaměstnanců součástí firemní strategie a kultury, nikoliv spontánní spolupráce jedinců. Jsou to pak personalisté/manažeři, kdo plánují a vyhledávají vhodné způsoby vzdělávání, nikoliv účastníci vzdělávání. Právě personalisté určují obsah a formy rozvoje schopností a zkušeností, které se v prvé řadě pojí s výkonem konkrétní pracovní pozice v organizaci a nikoliv s potřebami vzdělávaných. Dodejme tudíž, že vše musí být v souladu s potřebami, strategiemi a cíli organizace. Na základě čehož bychom měli především mluvit o firemním vzdělávání, jež je spojena s potřebami konkrétní organizace. Tím se nicméně vzdělávání nevyčerpává. Člověk se může rozvíjet i sám, bez ohledu na zaměstnavatele. Aktivní přístup a nalezení vhodného kurzu či metody je pak pouze v jeho individuální režii.

### **1.3. Teorie zážitkového učení**

#### **Učení se akcí, učení se ze zkušenosti**

Na základě vymezení teorie vzdělávání dospělých se dostávám k teorii zážitkového učení. Andragogický přístup, jak uvidíme v následující kapitole, se myšlenkově blíží teorii zážitkového učení. I zde se operuje s pojmy aktivního přístupu, zážitku a reflexe. V této kapitole bych tedy ráda vymezila význam metody učení se ze zkušenosti. Nejprve vymezím pojmy, se kterými tato metoda pracuje a které jsou důležité pro pochopení významu, a poté se budu zabývat využitím tohoto způsobu vzdělávání.

Vzhledem zaměření své práce na manažera, jako dospělého účastníka vzdělávání, bych měla na úvod podotknout, že v poslední době se

ukazuje jako jedna z nejefektivnějších metod rozvoje manažerů metoda založená na učení se ze zkušenosti (Folwarczná, 2010, 42).

Proto se nyní budu zabývat zážitkovou metodou vzdělávání, která ovlivnila přístup k rozvoji a vzdělávání manažerů. Metody rozvoje a vzdělávání, které vycházejí z principů zážitkového učení, se opírají o pojmy *prožívání*, *prožitek*, *zážitek*, *zkušenost*. Pro definici těchto pojmů jsem využila převážně psychologickou literaturu, protože vztažnost k člověku v tomto pojetí je především jejím zájmem v oblasti vědy.

**Prožívání** tedy chápeme jako psychický jev, který je charakteristický emociálně zabarveným proudem vědomí. Z toho je zřejmé, že samotné prožívání je individuální a tedy těžce sdělitelné (Hartlová, Hartl, 2010, str. 452). Jsou zde zastoupeny tři hlavní složky, a to rozum, city a vůle. To znamená, že každý zážitek má svoji individuální poznávací, citovou a motivační stránku. Předmětem prožívání není pouze vnější svět, ale také stav vlastního těla a mysli. Prožívání má také svůj vztahový rozměr, díky němuž si člověk uvědomuje své citové vazby k ostatním lidem a začleněnost do sociálních skupin (Plhánková, 2004, str. 45). Autentický prožitek je pak citově zabarvené vnímání aktuálního okamžiku, který bývá často dramatický. Jedná se o náhlé poznání, které vzniklo na základě zhodnocení okolních skutečností (Hartlová, Hartl, 2012, str. 452). Význam prožitku z pohledu zážitkové pedagogiky spočívá v jeho jedinečnosti, nenahraditelnosti, individuálnosti, intencionálnosti, nepřenositelnosti a komplexnosti (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 12).

V návaznosti na prožívání vzniká **zážitek**, což je každý duševní jev, který jedinec prožívá. Je vždy vnitřní, subjektivní a citově provázaný. Vyplývá z osobní zkušenosti každého jedince. Zážitky tak patří k duševnímu bohatství každého člověka a kumulují se po celý život. (Hartlová, Hartl, 2010, str. 690). Psychologická literatura nerozlišuje mezi pojmy zážitek a prožitek. Každopádně podle Jirásky (2005) rozdíl tkví v „přítomnosti okamžiku“. Tedy pro prožitek je charakteristická přítomnost „tady a teď“. Jedinec aktuálně něco prožívá. Jakmile se tento fakt stává minulostí a dochází k návratu ke vzpomínce na něj, mluví o zážitku.



Skrze prožívání získáváme vlastní **zkušenost**, která je stěžejním bodem teorie zážitkového učení. Jedná se o poznání, které k nám přichází z vnějšího prostředí pomocí pozorování a pokusů. Je to hlavní pramen poznatků o světě. Podstata učení, která je vnímána jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím, vychází z procesu získávání zkušeností a změny, kterou právě zkušenost vyvolává (Hartlová, Hartl, 2010, str. 692). Tedy zkušenostní učení probíhá na základě reflektování činnosti oproti mechanickému učení nazpaměť (Hartlová, Hartl, 2010, str. 641). Využití zkušenostního učení jako metody rozvoje a vzdělávání manažerů klade důraz na aktivní zapojení účastníka. Nejedná se pouze o osvojení si vědomostí a dovedností, které vyplývají s požadavků a následné realizace kurzu, jde především o transfer výsledků učení do praxe a každodenního života. Celý proces učení je cyklický a zahrnuje tyto fáze: konkrétní zkušenost, pozorování a reflexi, zobecňování a ověřování závěrů v nových situacích (Palán, 2002, str. 246).

#### ***1.4. Zážitkové učení jako metoda učení se a rozvoje***

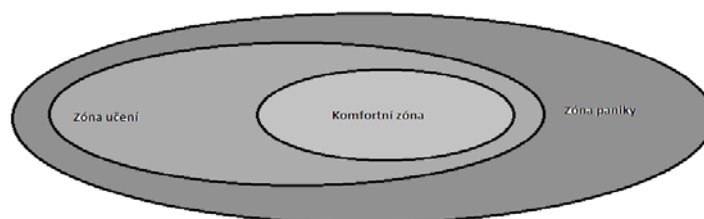
V posledních letech se ukazuje, že jednou z nejefektivnějších metod zaměřenou na rozvoj manažerů, je ta, která je založena na učení se ze zkušenosti. Manažeři získávají znalosti a dovednosti pro výkon vlastní práce spíše z výsledků vlastních zkušeností než z formální výuky. Osvojování nových dovedností probíhá na základě vystavení různým reálným pracovním situacím. Na tento proces má vliv správné vedení, usměrňování a koučování ze strany facilitátora. Způsob učení se ze zkušeností bývá účinný především v takových podmínkách, kdy náročná výzva dovede manažera až za hranice osobních možností (Folwarczná, 2010, 42). V této souvislosti mluvíme o vykročení z komfortní zóny (o které se zmiňuji níže), kdy následuje proces učení (Lebeda, Pelánek, Hanuš, Chytilová). Za náročnou výzvu můžeme považovat například reorganizaci podniku nebo prosazení a implementaci průlomového projektu. Z hlediska vedení lidí sem spadá jednání s problémovými nadřízenými (Folwarczná, 2010, 42).

Pokud se setkáme s metodou zážitkového učení, je to způsob „jak se učit z akce, zážitkem, jak vytěžit z vlastní zkušenosti maximum a získat

poznatky přímo na míru - ty, které potřebuji.“ (Zahrádková, 2009, str. 135). Principiálně je založena na skupinovém učení. Tento způsob učení nám zprostředkuje možnost různých pohledů na danou situaci či problém, se kterým se účastníci kurzu potýkají. Tato metoda rozvíjí schopnost spolupráce, která je důležitá v rámci budování týmu. Dramaturgie celé akce by měla pamatovat na prvek dynamičnosti, protože právě dynamika se podílí na intenzitě zážitku, motivuje účastníky a vtahuje je do akce. Je tedy zřejmé, že aktivní zapojení účastníka je důležité, a čím víc vlastní energie musí vynaložit, tím víc je zážitek z této aktivity intenzivnější, lépe si ho člověk zapamatuje a pro účely výuky má o to větší význam. Tyto aspekty by se měly projevat ve volbě vhodných aktivit, které mají různý stupeň psychické i fyzické náročnosti (Pelánek, 2008, str. 21). Plánování takové akce, vyžaduje vhodné nastavení cíle, aby splňovala požadavky zadavatele. Tedy chrlit na účastníky jednu aktivitu za druhou se mívá účinkem. V takovém případě se zážitky překrývají a přehlušují, což se mívá s cílem rozvíjet a vzdělávat. V případě, že zábava v tomto procesu začne být důležitější než samotný rozvoj, mluvíme o tzv. **zážitkovém konzumu**. Princip zážitkového učení tedy nespočívá pouze v zábavě, ale je zde důležitý prostor a čas, který je důležitý pro samotné zpracování a vstřebávání zážitků. Proces učení nespočívá pouze v tom, že konkrétní hrou dostaneme účastníka do situace, kdy je „nucen“ vykročit ze zóny komfortu, ale taky probíhá prostřednictvím zpětné vazby (Pelánek, 2008, str. 34).

Zóna komfortu představuje pro člověka jistý prostor bezpečí. Podle Činčery (2007, 19) „existuje pro každého člověka určitá komfortní zóna, obsahující činnosti neznamenantající stres.“ Obsahuje situace, které jsou jedinci dobře známé a ví, jaké způsoby řešení může použít. V případě, že se setká s něčím novým, co nemá zvnitřněno, vystupuje z této oblasti do zóny učení. Nepříjemná situace znamená stres (Svatoš, Lebeda, 2005, 32) Pokud člověk překoná překážky a vyrovná se s vzniklou situací, dojde k rozšíření komfortní zóny. V případě, že situace je natolik stresová a člověk ji nedokáže zvládnout, dostane se až do zóny paniky. To pak může vést ke zmenšení zóny komfortu. Z uvedeného vyplývá, že se jedná o dynamickou zónu (Svatoš, Lebeda, 2005, 32 Pelánek, 2008, 22).

**Obrázek 2: Zóna komfortu** (Zahrádková, 2005, 34)



Výhoda zážitkového učení tedy spočívá v tom, že člověk udělá, zažije. Prožije si tak souvislosti dané akce. Pomocí zpětné vazby může o této skutečnosti diskutovat s ostatními účastníky kurzu (Zahrádková, 2009, 138). Zážitek v tomto kontextu učení má svou nezastupitelnou roli. Ovšem je třeba mít na paměti, že samotný zážitek automaticky nevede k učení. Na tento fakt upozorňuje Pelánek (2008, 21) že „rozdíl mezi „rekreačním“ zážitkem a „pedagogickým“ zážitkem tkví v reflexi“. Díky porozumění dřívějším zážitkům, budeme schopni posoudit význam zážitků nynějších a posoudit, co od nich můžeme očekávat.

Kromě samotného zážitku, který je ústřední v tomto stylu učení, bychom neměli opomíjet i jiné faktory, které zde mají taky svou nezanedbatelnou úlohu. Mnohé z nich vyplývají i ze způsobu užití zážitkové metody, kdy pracujeme nejen s jednotlivcem, ale s celou skupinou. V zážitkovém učení, kdy pracujeme se skupinou, vystupuje skupina jako jeden celek. V této souvislosti můžeme hovořit o komunitním vnímání, kdy můžeme zacílit akci na posílení skupiny jako celku. Dochází tak k rozvoji emoční inteligence, která má své významné místo v týmové spolupráci. Vztahy zde vystupují jako jeden z mnoha důležitých faktorů. Co se týká samotného aktéra, může se v samotné akci projevat jinak, než ho známe z klasického pracovního prostředí, tedy může dojít k projevení silných stránek osobnosti, které doposud nevyplývaly na povrch. (Zahrádková, 2009, 138).

Z výše uvedeného bychom mohli vyvodit, že lidé se učí novým postupům neefektivněji tehdy, mají-li při výcviku možnost pracovat s problémy, jež se svou povahou co nejvíce blíží těm, které znají ze své vlastní praktické zkušenosti. Na základě využití této metody, se manažeři učí z vlastních nových zkušeností při řešení reálných pracovních situací a problémů.

Ve vztahu ke zkušenosti můžeme rozdělit způsob na reaktivní, kdy necháme zkušenosti přijít samy a proaktivní, kdy zkušenosti záměrně vyhledáváme (Foot, Hook, 184).

Metoda zážitkového učení tedy vychází z proaktivního přístupu, kdy záměrně pomocí zážitku vznikne zkušenost.

Jelikož zpětná vazba a její principy se uplatňují v zážitkovém učení, rozhodla jsem se je zpracovat pro tyto účely podrobněji.

### **Zpětná vazba**

Psychologové používají pro tento termín pojem reflexe. Je to způsob pozorování sebe sama. Člověk se v myšlenkách zabývá sám sebou, vlastním vědomím a osobními prožitky. Je to prvek učení, který následuje po vzniku zkušenosti (Hartl, Hartlová, 2010, 502-3).

V literatuře je zpětná vazba vyjádřena pojmy: reflexe, feed back, debriefing, apod. V zážitkovém učení se využívá pro reflexi uměle navozených podmínek. Účelem těchto situací je vyvolat v účastnících prožitek, ze kterého vzniká zkušenost. Pomocí zpětné vazby tak může mít přesah i do budoucna, což může přispět k plánování dalšího rozvoje. (Reitmayerová, Broumová, 2007, 11)

Můžeme tak získat informace, které poslouží optimálnímu řízení vzdělávacího procesu. Palán (2002, 247) rozděluje podle hodnoty zpětnou na (1) *diagnostickou*, která slouží k určení dalšího postupu nebo návratu v dané sekvenci a (2) *kontrolní*, jejíž využití se váže na prověřování znalostí a zkoušení. Za obecný cíl zpětné vazby lze považovat skutečnost, že spojujeme zážitky do souvislostí. Takto podpoříme schopnost učit se ze zkušeností a chyb (Pelánek, 2008, 101).

