

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

KOMPETENCE INSTRUKTORA
ADAPTAČNÍCH PROGRAMŮ PRO
STUDENTY 1. ROČNÍKU
STŘEDNÍCH ŠKOL

COMPETENCES OF AN INSTRUCTOR OF ADAPTING
COURSES FOR HIGH SCHOOL FRESHMEN



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Zuzana Trnovcová**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2021

Poděkování

Zde bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Kateřině Palové, Ph.D. za to, že si na mě a mou práci udělala čas prakticky kdykoli a to i přes nepřízeň pandemické situace. Také si velmi vážím jejich cenných rad a toho, že mě dokázala v mé práci podpořit.

Dále bych chtěla poděkovat také PhDr. Danielovi Dostálovi, Ph.D., který nám poskytl šablonu a ušetřil nám tak spoustu času, který jsme mohli investovat do psaní naší bakalářské práce.

Mé poděkování dále patří také všem respondentům, kteří se velmi ochotně do výzkumu zapojili a otevřeně hovořili o svých zkušenostech.

Na závěr bych chtěla poděkovat také své rodině, která mě při psaní této práce povzbuzovala a byla mi nenahraditelnou oporou.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Kompetence instruktora adaptačních programů pro studenty 1. ročníku středních škol“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 25. 3. 2021

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	7
1	Zážitková pedagogika	8
	1.1 Podstata zážitkové pedagogiky	11
	1.2 Historie zážitkových kurzů	13
2	Adaptační programy	15
	2.1 Stanovení cílů kurzu	15
3	Instruktor	19
	3.1 Osobnost instruktora	19
4	Kompetence	22
	4.1 Klíčové kompetence	22
	4.2 Dělení kompetencí	24
	4.3 Kompetenční model	26
5	Další výzkumy	32
	VÝZKUMNÁ ČÁST	37
6	Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky	38
7	Typ výzkumu a použité metody	40
	7.1 Výzkumný design a typ výzkumu	40
	7.2 Metody získávání dat	40
	7.3 Metody zvyšování validity dat	42
	7.4 Metoda zpracování a analýzy dat	43
	7.5 Etické hledisko a ochrana soukromí	44
8	Výzkumný soubor	46
	8.1 Strategie výběru výzkumného souboru	46
	8.2 Charakteristika výzkumného souboru	47
9	Výsledky	48
	9.1 Kompetence instruktora	48
	9.1.1 Dovednosti a schopnosti	48
	9.1.2 Vlastnosti a osobnostní charakteristiky	56
	9.1.3 Znalosti	59
	9.2 Odpovědi na zbývající výzkumné otázky	62
10	Diskuze	65
	10.1 Limity výzkumu	68

10.2	Perspektivy dalšího bádání	70
10.3	Praktické využití výzkumu	71
11	Závěr	73
	Souhrn	75
	LITERATURA	78
	PŘÍLOHY	82

ÚVOD

Adaptační programy jsou v dnešní době již hojně využívány napříč školami. Většinou je pořádají organizace, které se těmito kurzy zabývají, či je pro své žáky připravuje sama škola. V každém případě však využívají tyto kurzy metod zážitkové pedagogiky, které umožňují, aby se jedinec vzdělával za pomoci vlastní zkušenosti a to tak, že je vržen do nevšedního prostředí, mezi neznámé lidi a je postaven před určité překážky. Účastník se tedy snaží tyto překážky pomocí svých dovedností, znalostí a schopností překonávat. Poté je vyzván k reflexi svého počínání, což vede k onomu rozvoji osobnosti. Instruktor zde hraje roli jakéhosi průvodce, který tento rozvoj zprostředkovává a to tím způsobem, že předkládá jedinci nejrůznější problémy k řešení, stimuluje účastníka k aktivitě a pomáhá mu zpětně reflektovat celý proces i závěr oné aktivity. Aby však byl instruktor schopen fungovat ve vzdělávacím procesu jako jakýsi nestranný zprostředkovatel a mohl tak účastníkům poskytnout vše potřebné, musí mít určité kompetence, které mu umožní dosáhnout efektivního výsledku kurzu.

Rozhodla jsem se zabývat tímto tématem, jelikož již několik let pracuji v organizacích, které se zážitkovými kurzy zabývají, a mohla jsem si tedy napříč těmito organizacemi povšimnout, že existují značné personální problémy, což podnítilo můj zájem o tuto problematiku. Primárně se jedná o to, že na pozici instruktora nemusí člověk absolvovat žádné konkrétní vzdělání, což bohužel však často může vést k tomu, že kurz vede někdo, kdo o své práci a jejich cílech ví jen opravdu málo. Kladla jsem tedy sama sobě otázky, co je potřeba k tomu, aby byl instruktor schopen odvést kvalitní práci, a čím to je, že jeden instruktor může být úspěšným a oblíbeným, avšak jiný jeho přesným opakem? Jelikož jsem chtěla znát odpovědi na tyto otázky, rozhodla jsem se danému tématu věnovat podrobněji ve své bakalářské práci. Již na začátku bádání jsem však zjistila, že toto téma bylo v odborné literatuře značně opomenuto a většinou se jedná spíše o dohady autorů, než o reálný výzkum.

Za hlavní cíl této práce můžeme považovat pomyslné vnesení světla do nepřilíš probádané, přesto velmi zajímavé a užitečné tematiky. Snažila jsem se tedy přiblížit čtenářům zmíněné téma a poskytnout tak základní poznatky týkající se kompetencí instruktora adaptačních programů. Pokusila jsem se o to, aby čtenář mohl komplexněji nahlédnout za pomyslnou oponu těchto kurzů a pochopit tak, jaký význam mají. Dále jsem

se snažila o to, aby byly alespoň okrajově zohledněny také aktuálně dostupné zdroje instruktorů a sociokulturní prostředí, které jistě s kompetencemi souvisí. Tato práce si tedy kladla za cíl sestavit dle výpovědí odborníků kompetenční model, který by potencionálně mohl sloužit k lepší orientaci v tom, jaké kompetence jsou pro instruktora zásadní, a měl by je tedy alespoň v omezené míře mít každý z nich.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Budeme-li hovořit o zážitkové pedagogice, musíme si nejprve vysvětlit, co tento pojem znamená. Zážitková pedagogika se totiž může některým jedincům jevit jako nevšední spojení zdánlivě protichůdných pólů, jelikož se jedná o spojení hry a vzdělávání.