Zpětná vazba má své oprávněné místo v rozvoji a vzdělávání manažerů. Dokonce je uváděna jako samostatná metoda pod názvem 360° zpětné vazby. Napomáhá k rozvoji samotných manažerů, ale zároveň ji oni sami mohou využívat jako nástroje pro hodnocení pracovníků, popřípadě rozvoje.

## **2. Východiska zážitkového učení – modely učení vycházející ze zkušeností**

Teorie zážitkového učení čerpá z mnoha různých zdrojů. Mezi nimi patří k jistě nejznámějším modely učení, které zdůrazňují, že základní atributem lidského učení je učení ze zkušeností. Mezi ně patří zejména práce psychologů a teoretiků vzdělávání: (a) Kurta Lewina, (b) Jeana Piageta, (c) Johna Deweyeho a (a) Davida Kolba. Domnívám se, že z této čtveřice je zvláště významná práce posledně jmenovaného – Davida Kolba, zvláště jeho koncepce tzv. cyklu učení, neboť ta je některými autory (Bergsteiner, Avery, Neumann, 2010; Manolis, Burus, Assudani, Chinta, 2013, 44; Svatoš, Lebeda, 2005, 44; Turesky, Gallagher, 2011) považován za základní ideové východisko zážitkové učení. Všem těmto modelům se budeme níže věnovat.

Historie těchto modelů v ČR je relativně krátká. Sahá na začátek devadesátých let, kdy se k nám dostávají tyto modely ze zahraničí. Přičemž první oblast, kterou ovlivňují, je zážitková pedagogika. Informace, které přinášejí, následně intervnují do dosavadních teoretických principů přípravy a realizace procesu učení. Dodejme, že jsou převážně využívány k sestavování struktury základního zkušenostního tréninku a vzdělávacích programů. Modely jsou následně brány v potaz i jako praktické strategie výstavby edukačních programů. Přes tuto snahu je však třeba poznamenat, že jde stále v první řadě o teoretické přístupy, díky čemuž není stoprocentně zaručeno, že jejich použitím bude dosaženo vytyčeného edukačního cíle. Hanuš a Chytilová (2009, 34) v tomto ohledu upozorňují, že zatímco od správně použitého modelu lze očekávat, že může značně pomoci studiu a

praxi, u nevhodně použitého modelu může leckdy dojít k tomu, že vytvoří více problémů než řešení.

Mezi současnými odborníky (Turesky, Gallagher, 2011) navíc panuje názor, že právě zkušenostní modely učení představují optimální východisko pro rozvoj jedinců za pomoci koučinku. Nabízejí totiž flexibilní techniku vzdělávání, která může být jednak individualizována a jednak ji na sebe může vztáhnout rovněž kouč. Jelikož ten nevystupuje v dané situaci jako objekt, nýbrž jako aktivní subjekt, který se musí rovněž vzdělávat.

### **2.1. Lewinův model zkušenostního učení**

Postava Kurta Lewina je považována za jednoho ze zakladatelů americké sociální psychologie. On sám se intenzivně zabýval organizovaným chováním, dynamikou malých sociálních skupin a rozvojem tzv. metodologie akčních výzkumů. Pro jím vytvořený model zkušenostního učení je typické, že začíná konkrétním zážitkem, nejprve je vždy „tady a teď“, až poté tento zážitek zpracováváme pomocí pozorování, na základě informací. Všechny tyto informace následně reflektujeme a analyzujeme (Kolb, 1984, 22). Konkrétní zážitek je podle Lewina transformován skrze ohlédnutí a sebereflexi do abstraktní představy, jež je následně zevšeobecněna a testována v nových situacích (Hanuš, Chytilová, 2009, 38).

Dodejme, že tento model má celkem čtyři sekvence, jež jsou zpravidla seřazeny do kruhu, v němž je „konkrétní zkušenost“ na vrcholu cyklu. V dané koncepci učení se změny nejlépe dosáhne uceleným procesem, který čerpá z okamžitého zážitku, jenž následuje kolekce informací a pozorování tohoto zážitku. Sebrané informace jsou následně analyzovány. Výsledky, které získáváme touto cestou, zpětně ovlivňují účastníky, přičemž jsou často využity ke změně jejich chování, včetně tvorby nových zkušeností. Dodejme, že základem pro pozorování a reflexi je aktuální zkušenost. Bez ní jich nelze dosáhnout. Bezprostřední zážitek je tudíž centrálním bodem učení. Lidé mohou ale zážitek prožívat různými způsoby: (a) úplně, (b) konkrétně či (c) abstraktně. Neméně důležitým znakem tohoto modelu je zpětná vazba, jelikož ta tvoří základ pro

vyhodnocování následků a průběhu dosahování cílů (Hanuš, Chytilová, 2009, 38-40).

## **2.2. Piagetův model učení zaměřený na kognitivní rozvoj**

Francouzský filosof a psycholog, Jean Piaget, pracuje s předpokladem, že se lidský jedinec během svého života neustále vyvíjí a proměňuje. On sám ve svém výzkumu sledoval tuto genezi od dětství až po dospělost. V případě dospělých rozlišuje dvě základní dimenze rozvoje jejich myšlení, a to (a) zážitek a koncept – (b) reflexi a aktivitu. Za rozvoj myšlení pak považuje proces, během něhož dochází k opouštění konkrétního pohledu na svět, typický pro dětství, a k jeho nahrazování abstraktním pohledu, který je příznačný pro dospělého. Jinými slovy řečeno, lze tento posun popsat také jako pohyb od aktivního egocentrického pohledu k reflexnímu způsobu uvědomování si. Učební proces, na základě něhož se tento dlouhodobý a pozvolný vývoj uskutečňuje, je znázorňován v cyklu vzájemného působení mezi jedincem a jeho okolím. Základním zdrojem pro rozvoj abstraktivního uvažování a myšlenek vůbec tvoří v dospělém věku množství zážitků, představ, reflexí a akcí (Hanuš, Chytilová 2009, 40).

Piagetova teorie se po své obsahové stránce orientuje zvláště na studium vývoje procesů poznávání, na strukturu lidské inteligence a její změny. Je tedy silně kognitivně zaměřena. Autor spatřoval ve svých studiích poznávacích procesů v dětství klíč k porozumění základům lidského poznání – tj. způsobům, jakým lidé poznávají. Přitom se intenzivně věnoval procesu uvažování, v němž objevil některé zákonitosti týkající se odpovědí na určité kognitivní otázky. Ty jsou podle jeho výsledků závislé na věku, stejně jako rozdíly ve způsobech, jakým děti přemýšlejí o věcech. Na základě těchto zjištění uskutečnil studie o zážitcích a lidských znalostech. Piaget v tomto ohledu tvrdí, že inteligence je vytvářena zkušenostmi a není vrozenou charakteristikou. Mnohem spíše je výsledkem neustálé interakce mezi člověkem a jeho prostředím. Způsob poznávání pak prochází jednotlivými stanovenými kroky, kde je vědomost představena v konkrétním konání a je neoddělitelná od zážitků. Takto pojatý základní

proces nazval modelem učení a poznávání. A to s tím ohledem, že činnost je považována za klíč k rozvoji inteligence (Hanuš, Chytilová, 2009, 41).

### **2.3. Deweyho model**

Pragmatista a jeden z otců zakladatelů moderní pedagogiky, John Dewey, byl jedním z prvních, kdo přišel s teoretickým rámcem pro porozumění a zkoumání zkušenostního učení. Model, který pro tento účel zkonstruoval, je v mnoha složkách podobný tomu, s nímž přišel i Kurt Lewin. Nicméně John Dewey dokázal na rozdíl od Lewina mnohem explicitněji popsat povahu vývoje procesu učení. Deweyho inovace spočívá v tom, že poukazuje na tzv. proces zpětné vazby, jímž je míněno to, jak učení transformuje impulsy, pocity a přání z konkrétní zkušenosti k myšlenkovým operacím vyššího řádu (Kolb 1984, 22). Autor přitom vychází z toho, že zážitek je elementárním činitelem jakéhokoliv vzdělávání. Doplňme, že přitom poukazuje na vliv zážitku/zážitků pro utváření našich budoucích zkušeností. A dále pak popisuje, jak lze učením proměnit impulzy, pocity a touhy v aktivní jednání při neustálém předvídání následků. Podle Deweyho k tomu dochází na třech následujících úrovních (Hanuš, Chytilová, 2009, 37): (a) percepce okolí po daném impulzu; (b) reflexe znalostí a zkušeností toho, co se stalo v podobných situacích dříve (sbírání informací, varování, rady); (c) úsudek, který má kombinovat současné pozorování, stejně jako naše znalosti z minulosti. Na jeho základě si vytváříme obrázek toho, co impulz představuje.

Máme-li podstatu tohoto modelu učení shrnout, měli bychom říci, že spojuje zážitky s pojmy, pozorování s aktivitou. Impulz vystupuje coby hnací síla způsobů myšlení, které souběžně usměrňují impulzy. Podle Kolba (1984, 22) je takto pojatá metoda nazývána jako progresivní a ve své době znamenala nový a neotřelý přístup ke vzdělávání.

Abychom si autorovo pojetí zážitků ještě více přiblížili, musíme uvést, že Dewey dělí zážitky v souladu s cíli na (a) výchovné a (b) nevýchovné zážitky. První z nich, nevýchovné zážitky, mohou vést k překroucení, ba dokonce k pozastavení růstu dalšího růstu zkušenosti.



Mohou totiž zamezit dosažení bohatšího penza zkušeností v budoucnosti. Lze tedy říci, že prakticky vše závisí na kvalitě zážitku, která má dvě stránky: na jedné straně se jedná o vliv na bezprostřední prožívání a na straně druhé o vliv na pozdější zkušenost. Zatímco bezprostřední hledisko je zřejmé a lehce zhodnotitelné, vliv zážitku již nikoliv. Zážitek totiž působí na způsob našeho prožívání. Proto je hlavním problémem zážitkového vzdělávání vybrat ty současné zážitky, které mají pozitivní vliv na rozvoj a obohacení osobních zkušeností (Hanuš, Chytilová, 2009, 37).

Celá Deweyho koncepce není jen důmyslným intelektuálním počinem, vychází také z určitého sociálně-biologického základu. A to proto, jelikož souvisí s utvářením postojů a s naší citlivostí vnímat a reagovat na okolnosti, s nimiž se setkáváme v průběhu celého našeho života. Což poukazuje na skutečnost, že každý zážitek, byť by byl sebenovější, má něco z těch předešlých, díky čemuž ovlivňuje kvalitu těch budoucích. Doplňme pak, že rozvoj lze pojmut nejenom jako fyzický, ale rovněž i jako intelektuální a morální proces. V tomto ohledu je důležitá role školitele, který by měl identifikovat význam zážitku, a na základě toho s ním pracovat a rozvíjet ho požadovaným směrem. Kvalitu prožívání ovlivňuje jak vnější prostředí člověka, tak také vnitřní (Hanuš, Chytilová, 2009, 37).

#### **2.4. David Kolb a jeho cyklus učení**

Specifikum a výhoda teorie učení Davida Kolba tkví v tom, že spojuje stěžejní poznatky z práce Johna Deweyho, Kurta Lewina a Jeana Piageta. Autorova syntéza se pokouší nabídnout ucelený model učení, jenž kombinuje jak zážitek, tak i vnímání a poznávání, stejně jako chování. Doménou této teorie je to, že ukazuje, jakým způsobem dochází k učení na základě zážitku, což je zvláště pozitivně reflektováno v oblasti učení se motorickým dovednostem (Roessger, 2012). Hlavní úlohu v tomto procesu tudíž jednoznačně zaujímá zážitek. Díky proměně zážitku v učebním procesu získává jedinec sumu zkušeností a vědomostí.