Zážitková pedagogika je teoretickou reflexí holistické výchovy v přírodě a ve volném čase. Holistická výchova znamená to, že je na jedince působeno prožitkovými technikami tak, abychom pomocí zážitku dali vzniknout určitým změnám. Tyto změny značí zkušenost, kterou jsou účastníci schopni převést do praktického života, a prostřednictvím kterých se mohou dále rozvíjet (Jirásek, 2019). Zážitková pedagogika dle Činčery (2007) vychází ze čtyř hlavních principů, jimiž jsou: flow, komfortní zóna, princip dobrovolnosti a v neposlední řadě Kolbův cyklus. Všechny zmíněné principy jsou jistě důležité, ovšem jelikož hlavním účelem této práce není popis zážitkové pedagogiky a jejích principů, jsou tyto pojmy na následujících stránkách pouze stručně vysvětleny, abychom mohli lépe pochopit další kapitoly.

Flow

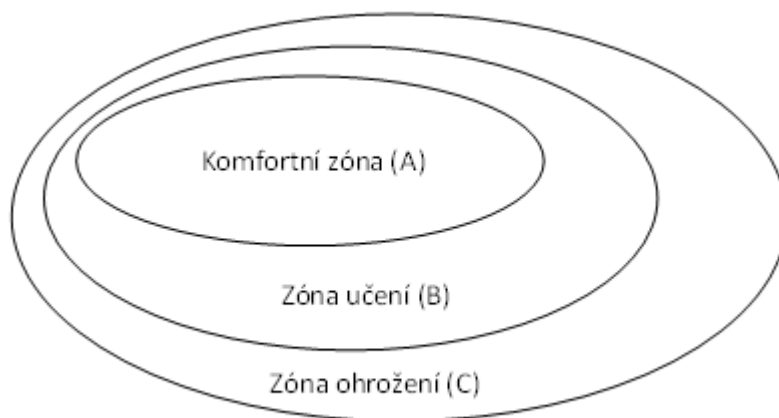
Flow je stav, kdy jedince určitá aktivita pohltí natolik, že není schopen vnímat čas. Je primárně soustředěn na onu činnost, která jej zaujala, díky čemuž může rozvíjet své schopnosti a znalosti naplno. Instruktor by měl znát co nejvíce informací o účastnících, aby byl schopen připravit aktivity, které si účastníky získají a mají tedy co největší potenciál k úspěchu, čili k rozvoji jedinců na kurzu (Činčera, 2007). Do stavu flow je možné se dostat právě i prostřednictvím her, které jsou v zážitkové pedagogice hojně užívány. Takovéto činnosti přinášejí uspokojení a radost, jedinec se tedy příliš nezajímá o výsledek činnosti, ale aktivně se soustřeďuje právě na činnost samotnou. V tomto stavu jsme také schopni podat dobrý výkon za využití optimální energie, což může být značně prospěšné, jelikož jedinec nebude tolik vyčerpan (Csíkszentmihályi & Hauserová, 2015).

Komfortní zóna

Komfortní zóna je rozdělena na tři segmenty, kdy každý segment značí určité „teritorium“, ve kterém se jedinec aktuálně nachází. Nejdříve si popíšeme komfortní zónu A, která je pro

člověka jakýmsi standardem, jelikož se zde umí velmi dobře orientovat. Jedná se totiž o jeho každodenní rutinu. Jedinec má postupy chování jasně zmapovány tak, aby byl schopen dostat díky tomuto jednání chtěného výsledku, což znamená, že nemusí vynaložit tolik úsilí (Svatoš & Lebeda, 2005). Činčera (2007) dodává, že se jedná o zónu, ve které není třeba jakýmsi způsobem „vylézt ze své ulity“, člověk je tedy vystaven pouze situacím, které pro něj nejsou nikterak ohrožující. Není potřeba, aby se jedinec překonával a čelil výzám. Zóna B je již oblastí, která podněcuje jedince k překonávání sebe sama. Jedná se o zónu, které chce instruktor dosáhnout tak, aby účastníci byli schopni ze sebe vydat to nejlepší a těmito výkony a novými poznatky se rozvíjeli. Zde se jedinec nachází na úrovni, kdy ještě nemá adekvátně osvojené určité dovednosti, avšak právě díky překonávání překážek dochází k lepšímu zvnitřnění těchto dovedností a tedy i k rozvoji osobnosti (Činčera, 2007). Poslední zóna se značí písmenem C a můžeme ji také v odborné literatuře dohledat pod názvem: „Zóna ohrožení“, jedná se o oblast, která razantně překračuje komfortní zónu jedince, jelikož její nároky markantním způsobem převyšují schopnosti daného člověka. Učení se zde stává velmi nepříjemnou zkušeností, která může na naši psychiku v dané chvíli působit velmi negativně (Zahrádková, 2005).

Obrázek č. 1: Komfortní zóna



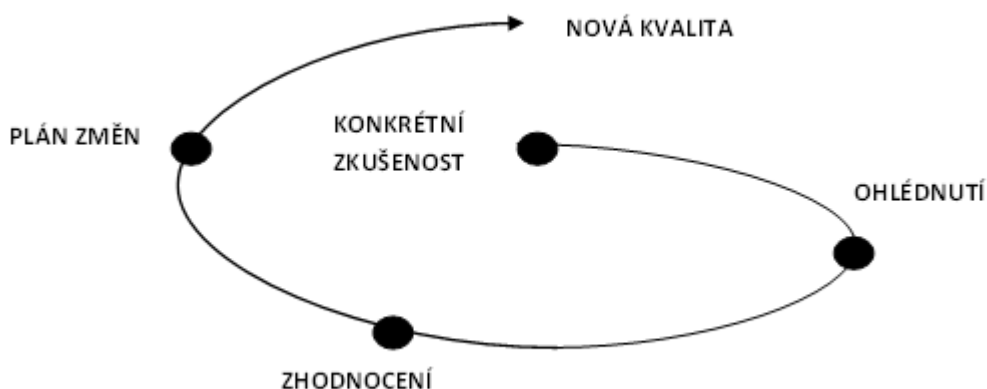
Princip dobrovolnosti

Princip dobrovolnosti udává to, co je již z názvu patrné. Instruktor na kurzu by tedy měl být schopen účastníky nejprve seznámit s tímto principem, který každému jedinci umožňuje výběr, zda určitou aktivitu bude chtít absolvovat nebo nikoliv. Jedná se tedy o osobní rozhodnutí člověka, které nesmí být nikterak odepřeno a účastník nese zodpovědnost za své rozhodnutí (Činčera, 2007).

Kolbův cyklus

Kolbův cyklus učení si nejlépe představíme za pomoci schématu. Schéma učení dle Kolba je vyobrazeno jako spirála, která znázorňuje jednotlivé segmenty tohoto procesu.