Zavedení Kolbova modelu na sklonku sedmdesátých let znamenalo podle některých autorů skutečnou teoretickou inovaci ve způsobu

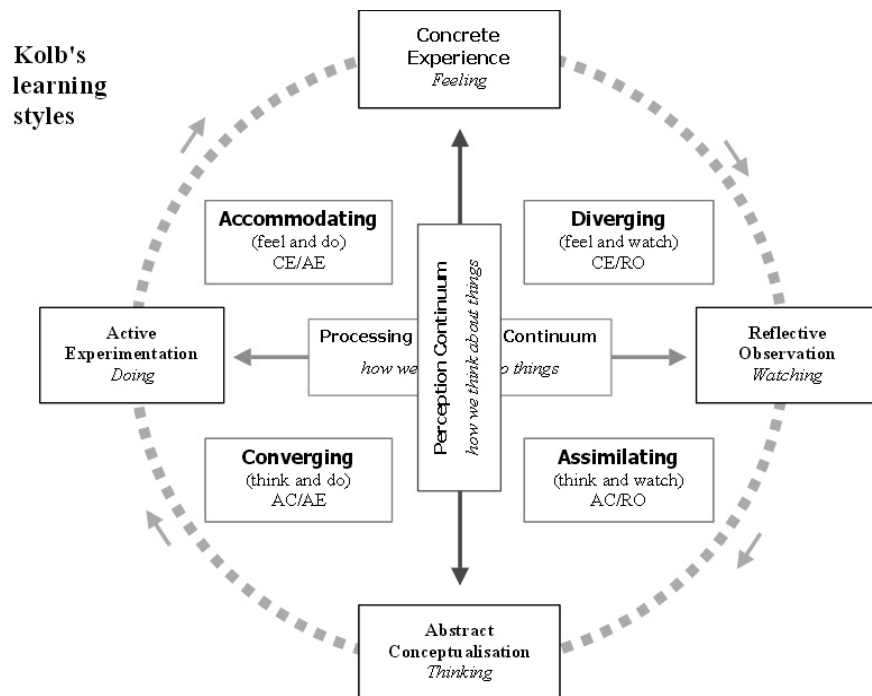
porozumění tomu, jak se lidé prostřednictvím zážitků učí. Zvláště podstatné je to, že Kolbův model staví na Bandurově koncepci self-efficacy (sebe-posouzení), která zdůrazňuje, že schopnost osvojení určité látky závisí na sebe-posouzení jedince (na jeho zdravé sebedůvěře), bez níž není možné se zvláště nových informací úspěšně chopit. Kolbem vyvinutá strategie učení se self-efficacy přímo počítá a hledá způsoby, jak ji jednak rozvíjet a jednak jí využívat při zkušenostním učení (Manolis, Burus, Assudani, Chinta, 2013, 44-45).

Model zkušenostního učení vychází z šestice premis (Manolis, Burus, Assudani, Chinta, 2013, 45):

- 1) učení je nejlépe pojetelné jako proces, nikoliv jako výsledek;
- 2) učení je souvislý proces zakotvený ve zkušenostech;
- 3) učení zahrnuje rozhodovací konflikt ohledně dichotomických způsobů adaptace/učení světu;
- 4) učení je holistický proces adaptace;
- 5) učení je možné díky synergické směně mezi osobou a jejím prostředím;
- 6) učení je procesem vytváření znalostí

První podstatnou charakteristikou zkušenostního učení je podle Kolba to, že jej lze nejlépe pojmout jako proces, který není pevně dán termín dosažení výsledků. Proces je to rovněž i proto, že neustále probíhá – je zakotven v toku plynoucích zážitků. Zároveň si však vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí. V tomto ohledu zahrnuje zvláště různorodé způsoby přenosu informací mezi člověkem a jeho prostředím, v němž dochází k tvoření vědomostí (Hanuš, Chytilová, 2009, 41).

Obrázek 3: Kolbův cyklus (podle Chapman 2010)



Předložený diagram zobrazuje, jakým způsobem dochází k procesu učení na základě konkrétní zkušenosti/zážitku. V tomto kontextu se jedná se o zapojení členů do společného úkolu. Ten vychází ze zkušeností každého z členů skupiny a ze způsobu jejich zapojení (např. pomocí výkladu pravidel, cíle či motivů skupiny). Následně skupina reaguje na sdělení, tj. na různé formy dotazů vážících se k probírané problematice. Na to navazuje realizace samotné aktivity. Po jejím ukončení následuje ohlédnutí (reflexe) za klíčovými momenty průběhu řešení zadaného úkolu. Účastníci se přitom snaží popsat, jak aktivita probíhala, jak se s ní vyrovnávali a jak s ní byli srozuměni. V této fázi dochází také k hodnocení, jež zahrnuje i osobní pocity. Stěžejní pozornost je věnována zejména procesu řešení, v němž dochází k zobecnění. S ohledem na to se vyzdvihují některé důležité body, které ovlivnily průběh dílčích činností. Od tohoto bodu se pak plynule přechází k formulaci plánu změn, kdy se ověřují nově nabyté zkušenosti za pomoci dalších aktivit (Hanuš, Chytilová, 2009, 43-44).

Podle Zahrádkové (2009, 136) je možné tento cyklus převést do čtyř dílčích fází:

- (a) Zážitek konkrétní situace (CE – concrete experience);

- (b) Zpětné pozorování, ohlédnutí (RO – reflective observation);
- (c) Zobecnění, pochopení souvislostí (AC – abstrakt conceptualization);
- (d) Aktivní zkouška poznání (AE – aktive experimentation)

Tyto čtyři fáze lze ještě rozdělit na dvě dodatečné dimenze: (a) konkrétní zkušenost a zobecnění, (b) ohlédnutí a aktivní zkoušení (Hanuš, Chytilová, 2009, 41). Základní struktura procesu učení je tedy založena na vzájemných vztazích mezi jeho čtyřmi složkami a na rozlišení dvou protichůdných dimenzí (Kolb, 1984, 22). Pro ně je charakteristické, že se liší převládajícím způsobem učení. První má na jednom pólu konkrétní zkušenost „tady a teď“, zatímco na druhém jde o abstraktní zpracování informací (tzn. o symboly, představy či zobecnění). Druhá z dimenzí má na jednom ze svých pólů praktickou činnost a zkušenost, zatímco na druhém jsou umístěny úvahy a pozorování, což představuje způsoby zpracování zážitku pomocí vnitřní reflexe. Aby bylo učení efektivní nutné, aby byl člověk s to nechat se plně a otevřeně vtáhnout do nových zkušeností a zážitků. Jinými slovy řečeno, musí být schopen o nich uvažovat a zkoumat je z nejrůznějších úhlů pohledu, tzn. být připraven tvořit koncepce, které jeho pozorování integrují do logických teorií. Zároveň musí být schopen dané teorie využívat při rozhodování a řešení problémů (Hanuš, Chytilová 2009, 41).

Na základě toho, preferujeme-li pocity či spíše kognitivní stránku spjatou s logikou, Kolb rozlišuje čtyři styly učení: (a) divergentní, (b) asimilační, (c) konvergentní a (d) akomodací (srov. též Turesky, Gallagher 2011, 8-9).

- (a) **Divergentní styl** je vymezen prostřednictvím termínů „**cítit a sledovat**“. Lidé, pro něž je tento typ učení příznačný, jsou schopni nahlížet na problémy z různých stran. Obvykle disponují řadou nápadů a přicházejí s různými variantami řešení. Často raději sledují, než aby sami konali. Jejich představivost je velmi dobrá a jsou schopni nezaujatého pohledu z mnoha různých stran (Hroník, 2007, 50). Mají široké kulturní zájmy a shromažďují informace. lecky jsou nápadití, citliví a emocionální se zájmem o druhé osoby.

Doplňme, že lidé s tímto způsobem myšlení preferují práci ve skupině, naslouchání s otevřenou myslí a přijímání zpětné vazby jim nečiní problém (Chapman, 2010).

- (b) **Asimilační styl** je obecně definován za pomoci výrazů „**sledování a myšlení**“. Aktéři, pro které je typický, dovedou pojmut velké množství informací a následně z nich vytvořit různé koncepty a modely s jasným a logickým formátem. Pro ty, kdo je mají, je charakteristické, že preferují logický přístup před praktickou aplikací. Jejich činnost je zaměřena na teorii. Většinou postupují od obecného modelu ke konkrétním věcem. Je pro ně důležitá definice a jasná struktura (Hroník, 2007, 50). Také dávají přednost čtení, přednáškám a zkoumání analytických modelů (Chapman, 2010).
- (c) **Konvergentní styl** si můžeme vymežit skrze slova „**myslet a dělat**“. Lidé této orientace mají myšlení sbíhavé, zaměřené na řešení určitého konkrétního problému. Většina z nich preferuje věcnost a zaměřenost na vyřešení problému, před sociálními a interpersonálními vztahy. Mnozí z nich jsou technicky zaměřeni a také rádi experimentují s novými nápady (Hroník, 2007, 50).
- (d) **Akomodační styl** je osobitým souslovím „**dělat a cítit**“. Lidé, mající tento učební styl, jsou obvykle velmi přizpůsobiví a přitom otevření změně. Typický je pro ně postoj, podle něhož se nebojí riskovat. Naopak jsou akční, až netrpěliví. Intuice v jejich případech zcela převažuje nad logikou (Hroník, 2007, 50). Samozřejmě respektují i teorii, hlavně pokud závěry z ní vyvozené lze prakticky využít. Rovněž lze o nich říci, že rádi pracují v týmech a snaží se přitom různými cestami dosáhnout svého cíle. U většiny osob s tímto zaměřením se lze setkat s tím, že upřednostňují praktickou zkušenost, realizují plány, dotahují věci, ale také hledají různé cesty k dosažení cíle (Chapman, 2010).

Doplňme však, že tato typologie není rozhodně jednoznačná. Pouze vykresluje některé konkrétní typy, s nimiž se lze v reálném životě jen stěží setkat. Nelze totiž jednoznačně říci, že bychom měli každý svůj zcela vyhraněný styl učení. Pro vzdělávací situace ovšem platí pravidlo, že ti lidé,

kteří mají vyhraněný styl učení, budou mít tendenci se učit tím efektivněji, čím bude vzdělávací akce orientována podle jejich preferencí (Chapman, 2010).

Další badatelé (Bergsteiner, Avery, Neumann, 2010) pak Kolba kritizují za to, že jím předložený grafický model není zcela logicky konzistentní. Spíše než o jednotlivé učební typy se jedná o „stupně“ učení. Učební styly nejsou typy osobnosti – vyvíjejí se a proměňují se v závislosti na prostředí a v závislosti na zkušenostech jedince.

### 3. Aspekty vzdělávání zaměřené na rozvoj manažerských dovedností

V literatuře, která se zaměřuje na rozvoj manažerů, se setkáme s dalšími pojmy, abychom tak mohli uchopit jasněji to, o co nám, v situaci, kdy plánujeme vzdělávání, čeho chceme dosáhnout. Co budeme rozvíjet a kde bude výcvik probíhat. Teorie, ať už psychologické nebo andragogické, se snaží popsat procesy a principy učení. Je třeba pamatovat na skutečnost, že člověk je tvor společenský. Firma, jakožto společenský prostor, působí i na oblast vzdělávání. Z tohoto důvodu se zaměřím na klasifikace vzdělávání přímo ve vztahu k manažerovi a v krátkosti nastíním politiku rozvoje zaměstnanců.

Folwarczná (2010, 28) rozlišuje pojmy vzdělávání, výcvik a rozvoj manažerů. Vzdělávání manažerů neboli *management education*, je zaměřeno na skutečnost učit se, jak se učit prostřednictvím formálních kurzů, ze zkušenosti a při výkonu své práce. Výcvik manažerů, *management training*, zakládá na osvojení si dovedností pro lepší výkon práce. Jedná se o specifickou, krátkodobou část celého procesu učení. Můžeme zde zahrnout programy na rozvoj komunikačních dovedností, odborné semináře orientované na finanční plánování či přípravu marketingových strategií. Pojem rozvoj manažerů, *management development*, lze vnímat jako zastřešující. Tedy zahrnuje jak vzdělávání, tak samotný výcvik. Jedná se o nepřetržitý proces, který je vždy vztahován k naplnění konkrétních cílů a strategií organizace.

V souvislosti s prací, kterou manažer vykonává a nároky, které se v souladu s měnícím se prostředím, dělí autoři manažerské dovednosti do hlavních dvou kategorií. Mluví o tzv. tvrdých manažerských dovednostech, označovaných jako *hard management skills*. Do této kategorie spadá plánování, analytické myšlení, kontrování, apod. Tyto informace bývají předávány převážně formou přednášky a to v konkrétních blocích, které jsou zaměřeny na konkrétní téma, např. finance, marketing, logistika,

personalistika, apod. Druhou kategorií jsou měkké manažerské dovednosti, neboli *soft management skills*. Hrají důležitou roli v práci manažera a jsou nedílnou součástí výkonu jeho práce. Řadíme zde interpersonální dovednosti zaměřené například na vedení lidí, motivování, koučování a další. (Folwarczová, 2010, 41)

### **3.1. Politika rozvoje manažerů**

Politika rozvoje manažerů souvisí se zásadami a pravidly, které organizace v tomto ohledu dodržuje. Rozvoj manažerů je součástí politiky všech zaměstnanců. V praxi se využívá tzv. systematický přístup, který se jeví jako velmi efektivní. Jednotlivé části systému jsou propojeny vazbami, které způsobují, že se jednotlivé části ovlivňují navzájem a zároveň zajišťují chod celku. Tento cyklus, který vychází ze zásad podnikové politiky rozvoje, se opírá o vytvořené organizační a institucionální předpoklady. Firmy často spolupracují s externími rozvojovými institucemi a lektory, kteří tuto oblast organizačně zajišťují. Nejprve je důležité identifikovat potřeby v souvislosti s rozvojem, dále pak sestavit plán spolu s finančním rozpočtem. Následná fáze je již samotná realizace samotného rozvoje, tedy nějaké konkrétní vzdělávací akce. Nakonec přichází vyhodnocení procesu (Folwartzná, 2010, 34-36).