Obrázek č. 2: Kolbův cyklus učení



Na obrázku si můžeme povšimnout toho, že na sebe jednotlivé části cyklu navazují. Toto schéma popisuje schopnost účastníků učit se z vlastních zkušeností, bude-li jim správně porozuměno. Instruktor by se tedy neměl snažit pouze o splnění úkolu, ale také o to, aby na účastníky aktivita měla nějaký dopad. Aktivity by tedy měly být naplánovány tak, aby pro účastníka signalizovaly jisté ohrožení, které však nebude působit zastrašujícím dojmem, ale bude motivovat (Svatoš & Lebeda, 2005). Účastníci se zapojují do aktivit a plní úkoly v bezpečném prostředí, které jim dává možnost překonávat vlastní hranice. Prováděné hry a aktivity tedy můžeme chápat jako jakousi „demonstraci“ reálného života a účastník má tedy díky nim možnost vyzkoušet si své schopnosti nanečisto. Na kurzu se instruktoři pokoušejí, pomocí různých druhů aktivit, o zacílení na dovednosti, které jsou potřeba u účastníků rozvíjet (Činčera, 2007).

Nejprve se zaměříme na první část spirály, kterou je **konkrétní zkušenost**, vztahující se k prováděným úkolům. Zde se tedy účastníci plně soustředí na určitou aktivitu, která byla instruktorem uvedena. Následuje fáze **ohlédnutí**, která má obsahovat reflektování oné aktivity, jaké pocity jednotliví účastníci cítili a co se jim líbilo či naopak nelíbilo. **Zhodnocení** je další částí Kolbova cyklu. Zde by se měla skupina zamyslet nad tím, co bylo dle jejich názoru prospěšné a co naopak bylo na škodu a měli by hodnotit výsledek celé aktivity. **Plánování změn** je fází, která se snaží podnítit účastníky v tom, aby se zamýšleli, jaké řešení by u dané aktivity mohlo být ještě účinnější, co by se příště mohlo udělat jinak a na čem by ještě mohla skupina zapracovat. Aby bylo dosaženo nové kvality,

měl by se instruktor pokusit účastníkům vysvětlit, co bylo smyslem aktivity, aby měli jedinci možnost odnést si určitý přesah. V závěru se snažíme hledat s účastníky spojitosti mezi konkrétní aktivitou a různými reálnými situacemi, které je mohou potkat a kde tyto získané dovednosti a znalosti mohou uplatnit (Činčera, 2007).

1.1 Podstata zážitkové pedagogiky

Díky Zážitkové pedagogice můžeme různými metodami působit a ovlivňovat každého jedince. Pedagogické směry se primárně zaměřují na tři elementární zdroje, tedy buďto na znalosti, dovednosti nebo postoje. Například klasická školní výuka se zaměřuje především na pasivní předávání znalostí. Na rozdíl od školní výuky je zážitková pedagogika zaměřena převážně na učení se zážitkem a praktické dovednosti. Navzdory těmto podstatným rozdílům se však v dnešní době rychle prosazuje trend vzájemného prolínání a různé pedagogické směry se čím dál více ovlivňují (Pelánek, 2008). Tak jako se pedagogické směry postupem času začaly více vzájemně ovlivňovat, programy zážitkových kurzů se taktéž měnily a vyvíjely. Nejprve se kladl důraz primárně na fyzickou aktivitu, při níž účastník překonával sám sebe a tím se rozvíjel. Později se do popředí zájmu dostal intelektuální rozvoj osobnosti, čehož se daří na kurzech dosahovat tím, že se aktivity zpětně prodiskutují a zhodnotí. U novodobých kurzů je tedy cílem komplexní rozvoj osobnosti, při kterém zapojíme jak fyzickou, tak intelektuální složku osobnostního růstu a přidáme navíc složku emoční i spirituální (Zounková & Martin, 2007). Aby bylo řádně dosaženo tohoto propojení, musí být aktivity na kurzu prokládány tak, aby měl každý jedinec možnost zviditelnit se a poukázat tímto způsobem na své silné stránky. Ve školním prostředí to však takto být nemusí, a tak může studentům trvat daleko déle ukázat své kvality a projevit se, což může přibrzdit i zmíněný rozvoj osobnosti (Švamberk Šauerová, 2016).

Vzdělávání zážitkem má své specifické charakteristiky, které jsou pro zážitkové akce velmi důležité, a je vhodné, aby se na kurzech objevovaly v nejlepším případě všechny. Ovšem aby tohoto bylo dosaženo, musí se instruktor programem kurzu hlouběji zabývat a propracovávat jej. Mezi zmíněné základní charakteristiky patří například snaha o rozvoj, což znamená, že by se instruktor měl snažit o to, aby aktivitami účastníky rozvíjel. Na žádném kurzu by nemělo chybět dobrodružství, které může dopomoci k vhodné atmosféře. Neměla by však chybět ani určitá dávka nejistoty, která účastníky nabudí k tomu, aby se více snažili a byli zvědaví. Každý instruktor by měl na kurzu znát rizika

aktivit a měl by s nimi umět pracovat. Výzva je bezesporu určitou hnací silou, která účastníky vyburcuje k akci. Reflexe aktivit je pro rozvoj velmi podstatná, protože právě díky tomuto následnému zhodnocení mohou účastníci získat přesah do reálného života. Nevšední prostředí přispívá k tomu, aby účastník vyšel ze své zóny komfortu. V neposlední řadě by na kurzu neměl chybět promyšlený program a obsáhlý sortiment her (Zounková & Martin, 2007).

Zážitková pedagogika se snaží využít zážitek jako prostředek k dosažení cílů. Jedná se o aktivní a komplexní proces, ve kterém je účastník vržen do nevšedního prostředí, mezi neznámé lidi a je postaven před nové situace. Tato disharmonie vyvolává napětí, které nutí účastníka, aby se opět dostal do zóny komfortu. Je tedy nucen aktivně řešit různé problémové situace. Poté reflektuje své počínání, což vede k osobnostnímu rozvoji. Celý tento proces tedy slučuje zážitek, poznání, chování a pokouší se zapojovat všechny složky člověka (Franc, Sobková Zounková, & Martin, 2007). Důležitá je zde využitelnost v běžném životě. V celém procesu učení je také zdůrazňován emoční vliv na jedince, kterého se dá dosáhnout právě pomocí zážitku, se kterým zážitková pedagogika pracuje. Jedná se o takový prožitek, díky kterému se člověk může rozvíjet, posouvat se a dále se zdokonalovat (Beneš et al., 2016). Hlubokého vnitřního prožitku můžeme dosáhnout správně zvolenými aktivitami, prostředím, situacemi, ale také osobnostmi, které na sebe vzájemně působí. Ovšem neznamená to, že by na sebe působili pouze účastníci, ale jedná se o vzájemné ovlivňování mezi účastníky a instruktory (Beneš et al., 2016). Jak již bylo zmíněno výše, na účastníky působí interakce ze stran vrstevníků, ale také instruktorů. U obou variant se jedná o neformální komunikaci, která může navodit přátelskou, rozvoji prospěšnou atmosféru. Tato atmosféra je aspektem, kterým se odlišuje učení zážitkem od klasického školního vzdělávání. Rozvojový potenciál této atmosféry je také důvodem, proč se většina moderních pedagogů snaží do výuky zařazovat metody zážitkové pedagogiky (Švamberk Šauerová, 2016).

Existuje celá řada různě zaměřených zážitkových kurzů, ovšem každý jedinečný kurz má něco, co jej spojuje s ostatními. Pelánek (2013) se domnívá, že se zážitková akce neobejde bez určitého místa konání, programu, instruktorů a bezesporu si nemůžeme zážitkovou akci představit bez účastníků. Každý kurz, který je zaměřen na zážitkovou pedagogiku, musí obsahovat zážitek. Tento zážitek však vždy nemusí být jen zcela pozitivní, důležité je pouze, aby na jedince působil silně. Zážitková pedagogika dále napomáhá tomu, aby se účastníci mohli navzájem poznat rychleji a mnohokrát i lépe, než

by tomu bylo za více formálních okolností. Mají tedy příležitost k tomu, aby společně něco zažili (Švamberk Šauerová, 2016). Dalším důležitým aspektem zážitkových kurzů je sebepoznávání. Účastníci díky němu mohou získat přehled o svých silných stránkách a také je možné vyzorovat své slabiny, což může být v reálném životě značnou výhodou. Zážitková pedagogika dále usnadňuje jedinci seznamovat se a získávat nové přátele (Pelánek, 2013).

Cílem zážitkových akcí je také to, aby lidé efektivně, a hlavně aktivně trávili svůj volný čas. Zážitková pedagogika napomáhá rozvíjet fantazii a zlepšovat fyzickou výkonnost, navíc má aktivní trávení volného času pozitivní vliv na zdraví jedince (Pelánek, 2013). Mimo to však začíná být zážitková pedagogika hojně využívána také díky metodám, které užívá ve prospěch správného fungování kolektivu. Zážitkový pobyt totiž pomáhá předcházet patologickým jevům ve vrstevnických skupinách (Švamberk Šauerová, 2016).

1.2 Historie zážitkových kurzů

Historie zážitkových kurzů ve světě se odvíjí od jména Kurt Hahn. Je to muž, který mezi světovými válkami začal přemýšlet o vzdělávání, které by však neprobíhalo pouze ve školních lavicích, ale jednalo by se o učení zážitkem ve venkovním prostředí. Toto dumání dalo vzniknout řadě expedic v přírodě, které jsou hojně využívány dodnes. U těchto výprav se dbá na spolupráci týmu a překonávání překážek (Sýkora, 2006). Kurt Hahn se na tento popud snažil zakládat také centra, kde by se účastníci mohli svobodně rozvíjet v přírodních podmínkách, které jsou pro člověka a jeho osobnostní posun důležité. Také se zasadil o to, aby se na jeho kurzech odstraňovaly předsudky, které se v různých kolektivech často vyskytují. Založil tedy Outward Bound, což je organizace, která se zabývá zážitkovou pedagogikou a v dnešní době funguje na mezinárodní úrovni. Snaží se o to, aby účastníci mohli rozvíjet za pomoci různých aktivit svůj vnitřní potenciál. Tato organizace totiž věří, že jej má každý jedinec v sobě a důležitým krokem je to, aby ho člověk objevil a naučil se s ním pracovat. Globální rozvoj této organizace poukazuje na to, že je zážitková pedagogika pro výchovu a učení velmi důležitá (Činčera, 2007). Outward Bound však nebyla primárně určena pro účely zážitkové pedagogiky, ale vznikla na popud anglického námořnictva, které chtělo, aby mladí vojáci neumírali zbytečně. Proto byl osloven Kurt Hahn, který vytvořil program, díky němuž se vojáci naučili velmi rychle spolupráci a vzájemné důvěře (Sýkora, 2006). Další důležitou organizací je Project Adventure, který se

zasadil o implementaci zážitkové pedagogiky ve školách. Byl založen pedagogy, kteří chtěli vnést principy Outward Bound do vzdělávacího prostředí. Zjistili totiž, že prostřednictvím různých aktivit a reflexí mohou motivovat studenty k dosažení akademického a sociálního růstu. Důraz byl kladen na to, aby si studenti na základě různých aktivit vyvinuli dovednosti v oblasti spolupráce a řešení problémů. Stejně tak překonávali obavy a své hranice, čímž získávali důvěru ve vlastní schopnosti (Činčera, 2007).

Prázdninová škola Lipnice se u nás začala utvářet téměř ve stejné době jako Project Adventure v zahraničí. Ovšem v inkriminované době vládla na našem území komunistická strana, která se neztotožňovala s myšlenkami této organizace, což vedlo k jejímu pozdějšímu zrušení (Činčera, 2007). Prázdninová škola Lipnice to tedy již od svých brzkých začátků neměla jednoduché, jelikož vznikala v nepříznivé době a její program byl v rozporu s tehdejšími konformními názory. Členové Prázdninové školy Lipnice se však snadno nevzdali a po zrušení organizace vybudovali vzdělávací centrum pro výchovu v přírodě, kde nadále realizovali programy a využívali idejí této školy. Snažili se rozvíjet individuální osobnost jednotlivce, podporovali svobodu vyjadřování a vedli debaty o politicky nevhodných tématech. Organizace se inspirovala řeckým výchovným konceptem, v němž se kladl velký důraz na propojení těla i duše. Vyzdvihovala se zde harmonie mezi těmito složkami. Prázdninová škola Lipnice se snaží o to, aby člověk poznal sám sebe, své přednosti, ale také, aby byl schopen rozpoznat hranice svých schopností. Zaměřuje se na vybudování mezilidských vztahů a také se snaží o to, aby si účastník vytvořil pouto s přírodou, která jej obklopuje. Prostřednictvím zážitkové pedagogiky dochází k osobnímu rozvoji (Franc et al., 2007).

2 ADAPTAČNÍ PROGRAMY

Efektivní adaptace je pro člověka velmi důležitá a to jak z důvodu přežití, tak také kvůli tomu, abychom byli schopni dosahovat lepších výsledků. Adaptace je proces přizpůsobování se vnějšímu prostředí, který nemá svého konce, pokračuje tedy od narození až do smrti jedince. Adaptovat jsme se v minulosti museli naučit, abychom přežili jako živočišný druh, a právě také díky úspěšné adaptaci člověka jsme se dostali na samotný vrchol potravního řetězce. Jak jsme však již zmínili výše, je adaptabilita potřebná i v méně životu nebezpečných situacích, jako je například úspěšné splnění určitého úkolu. Abychom tedy byli schopni zhostit se výzvy a dokázali ji překonat, musíme být účinně adaptováni. Tato adaptace nám pomáhá k dosahování adekvátního výkonu, který je ve shodě s našimi předpoklady (Paulík, 2017).