Identifikace požadavků rozvoje manažerů vychází z analýzy potřeb vzdělávání a rozvoje. Folwartzná (2010, 36) uvádí 3 druhy informací, které jsou důležité v souvislosti s identifikací potřeb vzdělávání. Jednak se jedná o informace o organizaci a trhu. Zde je důležité znát nejen cíle a strategie organizace, její firemní kulturu, styly vedení, které využívá, etické principy, o které se opírá, popřípadě výsledky z porad a průzkumů např. spokojenosti zaměstnanců, tedy souhrnně vnitřní zdroje informací. Ale je třeba mít na paměti vnější zdroje, jako vývoj trhu, trendy v dané oblasti podnikání, situace na trhu práce, konkurence, nové trendy v oblasti vzdělávání a rozvoje a moderních stylech vedení, vývoj legislativy a technologického pokroku. Také je třeba mít informace o pracovních místech a funkcích, kdy je třeba vycházet z analýzy popisu pracovního místa a funkce, z požadavků zaměstnance a z jeho schopností. A v neposlední řadě je třeba mít informace



o jednotlivých zaměstnancích a manažerech, např. z hodnotících pohovorů, rozvojových center (development center), vlastní požadavky zaměstnanců, kvalifikační struktura apod. V praxi se nejčastěji pro analýzu potřeb rozvoje a vzdělávání závěry z hodnocení zaměstnanců, u manažerů se často využívá 360° zpětná vazba. Je také dobré podporovat vlastní iniciativu manažerů v oblasti vzdělávání a jejich požadavků jako zdroj informací (Folwarczná, 2010, 37).

### **3.2. Metody vzdělávání**

V plánování vzdělávání a rozvoje je důležité určit, jaké metody k tomuto účelu využijeme. Metody vzdělávání můžeme rozdělit do dvou skupin: (Koubek, Folwarczná, Vodák, Kucharčíková):

- 1. Metody vzdělávání na pracovišti (*on the job*)** – tento proces probíhá při vykonávání běžných pracovních činností na konkrétním pracovním místě. Př. instruktáž při výkonu, rotace práce (cross training), koučování (coaching) nebo mentorování (mentoring), učení se akcí a 360° zpětná vazba. Vodák zmiňuje její využitelnost hlavně při vzdělávání dělníků, ovšem dnes hojně využívané koučování je převážně určen právě manažerům.
- 2. Metody vzdělávání mimo pracoviště (*off the job*)** – vhodnější u vzdělávání manažerů a specialistů. Př. přednáška, demonstrace, koučování, samostudium, workshop, brainstorming, diskuse, seminář, případová studie, hraní rolí, učení akcí, manažerské hry, bzučící skupiny, diagnosticko-výcvikový program (AC/DC)

Ještě donedávna byli manažeři považováni za homogenní skupinu, pro kterou je efektivní určitý způsob rozvoje. Tento názor je již v současné době vyvrácen. K manažerům je třeba přistupovat individuálně, protože ne všichni reagují na tytéž učební metody stejně (Folwarczná 2010, 51).

## 4. Manažer

Manažer je klíčová osoba v procesu řízení lidských zdrojů. Náplň jeho práce je velmi rozsáhlá a vyžaduje tak nároky na znalosti, schopnosti a dovednosti, které se vztahují k vykonávání této pozice. Mnohé firmy z tohoto důvodu investují do jejich rozvoje a vzdělávání. V dnešní moderní společnosti, kdy se objevují neustále nové poznatky z oblasti vědy, technologie a řízení lidských zdrojů, je potřeba vzdělávání. Proto zde vymezují charakteristiky, které se váží na osobu manažera a zasazují je do teoretického rámce.

Termínem **manažer**, který se k nám dostal z anglosaských zemí, označujeme všechny osoby, které zodpovídají za chod organizace. Tohoto pojmu se využívá jednak v podnikatelské sféře, tak i ve veřejné správě, společenské nebo neziskové organizaci. V podnikatelské oblasti označujeme takto zaměstnance, který provozuje podnik jménem a v zájmu vlastníka organizace. V tomto případě opět vycházíme z velikosti dané organizace, kdy u malých a některých středních podniků je vlastník současně hlavním manažerem organizace (Folwarczná, 2010, 15). Manažerem je ten, „*kdo řídí a provozuje podnik jménem a v zájmu jednoho nebo více soukromých vlastníků této organizace.*“ (Prokopenko, Kubr, 1996). Náročnost práce manažera poukazuje na fakt, že se jedná o komplexní činnost, která zahrnuje technické, technologické, ekonomické, organizační, sociální a psychologické aspekty (Pauknerová, 210). Manažer je tedy člověk, který by měl být interdisciplinárně zaměřen. Jeho znalosti by tedy měly vycházet z oblasti práva, měl by se orientovat v psychologii, sociologii, pedagogice či ekonomii, marketingu, technologii, logice, statistice a také by měl mít všeobecný přehled (Mikuláščík, 2007, 126).

Osobnost manažera je spjata s konkrétní firmou, jeho působení by se mělo odrážet na úrovni mezilidských vztahů a v pracovních výkonech v organizaci. Z čehož lze usuzovat, že úspěch jeho práce se projevuje na úrovni úspěchu celé organizace (Mikuláščík, 2007, 123). Manažer je člověk,

který „řídí, organizuje, rozdává úkoly, kontroluje jejich plnění, a dosahuje výsledky“ (Hospodářová, 2008, 12). Náročnost jeho práce zahrnuje širokou oblast řízení, organizování a plánování. S čímž je spojena celá řada dovedností, která se váže na umění komunikovat, rozhodovat, motivovat, přesvědčovat, integrovat, kooperovat a řídit (Mikuláščík, 2007, 126). Dodejme však, že manažer v organizaci neřídí pouze procesy, ale hlavně vede pracovníky, na nichž jsou závislé i samotné výsledky jeho vlastní práce (Hospodářová, 2008, 12). Z tohoto důvodu je kladen mnohem větší důraz na osobnostní charakteristiky manažerů, než u všech dalších zaměstnanců. V této profesi se očekávají a připadají v úvahu takové osobnostní charakteristiky, které můžeme svým způsobem považovat za mimořádné. Důraz na osobní kvalitu obecně vyplývá ze zkušenosti s tím, „že kvalita a v průběhu a výsledcích činnosti každého podniku je vždy závislá na kvalitě jednání člověka“ (Bedrnová, Nový, 2004, 138). Z pozice řídicího pracovníka je to právě on, kdo určuje co, kdy a jak se bude na pracovišti odehrávat. Jeho jednání by mělo být v souladu s vedením jeho podřízených pracovníků nebo pracovních skupin. Tento fakt je úzce spojen se schopností a dovedností správné komunikace a aktivního naslouchání. (Pauknerová, 210)

Manažer má přímý vliv na každodenní jednání lidí ve smyslu zvyšování výkonu, která se odráží v kvalitě vykonávané práce. Měl by se umět rozhodnout, jasně stanovit cíl, pokyny, příkazy, definovat svá přání a náměty. Orientace v náročných problémech, tvořivý přístup k řešení problémů a flexibilita se odráží v jeho práci. Také by měl lidem rozumět a mít na paměti, že každý je jiný. Proto by je měl akceptovat pracovníky a poskytovat jim zpětnou vazbu. Podle toho by měl s nimi jednat a působit motivačně. Podílí se na utváření správné atmosféry, která má za důsledek spokojenost, pohodu, což vede ke spokojenosti zaměstnanců a lepší spolupráci. Je to role vůdce, která předpokládá určité charisma. Proto by jeho jednání mělo být čestné ve shodě s jeho vlastním svědomím (Mikuláščík, 2007, 123-124).

*„Úspěšně řídit a vést může jen ten manažer, který zná názory a potřeby svých spolupracovníků, který je dokáže vhodně ovlivňovat a který dokáže propojovat jejich zájmy a cíle s podnikovými.“ (Pauknerová, 210)*

#### **4.1. Znalosti, schopnosti, vlastnosti a dovednosti manažera**

Práce manažera je pro podnik velmi důležitá. Podílí se na procesech, které se odráží ve výsledcích dané organizace. Úspěšná organizace je pak konkurenceschopná. Proto je důležité se zaměřit na výběr takové osoby, která bude firmě prospěšná. Vzhledem k složitosti náplně práce manažera, je třeba brát zřetel na znalosti, schopnosti a dovednosti, které jsou v souladu se směřováním organizace. V moderním řízení lidských zdrojů se mluví o kompetencích, které by měl daný jedinec mít. Schopnosti, znalosti a dovednosti jsou její součástí (např. anatomie kompetence, Bartoňková, 2010, 87). Oproti tomu Ivana Folwarczna (2010), Prokopenko a Kubr (1996) zahrnují znalosti a dovednosti, spolu se zkušeností, povahovými rysy a postoji pod pojem schopnost. Cimbálníková (2010, 20) dělí schopnosti: (a) na teoretické, což jsou znalosti (knowledge), tedy to, co lidé objektivně vědí; (b) praktické, tedy dovednosti (skills), zahrnující to, co lidé umějí udělat.

Protože se zabývám rozvojem dovedností, nejprve bych definovala tyto zmiňované pojmy a poté se zaměřila na definice kompetence pro ucelení kontextu z hlediska rozvoje a vzdělávání manažerů.

##### ***Znalosti***

Znalosti lze definovat jako souhrn osvojených teoretických poznatků, představ a pojmů, které lze získat učením, praktickou činností nebo ze zkušenosti. Znázorňují dynamickou kombinaci znalostí, hodnot a informací, které jsou v určitém kontextu. Poskytují tak rámec pro začleňování nových zkušeností a informací (Vodák, Kucharčíková, 2011). V návaznosti na manažera se tedy jedná o teoretické informace odborného charakteru (Cimbálníková, 2010, 20). Odbornost sahá do oblasti ekonomické, podnikatelské a manažerské. Spadají zde znalosti týkající se technologií, podnikové kultury, manažerských kompetencí a metod. Nelze

opomíjet společenské, kulturní, politické a psychologické znalosti, které pak manažer využívá v praxi (Folwarczná, 2010, 30).

Plamínek (2010, 91) upozorňuje na skutečnost, že je třeba rozlišit mezi znalostmi (knowledge) a názory (option). Znalosti jsou objektivní a tedy i dokazatelné, zatímco názory jsou subjektivní přesvědčení, které důkazy opomíjí. V mnoha případech se setkáme s účastníky vzdělávání, kteří považují své názory za znalosti.

### ***Schopnosti***

Schopnosti vycházejí z biologického základu člověka a utvářejí se v průběhu procesu socializace. Tedy záleží na vlivu vnějšího okolí, zda a do jaké míry budou tyto vrozené vlohy rozvíjeny. Uplatňují se v mnoha činnostech, které úzce souvisí se znalostmi a dovednostmi (Pauknerová, 2006, s. 91). Jsou to „*reálné předpoklady pro úspěšné vykonávání určité činnosti. Vyuvíjejí se z vrozených dispozic (vloh) a lze je rozvíjet učením, činností, cvikem a praxí. Pokud člověk své vlohy nerozvíjí, tak se schopnosti neprojeví.*“ (Cimbálníková, 2010, 20). Zdědit tak můžeme pouze vlohy k určitým schopnostem, nikoli schopnost samu o sobě. Pokud hovoříme o schopnostech manažera, máme na mysli jeho způsobilost vykonávat určitou funkci/funkce a přitom dosahovat požadované úrovně výkonu (Folwarczná, 2010, 30).

Pokud tedy schopnosti vznikají v průběhu socializace a na jejich tvorbě se tím pádem podílí okolí, je tedy jasné, že cíleným a záměrným učením je můžeme nadále rozvíjet. „Schopnosti jsou přímým předmětem zájmu záměrného učení, tedy vzdělávání“ (Plamínek, 2010, 22). V této souvislosti hovoří autor o vzniku návyku, kdy dojde ke skutečnosti, že určitá schopnost je uplatňovaná vždy, když se objeví konkrétní spouštěcí předměty. Návyky jsou tedy naučené a obvykle toto učení probíhá na nevědomé úrovni. K některým návykům můžeme dědit i vlohy. Praktická cena schopností roste v symbolické řadě znalosti-dovednosti-návyk. Návyk je nejhodnotnější částí, protože se může s větší pravděpodobností uplatnit v zátěžových a krizových podmínkách. Jedná se o fixovaný, nevědomě

naučený vzorec chování. Vtvoření návyku je nejvyšší meta vzdělávacího programu (Plamínek, 2010, 91).

### ***Dovednosti***

Dovednost je definována jako specifická schopnost vykonávat konkrétní činnost. Existuje tolik dovedností, kolik je činností. Schopností je poněkud méně a rozvíjejí se pomocí praktických zkušeností, které vytvářejí právě dovednosti. Schopnosti spolu s dovednostmi patří mezi výkonové charakteristiky osobnosti. (Pauknerová, 2006, 91)

Představují jistou způsobilost a dispozici člověka, díky které může vykonávat určité činnosti. Pokud to vztáhneme na pracovní dovednosti, máme na mysli efektivní a kreativní vykonávání požadovaných pracovních úkonů a adaptaci na změněné pracovní podmínky. Zautomatizované dovednosti se stávají návykem. Ten, jak jsem se zmiňovala i výše, ulehčuje výkon profese v každodenní praxi. Člověk získává a prohlubuje své odborné dovednosti v rámci pracovního procesu a vzdělávání (Vodák, Kucharčíková, 2011, 75). V rámci propojení s výkonem práce se jedná o schopnosti jedince vykonávat určitou činnost, upotřebit znalosti, osobní předpoklady a postoje v praxi (Folwarczná, 2010, 30). Může se jednat o praktické návyky na úrovni osobní – např. poznání sebe sama, schopnost sebeřízení, reflexe a sebereflexe, koncepční – využívání příležitosti, rozhodování o vizích, cílech a strategiích organizace, lidské – vedení lidí, monitorování a delegování, komunikační dovednosti a vyjednávání, technické – odbornost, manažerské postupy, techniky (Cimbálníková, 2012, 20).