Pokud chceme, aby studenti dosahovali výsledků, pro které mají předpoklady, musíme je nejdříve efektivně adaptovat. Kurz tedy stmeluje a zároveň poskytuje účastníkům prostředí, ve kterém se mohou hlouběji poznat (Dubec, 2007). Adaptačními programy se v současné době na území České Republiky zabývá řada organizací po celé zemi. Za jejich rozvojem však bezesporu stojí Hnutí GO!, které vzešlo právě z již dříve zmiňované Prázdninové školy Lipnice (Švamberk Šauerová, 2016). Nyní si uvedeme pár organizací, které se v dnešní době adaptačními kurzy zabývají a se kterými jsme dále pracovali v praktické části této práce. Jsou jimi například: Agentura Wenku, Alcedo, Azimut, Atmosféra, Spofesta a další.

2.1 Stanovení cílů kurzu

Aby byl instruktor schopen efektivně pracovat s kolektivem, musí nejprve stanovit cíle, kterých chce s účastníky dosáhnout a až poté může vymýšlet aktivity, které do kurzu zařadí. Nejedná se tedy pouze o cíle, které budou poukazovat na již získané znalosti a dovednosti účastníků, ale klade se důraz také na cíle, které dále rozvíjejí jejich osobnost. Instruktor se snaží o stanovení cílů, které budou mimo jiné účastníky motivovat v jejich výkonu. Jedná se tedy o cíle, které například odkrývají nějaké tajemství, nebo si díky nim

účastník vyzkouší něco zcela nového a tím se učí zkušeností (Lukášová, 2003). Pro instruktora je nejdůležitějším cílem ten, který byl dohodnut při zadávání zakázky. Pokud se tedy zaměříme na adaptační kurzy, tak oním zadavatelem je učitel, či škola, jejichž prioritou je to, aby se studenti mezi sebou poznali. Tímto se urychlí skupinové děje, podpoří se formování pozitivních norem a zvýší se komfort účastníků ve skupině. Studenti se tedy mohou po nástupu do školy více soustředit na učivo a ne na budování mezilidských vztahů (Švamberg Šauerová, 2016).

Adaptační program se podobá jiným kurzům, jako jsou například tábory, pobytové kurzy v přírodě, vícedenní výlety a tak dále. Také je často využito stejných, či podobných aktivit, ovšem rozdílná je zakázka. Zadavatel nechce, aby si studenti tento kurz pouze užili, ale požaduje, aby se díky němu urychlilo nastartování dějů ve skupině. Proto se zde mnohokrát volí podobné hry, ale rozdílem je jejich posloupnost i četnost. Adaptační programy se tedy zaměřují primárně na seznamovací hry a na hry u kterých se účastníci musejí spoléhat jeden na druhého. Naopak se zde omezují například individuální projekty účastníků a to mimo jiné i z důvodu nedostatečné časové dotace. Instruktor musí vynaložit značné úsilí, ať už při plánování, nebo provádění aktivit, protože musí zacílit na rozvoj dynamiky skupiny a zároveň by měl vycítit aktuální skupinové rozpoložení. (Švamberg Šauerová, 2016).

Instruktor prostřednictvím svých kompetencí ovlivňuje účastníky podobně, jako učitel ovlivňuje svou třídu. Rozdílem je ovšem v první řadě kratší délka interakce mezi účastníky a vedoucími. Také se většinou liší z hlediska rovnocennějšího vztahu instruktora k účastníkům. Navzdory tomu zde však můžeme pozorovat velmi podobné procesy. Primárně se objevují ty, jež vznikají mezi účastníky, tedy v nově vzniklém kolektivu, jimiž jsou například motivační, afektivní a sociální procesy. Tyto procesy musejí být vyváženy, aby mohlo dojít k nastartování pozitivních vztahů ve třídě, a následně také k lepším školním výsledkům studentů (Peklaj, 2015). Instruktory na adaptačních kurzech tedy mají nelehký úkol, kterým je mimo vhodnou volbu programu také navození povzbudivé a motivační atmosféry. Snaží se tedy o to, aby celý program působil přívětivě, což se může zpětně projevit u účastníků tím, že dojde k odstranění jejich studu a určitých bariér. Díky tomu účastníci získají prostor, aby mohli předvést své silné stránky (Žák, 2012). To je však pouhým začátkem, protože kurz působí na účastníky trojím účinkem. Mezi oblasti působnosti těchto kurzů můžeme zařadit například: osobnostní rozvoj jedince, dále kurz působí na vztahovou dynamiku kolektivu a také na vzdělávání v určitých oblastech.

Adaptační program tedy může účastníka naučit různým fyzickým dovednostem, ale může jej také rozvíjet na úrovni sociální a vztahové (Sýkora, 2006). Adaptační kurzy cílí především na urychlení skupinové dynamiky, usnadnění jedinci vstup do nového kolektivu a zjednoduší jedinci hledání vlastní pozice v kolektivu (Žák, 2012). Na adaptačních kurzech jsou účastníci v neustálé interakci, proto se rychleji spouštějí nejrůznější skupinové děje. Kurz je tedy takový pomyslný katalyzátor všech dějů ve vrstevnických skupinách. Účastníci jsou pozitivně nastartováni díky novým vztahům ve skupině, tudíž je pro ně jednodušší začátek v nové třídě (Sýkora, 2006).

Adaptační kurz však neslouží pouze pro účely účastníka či skupiny, ale je velmi užitečný i pro potřeby pedagoga. Díky aktivitám, kterým jsou účastníci vystaveni, může učitel rychleji odhalit povahu studentů, ale také to, jak se žáci pravděpodobně budou chovat ve výuce. Dále může pozorovat, jak jedinci zvládají vypjaté situace a jaké specifika má celý třídní kolektiv (Sýkora, 2006). Kurz pomáhá učiteli také v tom, aby byl schopen na základě toho, jak se jedinci v programu chovají, snáze odhalit potencionální problémy v jeho budoucí třídě (Žák, 2012).