### ***Postoje (motiv, názory)***

Postoje si utváříme v průběhu našeho života. Mnohdy si to ani sami neuvědomujeme. Nejedná se tedy o něco stálého, změny jsou v normálních podmínkách reversibilní. V méně významných situacích, například módní trendy, bývají změny postojů krátkodobé. Poměrně stále bývají v důležitých kontextech a odrážejí individuální systém hodnot konkrétního člověka (Plamínek, 2010, 21). Jsou tedy projevem citění a zaujímání pozitivní či

negativní stanoviska ke světu. Jsou odrazem hodnot, které člověk uznává, představují preference v otázkách volby. Postoje vyplývají z hodnot a jsou formovány zkušenostmi získanými v průběhu života. Vliv prostředí, ať už se jedná o rodinu, práci, společnost, kulturu, se nepochybně podílí na jejich utváření. Není snadné je změnit. Vyžaduje to vůli, motivaci a vzhled do celé situace. Změnu můžeme dosáhnout zpětnou vazbou z okolí, tedy i vzděláváním. (Folwarczná, 2010, 30). Postoje v sobě zahrnují motivy a názory lidí. Jinak řečeno shrnují to, co lidé chtějí a čemu vážně věří. Lze s nimi úspěšně pracovat, ovlivňovat je a kultivovat. Úspěšná kultivace postojů závisí na odhalení příčiny jejich nedostatečné úrovně. V procesu rozvoje a vzdělávání je třeba posuzovat postoje vzhledem ke konkrétní úloze, roli nebo pozici (Plamínek, 2010, 89).

### **Vlastnosti**

Ať už psychické nebo fyzické, jsou nám přirozeně vlastní. Získáváme je dědičností, a buď se nemění, nebo se mění spontánně. Tuto skutečnost nemůžeme nijak ovlivnit. Představují hluboce vkořeněné složky naší osobnosti. Fyzické vlastnosti jsou dobře měřitelné, relativně velmi stálé. Pro vzdělávání je důležité, že vlastnosti lidí jsou nezměnitelné standardními vnějšími prostředky. Můžeme je však vzít v úvahu a buď je využít, jsou-li pro proces učení příznivé, nebo eliminovat jejich vliv, pokud vzdělávání brzdí (Plamínek, 2010, 20, 88).

Ani v tomto ohledu nemohu s jistotou tvrdit, že výše zmíněné definice jsou jasné. Mnohdy provázené a tak v manažerské literatuře narážím na skutečnost, že ne vše, co autor vymezuje v rámci jednoho pojmu, spadá do stejné oblasti. Jedině, kdy tento fakt zaniká, je definice kompetencí, kdy tento pojem shrnuje vše, od osobnostních vlastností, které jsou neměnné, přes hodnoty, postoje, dovednosti, kdy vyústění sledujeme v projevech chování. (viz anatomie kompetence – model kompetence).

1. Se základním dělením schopností se setkáme u mnoha autorů. Zmiňuje ho i Ivana Folwarczná (2010, 31), kdy schopnosti

manažera dělí na (1) *odborné*, neboli hard skills a (2) schopnost **jednání s lidmi**, tzv. soft skills.

Di Kampová (2000, 20) vymezuje vlastnosti úspěšného manažera takto: (1) Je vzorem pro ostatní (2) Zná dobře sám sebe (3) Soustavně se vzdělává (4) Má potěšení ze změny (5) Má vizi (6) Je si vědom současného stavu (7) Chová se čestně a eticky (8) Dokáže myslet systémově (9) Dokáže efektivně komunikovat (9) Myslí pozitivně (10) Umí sebe i ostatní nadchnout (11) Je opravdový

#### **4.2. Kompetence a jejich význam v rozvoji manažera**

##### **Definice kompetencí**

Kompetence můžeme vnímat jako zastřešující termín, který zahrnuje schopnosti a dovednosti jedince spolu s jeho osobnostními charakteristikami, vědomostmi, zkušenostmi, ale i postoje hodnoty a motivy. Jelikož jsou tyto jednotlivé faktory propojené a navzájem se ovlivňují, rozhodla jsem se v této části zabývat kompetencemi, které dále zaměřuji na manažera. Jsou to totiž manažerské kompetence/kompetence manažerů, které jsou hlavním objektem učení, rozvoje a vzdělávání manažerů.

*„Kompetence je široký pojem, který vyjadřuje schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v rámci daného zaměstnání. Týká se organizace a plánování práce, inovace a zvládnutí nerutinních činností. Zahrnuje ty vlastnosti a osobní efektivnosti, které jsou vyžadovány na pracovišti k jednání se spolupracovníky, manažery a zákazníky.“* (Training Agency, 1988, in Armstrong, 2007, s. 194). Také Hroník (2007) poukazuje na to, že se jedná o široký pojem, kdy *„kompetence je trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.“* Výsledkem bývá určité chování, kde můžeme identifikovat více kompetencí. Nejedná se tedy o pouhé dovednosti.

Termín kompetence se v dnešní době hojně užívá a to i ve spojení se vzděláváním a rozvojem manažerů. Do manažerské praxe se tento pojem ve významu způsobilost dostal skrze práci R. Boyatzise, který představil



obecný kompetenční model s dvanácti kompetencemi. V pozadí této práce byla představa, že nelze formulovat jednu či více vlastností, které by byly jasnou příčinou úspěchu manažerské práce. Jeho závěry vycházejí ze sledování více než 2000 manažerů, kteří pracovali na různých pozicích v různých organizacích (Hroník, 2007, 61). R. Boyatzis (in Armstrong, 2007, 194) v roce 1982 definoval kompetenci jako „*schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky.*“ Také Mintzberg vycházel z reálného pozorování manažerů při výkonu jejich práce a na základě těchto skutečností zformuloval pracovní role manažera do tří kategorií. Jedná se o interpersonální, informační a rozhodovací roli. Mintzberg vychází z toho, co manažer dělá, tedy svou teorii neváže na vlastnosti osobnosti. (Hroník, 2007, 61)

V odborné literatuře se setkáme s dvojitým významem pojmu kompetence (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, 14). Kompetenci lze jednak vnímat jako určitou pravomoc, rozsah působnosti, která se váže ke konkrétnímu jedinci či organizaci. Je to tedy něco, co je člověku dáno zvenku. Je tedy možné tyto kompetence překračovat, delegovat na podřízené popřípadě mohou být i odejmuty. V praxi se vážou ke konkrétní pracovní pozici, kde jsou vymezeny například v popisu pracovního místa. Na druhé straně se jedná o schopnost vykonávat nějakou určitou činnost, umět ji vykonávat, což může souviset s kvalifikací jedince. Ukazuje na vnitřní předpoklady člověka, je výsledkem jeho rozvoje a umožňuje tak podat určitý výkon (Podle takto vymezené definice mohu soudit na dovednost, kterou lze rozvíjet vzděláváním).

Někteří autoři v této souvislosti rozlišují pojmy „competence“ a „competency“ (Bartoňková, 2010, 85; Hroník, 2007, 61-63). Jak zmiňuji výše, pojem *competency* je spojována s osobností Boyatzise. Jedná se tedy o soubor osobních kvalit člověka, jeho motivů, zkušeností a charakteristik chování. Je to tedy **schopnost** člověka chovat se odpovídajícím způsobem v souladu s požadavky pracovního místa, které určuje prostředí organizace, a tak přináší žádoucí výsledky. Jde o měkké dovednosti, které odlišují efektivní výkon od neefektivního. Vztahuje se tedy k jedinci. Hroník (2007,

63) tento pojem vymezuje jako způsobilost k dosažení výkonu. Tyto způsoby jsou přístupné pozorování.

Zato *competence* se vztahuje k oblasti práce, pracovního místa, které je daná osoba způsobilá vykonávat. Jedná se tedy o odbornou způsobilost, kdy jsou formulovány kvalifikační předpoklady, bez kterých by byl výkon konkrétní práce nestandardní. Je spojena s očekávaným výkonem na pracovišti, a proto je určena standardy a normami konkrétní organizace. V tomto případě mluvíme o tvrdých schopnostech, nebo způsobilostech. V praxi je třeba určit minimální a optimální úroveň těchto standardů.

V naší společnosti se spíš setkáme s významem, kdy se jedná o určitou pravomoc. Koubek upozorňuje na to, že není vhodné užívat v Českém prostředí tohoto pojmu, protože neumožňuje rozlišit významy, které anglické pojetí nabízí (Koubek, 2006, 279).

#### **4.3. Složky kompetence – anatomie kompetence**

Existuje mnoho definic a vymezení pojmu kompetence. Tento pojem je široký a značně komplikovaný, proto ani mezi odborníky jednotné vymezení toho, co do kompetence patří, neexistuje. Zjednodušeně můžeme tento pojem chápat jako schopnost chovat se určitým způsobem. Chování je výslednicí vnitřních procesů, které souvisí s dynamikou osobnosti. Zahrnuje relativně stabilní charakteristiky osobnosti, jako jsou postoje, hodnoty a motivy. Zahrnuje také jiné charakteristiky, kde spadají způsobilosti, vědomosti a dovednosti. A tedy pozorované chování je výsledkem součinnosti těchto mnoha faktorů (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71). Nejširší pojetí, které popsal Woodroff zní: „*Kompetence se používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem*“ (Bartoňková, 2010, 86).

A možná právě proto, že vymezení kompetencí je tak rozsáhlé, je možné jich využívat v procesu řízení lidských zdrojů. V tomto ohledu jsou součástí organizace, kde slouží jako podklad pro plánování rozvoje a vzdělávání pracovníků. Její součástí jsou tak motivy, rysy, vnímání sebe samého, vědomosti a dovednosti (Vodák, Kucharčíková, 2011, 71-72). Jak

zmiňuje Vodák (71-2) „kompetence jsou relativně stabilní složkou charakteristiky osobnosti. Je-li známa úroveň rozvoje kompetencí, je možné předvídat kvalitu chování člověka v poměrně širokém rozsahu řešení pracovních situací“

Pokud mluvíme o kompetencích pracovníka, tedy i manažera, jde nám o určité chování a přístupy, které vedou k očekávanému výsledku. Plní-li pracovník úkoly úspěšně, můžeme říci, že je kompetentní. V tomto případě by měly být splněny následující tři předpoklady, které zmiňuje Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, 27), (také Bartoňková, 2010, 86; Vodák, Kucharčíková, 2011, 71):

1. *Je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi*, které k takovému chování nezbytně potřebuje. Zde spadají dovednosti a vědomosti, které lze rozvíjet.
2. *Je k takovému chování motivován*, spatřuje v něm hodnotu a je ochoten vynaložit tímto směrem potřebnou energii. Jedná se o motivy, postoje, hodnoty, přesvědčení, životní filozofie, což se rozvíjí obtížně. Jsou to stabilní složky osobnosti.
3. *Má možnost v daném podniku toto chování použít*. Tento předpoklad je vázán k vnějším podmínkám, a to ke konkrétní organizaci. Ovšem ovlivňuje výše uvedené oblasti.

Tyto výše uvedené podmínky spolu souvisí. Pokud je jedna z nich potlačena, nemůžeme hovořit o kompetentním výkonu v plném rozsahu.

Co se týká možného dělení kompetencí, i zde se setkáme s různými možnostmi. Například Klemp (1998, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004) vychází z toho, že každá organizace má svou vlastní vizi nadprůměrného zaměstnance pracujícího na konkrétní pozici. Na základě této skutečnosti si vytváří vlastní kompetenční modely. Nicméně tím vzniká problém, neboť určité chování je pak vyjadřováno různými pojmy. Na základě tohoto zjištění, rozdělil Klemp kompetence na (a) **praktiky**, které se zaměřují na to, co lidé dělají pro to, aby bylo dosaženo určitého výsledku (jde o nejrozličnější formy zvyklostí); a (b) **vlastnosti**, neboli atributy, což jsou

dovednosti, vědomosti a jiné charakteristiky, které jsou vlastní jedinci, a on je využívá pro výkon své práce. I když zde hovoříme o rozdělení, je zřejmé, že obě charakteristiky spolu navzájem souvisí. Praktiky ukazují na to, jak člověk využívá své vlastnosti, což se projevuje v chování. Vlastnosti představují schopnost konkrétní práci vykonávat. Tedy potřebujeme určité vlastnosti, abychom byli schopni prakticky vykonat určitou práci.

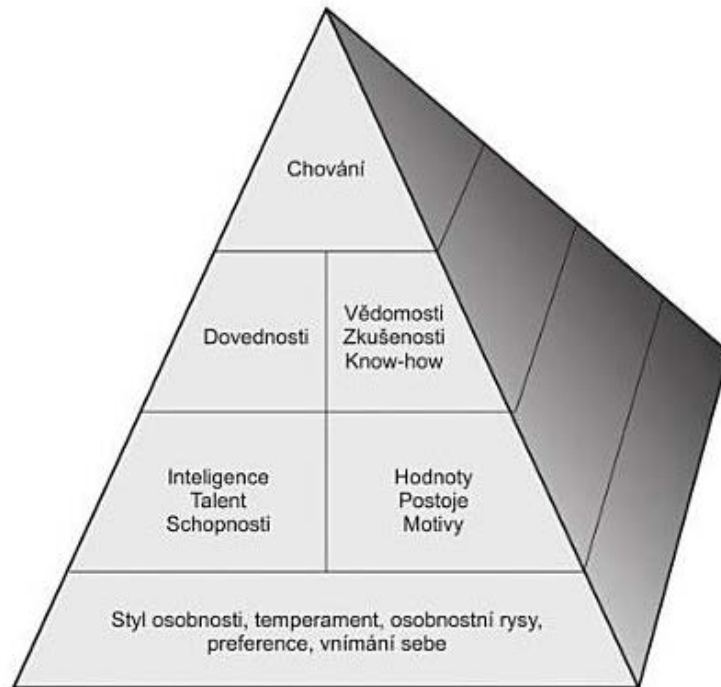
Vodák (2011, 72) preferuje dělení manažerských kompetencí do tří kategorií. Jednak jsou to **manažerské kompetence**, které mají zajistit plnění úkolů v souladu s nejvyššími cíli organizace a vytvářet tak příznivé prostředí v týmu spolupracovníků. Zde patří ty schopnosti a dovednosti, které směřují k výbornému výkonu v souvislosti s rolí manažera. Jde například o *řešení konfliktů, delegování, koučování zaměstnanců, hodnocení a výběr zaměstnanců a plánování*. **Interpersonální kompetence** zahrnují efektivní komunikaci manažera, budování potřebných pozitivních vztahů jednak se spolupracovníky a jednak se zákazníky. Přičemž zde můžeme zařadit *aktivní naslouchání, empatii, prezentační způsobilosti, budování vztahů, spolupráci a vyjednávání*. Prakticky se mohou podílet na navození synergického efektu, který ovlivňuje týmovou práci v pozitivním slova smyslu. Dovednosti, které se vztahují ke konkrétní funkci, nazývají **technickými kompetencemi**. Díky nim je pracovník schopen plnit úkoly, které jsou typické pro jeho práci a zároveň se tak vymezuje vůči práci jiných specialistů. Jedná se například o *účetnictví, finance, programování, rozpočet, sběr a analýza údajů*, apod.

V literatuře se také setkáme s pojmem **klíčové kompetence**, které se podílí na úspěchu podniku. Proto jsou v podnikovém vzdělávání velmi vysoko oceňovány. Jsou samy o sobě neutrální, ale jejich zprostředkování je vázáno na konkrétní obsah (Belz, Siegriest, 2011, 20).

*„Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování.“ (Richter, in Belz, Siegriest, 2011, 27)*

Obrázek: Bartoňková 87

**Obrázek 4: Anatomie kompetence** (Bartoňková, 2010, 87)



Z modelu je patrné, že kompetence pojímá jednotlivé charakteristiky do jednoho celku. S modely kompetencí a rozvoje manažerů podle kompetencí se setkáváme hojně v praxi.

## **5. Konkrétní metody a techniky spojené s rozvojem manažerských dovedností vycházející z konceptu zážitkového učení**

### **5.1. Klasifikace metod vzdělávání**

Problematika rozvoje a vzdělávání je stále aktuální. Na trhu vznikla řada způsobů, jak přistupovat ke vzdělávání zaměstnanců, jak plánovat a jak volit správné metody. A právě volba metod je jeden z klíčových aspektů, díky němuž můžeme dojít ke stanovenému cíli.

Vliv na výběr vhodných metod vzdělávání „*bude záviset na okolnostech vztahujících se k podniku, k jednotlivcům, k učebním cílům. Jedním z východisek je i zaběhnutý styl a kultura učení. Je vhodné měnit učební metody, ale musí přitom být uvážěn dopad učebních metod na obsah*“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, 111).

V odborné literatuře najdeme řadu kritérií, podle kterých lze metody vzdělávání členit. Nalézt ovšem jednotnou klasifikaci je nemožné. Jde tedy o stále aktuální problém, který se na trhu rozvoje a vzdělávání objevuje. Přehled klasifikací popsala Hanka Bartoňková ve své knize Firemní vzdělávání (2010, 152-160).

- Obecná klasifikace
- Klasifikace používaná ve vzdělávání dospělých
- Klasifikace dle přístupu (lektor/účastník)
- Klasifikace dle vztahu k praxi dospělého účastníka výuky
- Klasifikace dle míry participace účastníka
- Klasifikace dle typu výuky
- Klasifikace dle formy pomoci účastníkovi v procesu učení
- Klasifikace dle intenzity inovace obsahu vyučování
- Klasifikace metod firemního vzdělávání dle místa vzdělávání
- Klasifikace metod firemního vzdělávání dle činnosti

- Klasifikace metod firemního vzdělávání dle fází a typů vzdělávacího procesu

Ovšem ani tato klasifikace neusnadňuje v praxi výběr vhodných metod. Dana Nejedlá, Ph.D. o této problematice píše v článku: ***Orientujete se v metodách vzdělávání dospělých?*** (Nejedlá, 2012, 20-21). Poukazuje na fakt, že na trhu chybí srozumitelná příručka, která by se podrobněji zabývala metodami, které jsou inovativní, interaktivní, moderní. Pokud se někde píše o metodách, je to pouze na obecné úrovni a i internet není v tomto nápomocen. Reakcí na tuto skutečnost představila vzdělávací společnost Gradua Cegos jednoduché a praktické dělení metod podle fází vzdělávacího procesu, které představila personalistům v rámci několika workshopů. Jedná se o: **1. Expoziční metody**, kdy jejich cílem je seznámit účastníky s danou problematikou a předat jim souhrn nezbytných poznatků. Předávání poznatků v moderní metodologii není závislý pouze na metodě výkladu (psané/mluvené slovo), ale lektor může při sdělování metodu zážitku nebo prožitku, demonstrací (předvádění, ukázka z filmu, příklad z praxe), popřípadě metodou sebereflexe. **2. Aktivizující metody** mají za úkol vzbudit zájem o probíranou problematiku a aktivně zapojit jedince do procesu výuky. K aktivizujícím metodám řadí workshop, koučink, tzv. „ice breakingy“, brainstorming, soutěže či kvízy. **3. Fixační, tréninkové a procvičovací metody** vedou k osvojení si a zautomatizování nově nabytých znalostí a dovedností. Důležitou součástí je i jejich implementace do praxe. Jde například případové studie, modelové situace, cvičení, hraní rolí, didaktické hry, apod. Na závěr je třeba nezapomenout na celkové zhodnocení. **4. Metody hodnocení a evaluate**, které mají zajistit zpětnou vazbu.

V knize Efektivní vzdělávání zaměstnanců (Vodák, Kucharčíková, 2011, 113) se setkáme s pojmem **participativní metody**. Jsou charakterizovány tím, že v učebním procesu předpokládají vysokou míru aktivity účastníků. Jsou vhodné pro menší skupiny účastníků. Mají vliv na lepší zapamatování naučené látky. Patří k současným moderním

vzdělávacím metodám. Můžeme zde zařadit trénink (training), který je založen na prožitku, aktivním procvičováním a směřuje k typu učení „learning by doing“. Kromě tréninku zde autoři řadí metody: akvárium, bludiště, manažerské hry, řešení incidentu, klinika, cvičení vnímavosti, workshop.

Vhodný výběr metod vzdělávání se váže k učebním stylům, které definoval již výše uvedený Kolb. Individuální styl účastníků je také determinován faktory, jako je věk, současná a požadovaná úroveň vědomostí, dovedností, motivace k učení, pozice, dále programové cíle, priority a druh podnikání (Vodák, Kucharčíková, 2011, 112). Z těchto důvodů je k dosahování vyšší efektivity vzdělávání vhodné využívat kombinace více metod.

Kritériem pro výběr níže uvedených metod nebylo pouze jejich uplatnění ve vzdělávání dospělých, tedy i manažerů, současně rovněž nesou prvky zážitkové metody, které jsem vymezila v první kapitole této práce. Metodu assessment a development centra jsem záměrně zařadila na začátek, jelikož z výstupů této metody můžeme získat podklady pro další plánování a rozvoj manažerů.

### **Využití potenciálu AC / DC**

Assessment centre (AC) nebo též development centre (DC) patří mezi významné metody nejen pro účely výběru, ale i vzdělávání manažerů. V rámci tohoto diagnosticko-výcvikového programu účastníci plní různé úkoly a řeší problémy, které spadají do každodenní náplně práce manažera (Koubek, 2006, 256). Specifika této metody spočívají v tom, že je hodnocena skupina účastníků skupinou hodnotitelů. Ti využívají rozmanitých technik, které jsou záměrně vybrány, aby posoudily stanovené charakteristiky účastníků (Kyriánová, Gruber, 2006, 15; Foot, Hook, 118).

Assessment centrum je metoda, která se předně používá pro účely výběru a hodnocení pracovníků. V rámci rozvoje hovoříme o development centru, jehož účelem je právě identifikace potřeb pro další vzdělávání. Metodu development centra můžeme brát jako první krok ve vzdělávání (Kyriánová, Gruber, 2006, 121).



Development centrum je tedy více zaměřeno na určení potřeb rozvoje do budoucna. Využívá se i v rámci rozvoje manažerů. AC jsem zmínila jen pro ujasnění pojmů a dále se budu již zabývat pouze DC.

Účelem této metody je identifikace potřeb klíčových zaměstnanců organizace, v mnoha případech se jedná právě o manažery. V případě této metody bývají účastníci zpravidla z jedné firmy, což do celého procesu vzdělávání a rozvoje vnáší uvolněnější atmosféru. Výstupy z tohoto diagnostického centra slouží jako podklad pro sestavení plánů dalšího rozvoje zaměstnanců (Kyriánová, Gruber, 2006, 121-124). Metody, které se zde uplatňují, jsou různorodé. Jedná se o případové studie, simulace, hraní rolí, skupinové cvičení a diskuse, psychologické testy, rozhovory, sebehodnocení apod. (Koubek, 2006, 256; Foot, Hook, 2002, 118).

Tato metoda má spoustu výhod. Účastník si může osvojit nejen znalosti, ale hlavně manažerské dovednosti, jednání s lidmi, time managementu a také se učí překonávat stres při řešení úkolů různého charakteru. Nevýhoda spočívá v její náročnosti na přípravu (Koubek, 2006, 256).

### **Trénink**

Trénink je velmi využívaná metoda v rozvoji manažerů. Z hlediska dělení, které uvádí například Koubek (2006, 250), ji můžeme zařadit mezi metody používané ve vzdělávání mimo pracoviště.

Tato metoda je nejrozšířenější v oblasti rozvoje a vzdělávání základních manažerských dovedností, které jsou prakticky využitelné pro všechny úrovně managementu. Probíhá v menších skupinách v rozmezí osmi až patnácti lidí (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004).

Podstatou tréninku je získání dovedností a způsobilostí aktivním přístupem účastníků. Je to forma zážitkového učení, která staví na skutečnosti, že lidé se více a rychleji naučí, když si něco vyzkoušejí, než když si informace přečtou, respektive vyslechnou, jako například na přednášce nebo na semináři. Upřednostňuje se zde procesní stránka učení. Účastníci tréninku jsou aktivizováni formou skupinových prací, manažerských her, brainstormingu, řešení případových studií, hraním rolí,

atd. Neoddělitelnou složkou tréninku je poskytování zpětné vazby a vyhodnocování uskutečňovaných aktivit. Nastavení aktivit s využitím zážitkové formy učení představuje často nejvhodnější způsob zvýšení připravenosti k plnění dnešních i budoucích náročných úkolů v organizaci. Obecně si můžeme pod pojmem trénink představit jakýkoli proces, při kterém účastníci získávají takové dovednosti, které jsou důležité pro jejich pracovní výkonnost. V případě rozvoje jde v podstatě o pomoc v aktivizaci a realizaci potenciálu, který lidé vlastní (Vodák, Kucharčíková, 2011, 113-115). Podobně jako u AC/DC se zde setkáme s různými metodami. Příkladem takovýchto aktivit mohou být individuální a skupinová cvičení, případové studie, simulace, hraní rolí, různé testy či dotazníky, apod. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004).

### **Vzdělávání outdoor / indoor**

V případě indoor tréninku se jsou aktivity provozovány „uvnitř“. Pro tyto účely se obvykle využívají konferenční místnosti ve firmě, hotelové prostory a své možnosti nabízí i samotná vzdělávací centra. Využití aktivního přístupu a principů zážitkového učení tedy můžeme praktikovat i ve firmě. Nejedná se o příliš fyzicky náročnou metodu na rozdíl od outdoor tréninku. Jak již z názvu vyplývá, outdoor znamená cokoli, co se odehrává venku (Zahrádková, 2009, 139). Akce konané mimo budovu společnosti mohou sehrát důležitou roli hlavně u těch manažerských programů, které jsou zaměřeny na změnu postojů a chování. Manažeři se tak lépe „odtrhnout“ od každodenních činností a lépe se soustředit na nové poznatky. (Folwarczná, 2010, 39)

Outdoor education je integrovaná metoda vyučování a učení, která dává do kontextu individuální, sociální a přírodní podmínky. Klade důraz na význam smyslové zkušenosti. Realizuje se ve venkovním prostředí. Outdoorové programy se snaží zvýšit fyzické, emocionální, kognitivní, sociální a duchovní úroveň jedince (Gilbertson, a kol., 2006. 4-5). Outdoor trénink je vzdělávací metoda, která se využívá při výcviku manažerů. Staví na pohybových aktivitách realizujících se v přírodě, které se tak stávají zdrojem zkušeností a poznání (Palán, 2002, 142).