Adaptační kurzy jsou pro nové kolektivy velmi prospěšné, ovšem nemůžeme tento jejich vliv zveličovat. Jeden kurz na začátku roku pro hladký průběh celého studia nestačí, mimo jiné je to i proto, že jsou adaptační programy rapidně zkráceny a vliv adaptačního kurzu se tak po půl roce vytrácí. Je tedy důležité, aby se s dynamikou třídy dále pracovalo. V nejlepším případě by měl sám třídní učitel pracovat na sociálních vztazích ve skupině. Kromě toho by se měly pořádat také další navazující akce, které podporují skupinovou dynamiku a bezproblémový chod třídy (Žák, 2012). Švamberk Šauerová (2016) se na základě předešlých výzkumů a odborných materiálů domnívá, že třída, která již absolvovala adaptační kurz, funguje jinak, než kolektiv, který nastoupil přímo do školního prostředí bez jakéhokoli podobného pobytu. To může pedagogům ulehčit práci, jelikož je třída již nachystaná k výkonu. Ovšem díky adaptačním kurzům vzniká současně pro pedagogy jistý pomyslný závazek. Efekt jednoho adaptačního kurzu totiž nemá neomezenou trvanlivost a je potřeba, aby se kolektiv kontinuálně stimuloval. Pedagog by tedy měl se třídou obdobně pracovat i během celého školního roku a měly by se také pořádat další podobné akce. To proto, aby počáteční efekt adaptačního kurzu nevyzimel zcela, ale aby se průběžně do dynamiky skupiny zasahovalo a tím se zlepšovaly vztahy ve skupině.

Instruktor má na kurzech dvě možnosti, kterými může účastníky rozvíjet. První možností je to, že své svěřence vystaví určité situaci, která je pro ně věkem i kompetencemi zvládnutelná. Jedná se většinou o situace, ve kterých si účastníci mohou vyzkoušet určité způsoby jednání, chování či práce. Nanečisto je instruktor může vystavit situacím, ke kterým si musí vytvořit nějaký postoj. Zvládnutí těchto situací jim poté může být nápomocné v reálném životě. Druhou variantou jsou úkoly, které účastníci musejí řešit. Dobrý instruktor svůj program tvoří z úkolů, které jsou pro účastníky poměrně lehce splnitelné a z úkolů při kterých musí vynaložit velké úsilí. Často se tedy jedná o úkoly, které jsou typické pro vyšší stupeň zralosti osobnosti, než ve které se účastníci kurzu aktuálně nacházejí. Tato kombinace úkolů účastníky stimuluje, pomáhá jim opouštět jejich komfortní zónu a tím přispívá k rozvoji osobnosti. V praxi instruktora to znamená například to, že volí jak kooperativní hry, tak hry ve kterých mezi sebou účastníci soupeří (Beneš et al., 2016).

3 INSTRUKTOR

Přesný popis role instruktora se v mnohé literatuře liší, proto se nyní zaměříme na některé z definic a upřesníme si, kdo to vlastně instruktor je. Franc et al. (2007) popisují instruktora jako člověka, který má určitou formální kvalifikaci, tvoří jádro týmu a uvádí aktivity. Jirásek (2019) zmiňuje, že slovo instruktor můžeme zaměnit za jiný pojem, se kterým jsme se osobně setkali. Místo instruktora tedy můžeme našeho průvodce programy kurzu nazývat jako: lektor, animátor, vedoucí, učitel. Z jiné perspektivy je instruktor chápán jako odborný vzdělavatel, který rozumí danému oboru a může tak předávat své poznatky a dovednosti účastníkům kurzu. Klade se velký důraz na instruktorovi odborné kompetence a na dovednosti spojené se vzděláváním. Instruktor z tohoto pohledu vede praktickou přípravu ve specifické oblasti, tedy účastníkům zajišťuje odborný výcvik a tím jim pomáhá dosahovat kvalitnějších výkonů (Langer, 2016). Z příručky Prázdninové školy Lipnice je patrná další definice, která říká, že instruktorem se stane úspěšný absolvent instruktorského kurzu, na kterém získal znalosti a kompetence k samostatnému vedení programu (Beneš et al., 2016). V této práci bude instruktor chápán jako člověk, který aktivně vykonává instruktorskou činnost a je zaštitěn nějakou organizací, která adaptační kurzy pořádá.

3.1 Osobnost instruktora

V odborné literatuře se popisuje řada vlastností, které by měl instruktor mít. Nejdůležitějšími z nich jsou například základní znalosti pedagogiky a představa o vývoji skupiny. Dále by instruktor měl mít organizační dovednosti, aby dokázal vše předem i v průběhu kurzu naplánovat, s čímž se pojí i schopnost improvizace. Flexibilita, tvořivost a všímavost jsou také neméně důležitými aspekty. Dále by měl být instruktor schopen jednat s lidmi a to nejen s účastníky, ale také se zadavateli zakázek. Instruktor by měl dobře znát svá silná a slabá místa a měl by zůstat upřímný i za cenu přiznání, že něco neumí. Měl by se dokázat vcítit do účastníků a na kurzech by měl umět pracovat se svou rolí. Důležitá je také schopnost vyvážit to, že na kurzu vystupuje jako autorita, ale zároveň nesmí chybět

přátelské jednání k účastníkům. Instruktor by měl dále působit dojmem, že tomu, co dělá, rozumí. Měl by být vynalézavý, inovativní a neměl by se zaleknout ani veřejného vystupování (Pelánek, 2013).

Pokud nebudeme brát v potaz finanční ohodnocení ani jiné hmotné benefity, můžeme se začít ptát, co je onou motivací, kvůli které instruktoři tuto (často i dobrovolnickou) práci dělají. Pelánek (2008) v tomto případě popisuje motivaci egoistickou, která navzdory ne příliš pozitivnímu názvu značí naprosto přirozený a pochopitelný motiv. Jedná se o to, že se chce instruktor díky této práci něco nového naučit, vyzkoušet, zažít. Odnést si nové zážitky a poznat nové přátele. Zde však instruktor musí být ostražitý, neboť nesmí nikterak podřizovat program svým vědomým či nevědomým pohnutkám. Při volbě programu tedy instruktor musí kriticky přemýšlet o tom, kam směřuje a co je pro daný kurz jeho cílem. Měl by také průběžně sebereflektovat své počínání, aby se pokusil předejít podvědomé manipulaci s programem dle jeho vnitřních přání. Často je totiž tato egoistická motivace ukryta velmi hluboko a instruktor by si ji sám ani nemusel uvědomovat. Primárně by tedy měl zohledňovat zájmy a přání účastníků a až následně ty své (Pelánek, 2008).

Instruktor má za úkol vystupovat v mnoha rolích. Každý instruktor by měl navíc umět plynule přecházet z jedné role do druhé. To sebou však nese velké úskalí, protože jsou kladeny velmi vysoké nároky na jeho schopnosti. Je důležité si uvědomit, že instruktor se neustále učí a rozvíjí. Tento rozvoj plyne z každého kurzu, na kterém se podílí (Pelánek, 2013). Není tedy až tolik důležité, aby byl instruktor ve všem zkušený profesionál, ale nejdůležitější je to, aby byl motivovaný a chtěl se učit novým věcem. Pro mnohé instruktory je totiž příprava kurzu právě příležitostí, jak se v určitých oblastech zlepšovat (Beneš et al., 2016).