Koubek (2006, 256) vyzdvihuje tuto metodu jako velmi používanou ve vzdělávání manažerů. „Outdoor training“, nebo také „adventure education“, charakterizuje jako učení se hrou. Využitím této metody můžeme rozvíjet schopnosti a dovednosti spolupráce, komunikaci, koordinaci činností, delegovat a zadávat úkoly, řídit a vést své podřízené za účelem dosažení optimálních výsledků.

Výhodou této metody je učení se manažerským dovednostem zábavnou formou, uvědomění si významu činnosti a následně ji převedou do praxe. Outdoor je jen prostředím, kde se vychází ze stejných zásad učení jako je tomu i u jiných metod. Venkovní prostředí dává této akci jedinečnost a emoce se v něm projevují koncentrovanějším způsobem. (Hroník, 2007, 207).

Nevýhodou je náročná příprava ze strany organizátorů, finanční náročnost ze strany organizace a z pohledu účastníka zde mohou vzniknout bariéry, které mohou bránit efektivnímu učení. Asi nejčastější bariérou v tomto ohledu je obava ze zesměšnění, v případě manažerů obava ze ztráty autority (viz bariéry učení).

## **Nejčastější techniky využívané v rozvoji manažerů**

### **Fenomén hry**

Zde bych se krátce zmínila o významu hry v procesu rozvoje a vzdělávání. V praxi se využívá hojně při outdoorových aktivitách, u assessment a development center, v podobě modelových situací.

Hra je spojována převážně s dětstvím a postupem času její význam upadá do pozadí. Proč se tedy setkáváme s hrou i v dospělosti v rámci vzdělávání? Je to právě spontánní prožitek, který hra přináší. Jelikož se nejedná o reálnou situaci, lidé tak mohou bez zábrán tvořit, vymýšlet jiná řešení, zkoušet nové postupy a zažívat pocity, kterých bývají omezeny rutinou vykonávané práce (Evangelu, Fridrich, 2009, 23- 31).

Hra jako prostředek výchovy podporuje rozvoj vědomosti a zkušenosti jedince. Jejím prostřednictvím můžeme poznat hodnoty, postoje a názory účastníka, který naopak získává poznatky o sobě, druhých lidech a okloli (Hanuš, Chytilová, 2009,115.). Získávání poznatků o sobě může přispět k seberozvoji jedince, rozšířit mu tak pole poznání (viz Johariho okénko).

Potenciál hry můžeme využít pro prolomení bariér ostychu, urychluje seznamování, přináší potřebnou energii pro vzájemnou spolupráci, překonání předsudků, a v neposlední řadě k navození neformální atmosféry. Je to aktivita, která podporuje zlepšení, někdy i změnu, práce v týmu. To ale neznamená, že užití her v praxi automaticky zaručí efektivní výkon v práci (Cleg, 2005, 2-4).

### **Modelové situace**

Tuto skupinu technik v praxi označujeme jako hry. Metody zážitkového učení je často využívají pro účely rozvoje manažerů.

*„Modelové situace jsou obvykle psány a vybírány tak, aby vystihly a zdůraznily podstatu osvojovaných teoretických metod nebo procvičily rozmanité aspekty osvojovaných praktických dovedností.“* (Plamínek, 2010, 145).

Zásadou je uměle vytvořená realita, kterou účastníci příliš neznají. Mnohdy bývají zařazovány do neexistujících kontextů. Uplatňuje se zde deduktivní způsob uvažování. Modelové situace můžeme rozdělit do 4 typů: (Plamínek, 2010, 145)

1. Hry se sdíleným zadáním
2. Hry s rozlišenými zájmy
3. Hry s rozlišenými rolemi
4. hry podle připraveného scénáře

Podle Evy Zahrádkové (2009, 138) mají modelové situace v zážitkovém učení svou roli. Akcí můžeme nastolit hypotetické situace, které se mohou odehrávat na pracovišti. Tímto způsobem si účastníci mohou vyzkoušet, jaké dopady bude mít tato změna na činnost a efektivitu týmu. I

když autorka hovoří o modelové situaci, zařadila bych ji spíše k technice reálné situace, kterou popisují níže.

### **Řešení reálných situací**

Jak z názvu techniky vyplývá, tato technika je postavena na reálné situaci z praxe. Stojí v protikladu k modelovým situacím.

Dala by se definovat slovy: dělám to, co znám. Je založena na indukci. Účastníci tak získají konkrétní poznatky, které dokážou v budoucí praxi přenést na podobné situace. Spontánně se tak naučí věcným řešením, na rozdíl od modelových situací, kdy jde více o proces. Je zaměřen na osvojení si způsobů řešení. Expertem není lektor, ale účastník. Na druhou stranu „*je důležité zdůraznit a připomenout procesní stránku a zobecnit poznatky, jež z řešení reálné situace vyplynuly*“ (Plamínek, 2010, 156-158)

## **6. Seberozvoj, sebeřízení, sebezvzdělávání jako možný způsob vzdělávání manažerů**

Má-li manažer dobře řídit své podřízené, měl by umět dobře řídit sebe sama. Navíc v poslední době se zvyšují nároky na práci manažera. Je kladen důraz na vyšší míru samostatnosti, iniciativu a kreativitu. Snaha moderního řízení lidských zdrojů se projevuje v odklonu od přemíry řídicích forem nařízení, příkazů, instrukcí apod. Z tohoto jednoznačně vyplývá, že v takovémto prostředí rostou i nároky na řízení sebe sama. Jednou z charakteristických vlastností úspěšného manažera je sebedůvěra a schopnost sebehodnocení. Tomuto tématu se nyní budu věnovat více.

Poslední dobou se zdůrazňuje odpovědnost manažerka jeho vlastní individuální rozvoj. Jak vyplývá z Kolbova cyklu, jedná se o cyklický proces učení, který v manažerech rozvíjí schopnost převzít odpovědnost za vlastní rozvoj. Směřuje k převzetí iniciativy implementovat výsledky učení. (Folwarczná, 2010, 74). Zkušenostní přístup se mimo jiné snaží postihnout individuální rozdíly v učení, které vyplývají z učebních stylů (viz Kolbův model učení, kapitola č. 2). Identifikace a preference konkrétního učebního

stylu může znamenat výchozí bod pro vlastní sebepoznání (Jarošová, 2001, 24).

Psychologie se svým rozpětím orientuje především na osobní růst manažera. Měl by se orientovat sám v sobě, umět poznat své vlastnosti, aby dovedl efektivně využívat svůj typ osobnosti a svůj styl jednání, aby se nemusel měnit v zásadních vlastnostech (Mikuláščík, 2007, 126)

**Sebepoznání** můžeme považovat za výchozí krok, jehož obsahem je především sebereflexe, která vychází především z otázek: Kdo jsem? Jaké mám vlastnosti? Co umím? Jaké mám znalosti? Co dovedu? Jaké mám dovednosti, schopnosti apod.?

Výsledkem tohoto dotazování by mělo být to, v čem jsou přednosti a nedostatky osobnosti, poznání faktorů, které ovlivňují výkonnost a také uvědomění si toho, co by chtěl dotyčný znát a co chce dokázat. Můžeme říci, že tímto způsobem si každý určí cíle vlastního rozvoje. To ovšem v praxi nestačí a je třeba je realizovat. Předpokladem vlastního rozvoje je najít si čas na sebevzdělávání.

**Seberozvoj** je přístup, který zdůrazňuje důležitost celoživotního učení. Všichni lidé mají obrovský potenciál pro učení a pro proměnu svého chování i konání. Seberozvoj přenáší odpovědnost za proces učení na učícího se jedince, který dostává rozsáhlou škálu metody, aby byl schopen odkrýt své rozvojové potřeby a vytvořit plán činností pro implementaci požadované změny. Manažerovi pomáhá rychleji se adaptovat na změny a umět využít nové výzvy, které s sebou přináší současné turbulentní prostředí v životě organizace. Seberozvoj znamená vzít na sebe riziko spojené s hledáním nových, neobvyklých cest k řešení situace. (Folwarczná, 2010, 74).

Jedná se o nejvyšší formu učení, založenou na vnitřní motivaci člověka, která je výrazem vlastních přání a záměrů na poli rozvoje vlastní osobnosti. Sebevýchova a sebevzdělávání se výrazně odráží v pracovní oblasti (Pauknerová, 2006, 90). Seberozvoj je považován za základ úspěšného osobního a odborného rozvoje manažera. Předpoklad úspěšnosti této metody tkví ve víře v samotný seberozvoj, což naznačuje, že je člověk ochoten sám něco měnit. Jinak řečeno je nakloněn možné změny akceptovat

a brát je jako přínos. Člověk je tak otevřený novým myšlenkám. Tento fakt v sobě nese uvědomění si svého vlivu na vlastní chování, na to, jak člověk myslí a jak koná. Informace o sobě získává pomocí zpětné vazby z okolí a na základě zralé úvahy a zvážení okolností, může manažer změnit způsoby uvažování či chování. Výcviky, které se soustřeďují na tuto problematiku, využívají širokou škálu metod, které pomáhají manažerům seznámit se s novými možnostmi a dávají prostor se na staré problémy dívat novými očima (Folwarczná, 2010, 74-76).

Člověka nelze odtrhnout od společnosti, kterou je on sám součástí. Jak jsem se již zmiňovala, proces utváření postojů a hodnot, které mají svou roli ve vnímání sebe sama, ovlivňuje socializační proces, který je dynamický. Využití této metody můžeme přispět k rozvoji manažerů a odbourat možné stereotypy v myšlení, ale i vnímání své osoby.

Sebepojetí a sebepoznání můžeme chápat jako výsledek výměny reflexí a zpětných vazeb s druhými lidmi. Jako užitečné metodologické východisko můžeme využít schéma amerických psychologů Josepha Lufta a Harryho Ingmana, které je známé pod názvem **Johariho okénko**.

**Tabulka 2: Johariho okénko** (Jarošová, 2001, 27)

	To, co o sobě víme	To, co o sobě nevíme
To, co vidí druzí lidé	Aréna	Slepá skvrna
To, co nevidí druzí lidé	Fasáda	Neznámé

Z hlediska sebepoznávání a seberozvoje je v tomto kontextu nejdůležitější slepá skvrna. Jsou to informace, které sami o sobě nevíme, ale ostatní je vidí. Tedy s trochou nadsázky se jedná „o nás bez nás“. Velikost tohoto pole je ovlivněna nedostatečným uvědomováním si skutečnosti, že si jedinec nedokáže plně uvědomovat všechny důsledky svého působení na okolí. Ostatní si na nás mohou všimnout věcí, které my sami nevidíme, co si neuvědomujeme nebo také toho, co si nechceme sami připustit. Zmenšení slepé skvrny můžeme dosáhnout zpětnou vazbou od druhých lidí (Jarošová, 2001, 27).

V závěru lze shrnout, že **sebevzdělávání** není pouze získávání nových poznatků a vědomostí. Jde i o zdokonalování se ve způsobu jednání se spolupracovníky, společenském chování a vystupování, způsobu prezentace firmy apod. V moderní organizaci bude pracovník a zvláště pak manažer stále méně řízen a usměrňován a to jak v oblasti věcného obsahu jeho činnosti, tak i v oblasti jeho dalšího rozvoje. Proto bude na významu nabývat vlastní hodnocení, zpravidla založené na posouzení toho, co se od pracovníka očekávalo a jak tato očekávání splnil. Jakým způsobem mohl přispět k prospěchu organizace a jak se s tím „popral“. Zjistit, jaké má záměry spojené s organizací, ve které pracuje, čeho by chtěl v blízké budoucnosti dosáhnout.

Současná doba se vyznačuje tendencí prodlužovat aktivní pracovní věk a zároveň prosazuje vyšší mobilitu a flexibilitu v oblasti pracovních vztahů. Začínají se stále více preferovat pracovní poměry na dobu určitou, využívají se možnosti agenturního vzdělávání, zkrácených úvazků včetně dohod konaných mimo pracovní poměr. Z toho plyne nutnost smířit se s tím, že doživotní zaměstnání u jedné firmy už nebude typické. Manažer při sebehodnocení musí uvažovat nejen v měřítku stávající firmy, ale stále častěji v měřítku odpovídajícího prostředí daného regionu a trhu práce.



## 7. Bariéry v učení

Prozatím jsem se zmínila o faktorech, na kterých staví zážitkové učení a které jsou podepřeny přístupy vycházející z andragogiky, kdy vzdělávání dospělých je v centru zájmu. Stanoviska, která zaujímá například Malcolm Knowles či Peter Jarvis, mění paradigma pedagogiky a vzdělávání dospělých tak nabývá na významu.

U dospělého člověka se vychází z předpokladu, že má řadu zkušeností. Otázkou je, do jaké míry lze na tento fakt brát zřetel. Ve skutečnosti můžeme v pracovních podmínkách narazit na to, že se jedná pouze o jednu a tu samou zkušenost, která se po mnoho let opakuje a že se toho člověk moc nenaučil. Jinak řečeno, délka konání práce spolu s věkem neposkytují záruku toho, že se hodně naučili. Tito lidé si obyčejně utvářejí bariéry k učení, anebo nejsou přístupní k inovacím (Foot, Hook, 2002, 186).