Instruktorový tým

Dlouholetou praxí bylo prokázáno, že je výhodnější, aby kurzy vedly týmy instruktorů a ne jen jeden vedoucí. Téměř žádný člověk totiž nemá všechny potřebné kompetence, aby byl schopen dosáhnout tak efektivního výkonu jako v případě týmové spolupráce. Jednodušším způsobem je tedy vytvořit takový tým, ve kterém se instruktoři příhodně doplňují, což pokryje všechny potřeby a kurz tak zdárně dospěje ke svým cílům (Veteška, 2010). Je tedy velmi důležité, aby se instruktoři znali a věděli, co od sebe mohou vzájemně očekávat. Jsou to totiž také pouze lidé, z čehož můžeme usuzovat, že není možné, aby na

každém kurzu panovala dokonalá harmonie. Podstatné je ovšem to, aby byli instruktoři schopni zhodnotit, jak se jim bude společně pracovat. Také by si měli být vědomi toho, kde by potencionálně mohly vznikat konflikty, protože pokud si jisté neshody vyjasní už při plánování kurzu, bude jednodušší konfliktům alespoň částečně předcházet. V týmu by měli být rozmanití lidé, kteří se orientují a zajímají o rozličné aktivity. Je tedy velmi příhodné, pokud se v týmu vyskytuje někdo, kdo je zaměřen na fyzické aktivity, ale také někdo, kdo je zaměřen víc kreativně, či duchovně (Franc et al., 2007). Při školení instruktorů by tedy měl být instruktorům poskytnut potřebný prostor pro vzájemnou spolupráci. Doporučují se flexibilní a systematictější činnosti v oblasti budování kompetencí mezi kolegy jako skupinou (např. diskuze, hraní rolí apod.). Strategie pro zvládání kritiky, řešení konfliktů a budování spolupráce by měly být rovněž zahrnuty (Westergård, 2013).

4 KOMPETENCE

I v odborné literatuře panuje nejistota ve významu slova kompetence. Často je využíváno jako synonymum ke slovu schopnost. Ovšem mezi těmito dvěma slovy existuje rozdíl, který je znatelný převážně pokud nahlédneme do praxe. Existují například lidé, kteří se perfektně orientují ve svém oboru, ale nejsou schopni tyto poznatky předávat dále, nebo mají všechny potřebné předpoklady, ale neumí je v terénu řádně využít. Kompetence se liší tím, že člověk umí všechny své dovednosti, znalosti, postoje a vlastnosti použít adekvátně ve správnou chvíli. Kompetence jsou definovány jako: „*Soubor vědomostí, dovedností, schopností, vlastností a postojů, které umožňují jedinci dosahovat požadovaného výkonu.*“ (Pilařová, 2016, 8). Kompetence však můžeme chápat ve dvojitým smyslu. První způsob, kterým lze kompetence popsat, vypovídá o tom, jak je daný člověk způsobilý k onomu výkonu. Tedy zda má pro daný úkol dostatečné schopnosti a znalosti. Druhým možným výkladem tohoto slova je pravomoc, tedy nějaké oprávnění k něčemu. Takto vnímaná kompetence je dána například povoláním nebo nějakou autoritou (Plamínek, 2014). Kompetence také můžeme formulovat různými způsoby, na různých úrovních. A to od elementárních, konkrétních dovedností po vysoce komplexní chování. Ovšem ať už se jedná o nejzákladnější dovednosti či složité vzorce chování, musíme si uvědomit, že pokud diskutujeme o kompetencích, vždy hovoříme o tom, že jsou podmíněny kontextem (Bogo, 2010).

4.1 Klíčové kompetence

Pojem „klíčové kompetence“ je hojně využíván ve školství, jelikož zde také vznikl. Poprvé se začalo hovořit o klíčových kompetencích v německé pedagogice, jelikož si rychle se měnící doba žádala nové přezkoumání pedagogických cílů (VÚP Praha, 2005). Cílem vzdělávání by totiž měla být příprava studenta na život a jeho uplatnění v pracovní sféře. Tato oblast se však dokáže měnit velmi rychle. Nyní se tedy klade důraz na to, aby byl žák schopen rychlému přizpůsobení vnějším podmínkám pracovního i osobního života. Moderní vzdělávání se tedy zasazuje o to, aby vybavilo žáky potřebnými dovednostmi,

znalostmi, postoji a vlastnostmi, které jim pomohou v takto hektickém světě efektivně fungovat (Veteška & Tureckiová, 2008).

Nyní se na klíčové kompetence podíváme z jiné perspektivy a pokusíme se zmapovat, jaké kompetence jsou podstatné pro organizace, které instruktory zaměstnávají. Tato práce by totiž měla být ku pomoci nejen samotným instruktorům, ale právě také organizacím, které tyto kurzy pořádají. Klíčové kompetence jsou tedy hojně využívány také pro nábor nových zaměstnanců a dle autorů Horváthové, Bláhy a Čopíkové (2016) se jedná o schopnosti, dovednosti, znalosti, postoje a charakteristické rysy osobnosti, které jsou organizací označovány jako nejpodstatnější a mohou být dále rozvíjeny. Již od devadesátých let se zaměstnavatelé zajímají hlouběji o efektivitu práce svých podřízených. Začali se tedy zaměřovat na výběr zaměstnanců dle adekvátních kompetencí, které byly nezbytné pro výkon určité pozice, ale také vzrostl zájem o rozvoj klíčových kompetencí u svých již pracujících zaměstnanců. V první řadě se tedy zaměříme na to, dle čeho by měli být zaměstnanci (v našem případě instruktoři) vybíráni na určité pozice. Na to nám odpoví už samotný nadpis této kapitoly, jelikož se jedná o kompetence. Každá pracovní pozice by tedy měla být přesně definována na základě kompetencí, které jsou pro ni nezbytné. Pomyslnou alfou a omegou jsou profesionálové daného oboru, kteří jsou obeznámeni s tím, co je pro konkrétní pozici nejpodstatnější a díky jejich výpovědím se může stanovovat přesnější popis pracovní pozice (Mohammed, 2012). Abychom však mohli odhadnout, nakolik je instruktor kompetentní, nestačí pouze sestavit výčet vlastností, znalostí a dovedností, které by měl mít, ale musíme se podívat i na jeho odvedenou práci. Měli bychom tedy vidět, jak funguje či jak doposud fungoval v terénu. Jedná se tedy v první řadě o určitý výkon jedince, který nám ve výsledku ukáže, na kolik je daný instruktor opravdu kompetentní pro onu úlohu či funkci (Plamínek, 2014).