Proto je dobré mít na paměti, že ochota k učení je u vzdělávání dospělých ovlivněna různými faktory, které tak mohou přímo či nepřímo ovlivnit efektivitu celé vzdělávací akce. Vodák a Kucharčíková (2011, 109) je dělí do tří základních skupin. Jedná se o faktory **fyzické**, kdy je třeba brát zřetel na zdravotní kondici uchazečů, popřípadě vážná chronická nebo akutní onemocnění, které ovlivňují schopnost vnímání a učení. **Emocionální** faktory zahrnují motivaci, podporu v učení ze strany okolí a hlavně samotné vnímání své osoby, což se odráží v postojích a hodnotách daného jedince. Tyto faktory nejen ovlivňují schopnost učit se, ale i měnit se. Do učícího procesu vstupuje člověk již s nabytými vědomostmi a dovednostmi, které mohou další učení podpořit. Tento **intelektuální** faktor se může stát i bariérou v případě, pokud jsou dosavadní znalosti k novým v kontrastu.

Obecně lze říci, že dospělý jedinec chce mít vše pod kontrolou, tedy i samotný akt učení. Pak v nečekaných situacích mohou být zaskočení a to je okamžik, kdy se mohou různé bariéry v učení projevit a tak narušit proces rozvoje a vzdělávání.

Krom výše uvedeného dělení, lze do bariér učení zařadit následující skutečnosti. S prací manažera se pojí určitá prestiž, úcta a v neposlední řadě autorita, ať se jedná o autoritu přirozenou nebo vyplývající s pozice, kterou zastává v podniku. Tito lidé si neradi připouští, že by mohli udělat chybu, že někdo jiný by mohl mít pravdu a vyřešit nebo splnit zadaný úkol lépe. Tato **potřeba dokonalosti** může představovat silnou bariéru, i když se jedná pouze o vzdělávací akci (Vodák, Kucharčíková, 2011, 110). Je třeba při plánování vzdělávacích a rozvojových programů myslet na tyto skutečnosti. Tato bariéra zřetelně vyvstává při outdoorových akcích, kdy manažeři, zvyklí na krásné obleky, dokonalý make-up u žen, mají najednou běhat mezi svými kolegy v teplácích, v plavkách, s rozčuchanými vlasy a dát na odiv tak „nedokonalost“ doposud zakrývanou všemožnými výdobytky moderní doby. Sílí tak obava ze ztráty důstojnosti, ze ztrapnění (Svatoš, Lebeda, 2005, 144). **Negativní zkušenost** z předchozích vzdělávacích akcí, kdy člověk byl vystaven neúspěch, ovlivňuje sebedůvěru člověka. Další z překážek v zážitkovém učení je nesprávná **definice cíle**, která může v účastnících vzbudit dojem, že akce je nad jejich síly a dostávají se ze zóny komfortu do zóny paniky (Vodák, Kucharčíková, 2011, 110). Nejasně strukturovaná situace, kdy jedinec nerozumí situaci a nemá předešlou zkušenost, vyvolává v aktérech strach. A je přirozeně lidské, že to, co je pro nás neznámé, vyvolává obavy a danou situaci vnímáme jako stav ohrožení, čemuž se pak logicky snažíme vyhnout (Svatoš, Lebeda, 2005, 144). Další možnou bariérou ze strany účastníků jsou **stereotypy v myšlení**. Jedná se o několikrát ověřené postupy při řešení úkolů, problémů apod., které doteď fungovaly. Člověk pak nepřemýšlí o tom, proč by měl dělat věci jinak. Tyto stereotypy lze překonat vhodnou kulturou a prostředím organizace (Vodák, Kucharčíková, 2011, 111).

Z výše uvedeného je zřejmé, že lidé neustále v sobě s něčím bojují. Tento vnitřní svár je ovlivněn jednak psychologickými, tak i sociologickými aspekty. Ať se jedná o psychologické aspekty v rovině osobnosti, kde sehrává důležitou roli vnímání sebe sama, sebezpojetí, což se odráží v celkovém sebevědomí jedince. Sociologické aspekty zasahují do roviny struktury podniku, ukotvení pracovní pozice i v rámci hierarchie. Ta v sobě

nese určitý status, prestiž a jisté očekávání, které vyplývá z role, kterou daný jedinec zastává. Třetím aspektem, řekla bych spíše prostředníkem, je samotná vzdělávací akce. Roli zde hraje její nastavení, volba aktivit, srozumitelnost, volba lektorů, koučů apod. Ovšem samotná vzdělávací akce může bariéry narušit či je nejlépe odstranit, aby již dále nebránily v rozvoji a vzdělávání manažerů.

## Závěr

V této práci jsem se snažila popsat přístupy a pohledy z oblasti teorie vzdělávání dospělých a zážitkového učení, jejíž poznatky se vážou na rozvoj manažerů v praxi.

Při psaní této práce jsem narazila na několik problémů. Mnohdy se jedná o fakt, že teorie definuje pojem, ale v praxi dochází k překrývání s dalšími pojmy. Problém je u definování pojmů schopnost a dovednost. Folwarczná (2011) dovednost řadí pod schopnost, jiní autoři ji vnímají jako samostatně stojící charakteristiku. Z definic pojmů vyplývá, že nelze tyto dvě charakteristiky úplně oddělit, protože jsou na sebe vázané. Protože pokud člověk nemá schopnosti, nemůže je rozvíjet v dovednosti. Myslím, že tento fakt pak způsobuje to, že autoři si vytváří svá vlastní pojetí. Elegantně se to dá zahrnout pod pojem kompetence, jehož definice se snaží pochytit člověka jako celek.

U klasifikací a třídění metod se setkávám s podobným problémem. Na tento fakt reaguje Nejedlá (2012), která shledává nejasnou klasifikaci a různé pojmosloví jako komplikaci při realizaci vzdělávání. Otázkou je, zda je to vůbec možné, protože máme metody, co jejich součástí jsou jiné metody (např. AC/DC, outdoor, apod.). Pro tuto skutečnost uvedu příklad: Koubek (2006) uvádí jako metodu případové studie, manažerské hry. Plamínek (2010) v této spojitosti mluví o technikách. Časový horizont mezi vydáním knih je čtyři roky, ale ani současná literatura vztahující se ke vzdělávání manažerů neujasňuje situaci. Důvodem tak je, že autoři na sebe navzájem navazují a odkazují a záleží pak, k čemu se přikloníme a od koho převezmeme informace.

Jinak téma rozvoje a vzdělávání manažerů je velmi obsáhlé. Využívala jsem literaturu z oblasti andragogiky, zážitkového učení, managementu a psychologie.

## **Anotace**

PŘIJMENÍ A JMÉNO AUTORA:

Michaela Bolcková

NÁZEV KATEDRY A FAKULTY:

Katedra sociologie a andragogiky

NÁZEV DIPLOMOVÉ PRÁCE

Rozvoj manažerských dovedností formou zážitkového učení

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

POČET ZNAKŮ

113 400

POČET TITULŮ POUŽITÉ LITERATURY

49

KLÍČOVÁ SLOVA

Andragogika, zážitkové učení, rozvoj manažerů, metody vzdělávání, techniky vzdělávání

ANOTACE

Rozvoj a vzdělávání manažerů je stále aktuální otázkou v procesu řízení lidských zdrojů. Tento fakt potvrzuje skutečnost, že nabídka možností vzdělávání je opravdu rozsáhlá. Cílem této práce je analýza vzdělávání manažerů z hlediska andragogiky a zážitkového učení v profilaci na řízení lidských zdrojů. Stanovila jsem klíčové metody a techniky, které vychází z koncepce zážitkového učení a jsou využívány pro účely rozvoje manažerů. Seberozvoj chápu jako nedílnou součást tohoto procesu, který napomáhá odstranit bariéry v učení.

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, 31) ....	8
Obrázek 2: Zóna komfortu (Zahrádková, 2005, 34).....	18
Obrázek 3: Kolbův cyklus (podle Chapman 2010) .....	26
Obrázek 4: Anatomie kompetence (Bartoňková, 2010, 87) .....	44

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Schopnost zapamatovat si (Eltra, 2011) .....	9
Tabulka 2: Johariho okénko (Jarošová, 2001, 27).....	54

## Seznam použité literatury

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada publishing, 2007. ISBN: 978-80-247-1407-3.
- ARNOLD, J., *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*. 1. vyd. Brno: Computer Press, c2007. ISBN 978-80-251-1518-3.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF, 2004. ISBN 80-86284-46-1
- BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika*. Olomouc: UP, 2002.
- BARTOŇKOVÁ, H., *Firemní vzdělávání: komunikování, vedení lidí, rozhodování a organizování*. 1 vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I., *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-064-3.
- BELCOURT, M., WRIGHT P., *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-716-9459-2.
- BELZ, H., SIEGRIST. M., *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 2.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-309.
- BERGSTEINER, H.; AVERY, G.; NEUMANN, R. 2010. Kolb's experiential learning model: critique form modelling perspective. In: *Studies in Continuing Education* 32 (1), 29-46
- CIMBÁLNÍKOVÁ, L., *Základy managementu: základní manažerské činnosti 25 manažerských technik*. 3. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-802-4423-524.
- CLEGG, B., BIRCH, P. *Teamwork*, 2.vyd. Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0546-6
- DYTRT, Z., *Manažerské kompetence v Evropské unii*. 1.vyd. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-717-9889-4.
- EVANGELU, J. E. FRIDRICH, O., *111 her pro motivaci a rozvoj týmu*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009, ISBN: 978-80-247-2826-1

- FOLWARCZNÁ, I., *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.
- FOOT, M., HOOK, C., *Personalistika*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2002, s. ISBN 80-722-6515-6.
- GILBERTSON, K., BATES, T., McLAUGHLIN, T., EWERT A. *Outdoor education: methods and strategies*. Human Kinetics, 2006. ISBN 0-7360-4709-3.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2009. ISBN: 978-80-247-2816-2
- HARTLOVÁ H., HARTL P., *Velký psychologický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN: 978-80-7377-686-5.
- HOSPODÁŘOVÁ, I., *Kreativní management v praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1737-1.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, 1. vyd, Grada Publishing, 2007. ISBN: 978-80-247-1457-8
- CHAPMAN, A., *Kolb learning style* [online]. © 2003 – 2010, [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>.
- JAROŠOVÁ, E., KOMÁRKOVÁ, R., PAUKEROVÁ, D., PAVLICA, K., *Trénink sociálních a manažerských dovedností, metodický průvodce*. Praha: Management press, 2001. ISBN: 80-7261-048-1
- JIRÁSEK, I. Významová diference prožitků-zážitků v českém jazyce. In Kontexty prožitku a kvalita života. Ústí nad Labem: UJEP, 2005. Dostupné také z: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>>.
- JORGENSEN, Henrik K. *Adult learning theories and religion education for SDA college students: From theory to praxis* [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <[http://www.aiias.edu/ict/vol\\_21/21cc\\_129-147.pdf](http://www.aiias.edu/ict/vol_21/21cc_129-147.pdf)>.
- KAMP, D., *Manažer 21. století*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-247-0005-0.
- KOLB, D. A. *Experiential learning*, 1.vyd. United States of America: Prentice-Hall 1984. ISBN: 0-13-295261-0
- KOUBEK J., *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-033-3.



- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
- KYRIANOVÁ, H., GRUBER J., *AC/DC vyber si tým*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-868-5129-X.
- MANOLIS, C.; BURNS, D.; ASSUDANI, R.; CHINTA, R. 2013. Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. In: *Learning and Individual Differences 23*, str. 44-52.
- MIKULÁŠTÍK, M., *Manažerské psychologie*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1349-6.
- NAKONEČNÝ, M., *Psychologie téměř pro každého*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1198-6.
- NEJEDLÁ, D., *Orientujete se v metodách vzdělávání dospělých?*. In HR FORUM 2012, č. 12. Str. 20-21.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN: 80-200-0950-7.
- PAUKNEROVÁ, D., *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1706-9.
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PLAMÍNEK J., *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2706-6.
- PLAMÍNEK, J., *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4732-350.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PROKOPENKO, J., KUBR, M., *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-716-9250-6.
- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1.vyd. Praha: Portál 2007. ISBN: 978-80-7367-317-8

- ROESSGER, K. 2012. Toward an Interdisciplinary Perspective: A Review of Adult Learning Frameworks and Theoretical Models of Motor Learning. In: *Adult Education Quarterly* 62 (4), str. 371-392.
- SVATOŠ, L., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2005. ISBN: 80-247-0318-1
- ŠULEŘ, O., *100 klíčových manažerských technik: komunikování, vedení lidí, rozhodování a organizování*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2173-3.
- ŠULEŘ, O., *Manažerské techniky 2*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1997. ISBN 80-858-3919-9.
- TRUNEČEK, J., *Management znalostí*. 1.vyd. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-717-9884-3.
- TURESKY, E.; GALLAGHER, D. 2011. Known thyself: Coaching for leadership using Kolb's Experimental Learning Theory. In: *The Coaching Psychologist* 7 (1), 5-14.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A., *Efektivní vzdělávání zaměstnanců: komunikování, vedení lidí, rozhodování a organizování*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.
- ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, 2.vyd. Praha: Portál, 2009, str. 136. ISBN 978-80-7367-641-4.