Získávání klíčových kompetencí je úzce spjato již se vzděláváním v předškolním věku. V tomto období je pokládán jakýsi pomyslný základní kámen, na kterém může člověk v průběhu let pomocí vzdělávání dále stavět (Wedlichová, 2010). Klíčové kompetence se však nezískávají jen pouhým učením, ale také vlastní individuální zkušeností a to tak, že se nejprve učíme teorii a následně takto získané informace uplatníme v praxi (Veteška & Tureckiová, 2008). Také díky globalizaci se zvyšují nároky kladené na různé pozice a tyto rostoucí požadavky stupňují nároky na vzdělávací systém. V dnešní době nezáleží pouze na znalostech či dovednostech v jejich ohraničené působnosti, ale velký důraz je přisuzován komplexním kompetencím, díky kterým člověk

může adekvátně reagovat a vykonávat tak efektivně svou práci. Proto je důležité, aby se lidé nevzdělávali pouze ve formě pasivního přijímání informací (Harting, Klieme, & Leutner, 2008). Pro efektivnější a rychlejší rozvoj klíčových kompetencí existují různé výcvikové programy, v nichž je kladen důraz především na využití kompetencí v praxi. V mnoha organizacích je již nutná účast na různých školeních, kurzech či na výcvikových programech. Náplň těchto programů je rozličná a může tudíž sloužit například ke stmelení pracovního kolektivu, či může být prospěšná pro osobnostní rozvoj účastníků (Veteška, 2010).

4.2 Dělení kompetencí

Dle odborné literatury se kompetence dělí do tří skupin, jimiž jsou: odborné, metodické a osobnostní kompetence. Aby mohl instruktor řádně vykonávat svou práci, musí mít kompetence ze všech těchto skupin na velmi dobré úrovni (Langer, 2016). Klíčové kompetence by měl tudíž instruktor rozvíjet rovnoměrně. V praxi se totiž klade větší důraz na to, aby byly kompetence alespoň v relativní rovnováze, než aby byly některé rozvíjeny minimálně a jiné maximálně (Dvořáková, 2013). Kompetence můžeme dělit na ty, které jsou pro výkon práce naprosto nezbytné, a na "bonusové" kompetence, které přispívají k lepšímu výkonu jedince. Pracovní pozice je tedy primárně definována předem stanovenými kompetencemi, které musí mít každý jedinec na totožné pozici a bez nichž není možné práci vykonávat. Ovšem nábor nových instruktorů je ovlivněn také zmíněnými "bonusovými" kompetencemi, díky kterým odlišíme jedince od průměru a můžeme si je představit jako pravděpodobně nevýhodnější indikátor výjimečnosti uchazeče (Mohammed, 2012).

Odborné kompetence

Odborné kompetence instruktor získává vzděláváním v daném oboru a také reálnými zkušenostmi. Vztahují se k tomu, co by instruktor měl dobře znát a umět, jelikož se jedná o jeho pole působnosti. Nestačí se však jednou v tomto odvětví vzdělat a nezajímat se dále, nýbrž je třeba neustálého obměňování a zdokonalování znalostí ve vztahu k aktuálnímu vývoji oboru. Instruktor je tedy takovým věčným studentem, který se každým kurzem a praxí vyvíjí a posunuje dále (Langer, 2016). Nejlépe můžeme ovlivňovat kompetence, které se dají snadno rozvíjet vzděláváním a zkušenostmi. Nasnadě je tedy usoudit, že nejlépe se pracuje právě s kompetencemi odbornými (Dvořáková, 2013). Mezi odborné kompetence patří například schopnost analyzování potřeb skupiny. Jedná se o to, aby byl

instruktor schopen rozpoznat, co potřebuje specifická skupina na základě intuice a vědomostí vývojových specifik. Měl by si být také vědom, že je pro rozvoj účastníků přínosné, jestliže instruktor vystupuje jako jakýsi vzor a snaží se jít účastníkům příkladem (Buňka a kol., 2011).

Metodické kompetence

Metodické kompetence jsou dalšími kompetencemi v pořadí, které by měly být instruktorovi vlastní. Tyto kompetence se váží k metodám předávání informací a vzdělávání účastníků. Pro instruktora totiž není nejdůležitější mít určité znalosti a dovednosti sám, ale musí je také umět předávat dále. Jedná se tedy o to, aby uměl vybrat ty nejeftivnější metody a byl schopen řádně si přichystat obsah kurzu tak, aby pomocí něj mohl účastníky vzdělávat (Langer, 2016). Metodické a komunikační kompetence může instruktor také velmi efektivně rozvíjet na specifických kurzech instruktorů, které pro své zaměstnance pořádají mateřské organizace. Jsou to tedy kompetence, které hrají ve výkonu práce instruktora významnou roli (Dvořáková, 2013). Do metodických kompetencí můžeme zařadit například výběr a užití adekvátních vzdělávacích a výchovných metod, které jsou podmíněny věkem účastníků. Důležitá je také práce se skupinovou dynamikou. Instruktorovi metodické kompetence by měly být na dostatečné úrovni, aby věděl, jakými metodami lze podnítit skupinové děje. Měl by také znát a umět používat metody zpětné vazby, a to ať se hodnocení váže ke konkrétním aktivitám nebo k celému kurzu (Buňka a kol., 2011).

Osobnostní kompetence

Konečně se dostáváme ke kompetencím osobnostním. Tento druh kompetencí je pravděpodobně nejsložitější měnit, protože se jedná o naše osobnostní charakteristiky, které nás dělají námi samotnými. Můžeme však na sobě různými metodami pracovat a snažit se dosahovat co nejlepších výsledků (Langer, 2016). Ze zmíněného tedy vyplývá, že se instruktoři na kurzech nenaučí, jak dosáhnout požadovaných osobnostních kompetencí, ale spíše se vzdělávají v tom, jak se svými dispozicemi pracovat, aby bylo možné dosáhnout požadovaného cíle (Dvořáková, 2013). Pokud se však rozhodneme pro pomyslné "broušení" naší osobnosti, musíme vynaložit značné úsilí, jelikož je potřeba neustálé práce na sobě samém. Tato systematická činnost se také neobejde bez značné motivace, která člověka žene kupředu. Další podmínkou ke změně osobnostních charakteristik je vůle, potřebná k tomu, abychom dokončili, co jsme započali a dostali se

tak k vytouženému cíli. Proces, ve kterém pracujeme sami na sobě, abychom dosáhli určité změny naší osobnosti, se nazývá sebevýchova (Veteška, 2010).

4.3 Kompetenční model

Modely kompetencí jsou velmi podstatné a to hned ze dvou hlavních důvodů. Primárně tyto modely pomáhají organizacím zaujmout jednotnější přístup při výběru instruktorů a při definování jejich obsahu práce. Dalším důvodem je to, že díky upřesnění klíčových kompetencí můžeme lépe lokalizovat oblasti, ve kterých by se mohly aplikovat rozvojové programy. Podstatou kompetenčních modelů je tedy to, aby přispěly k efektivnosti práce instruktorů a tím snáze dosahovaly cílů organizace (Mohammed, 2012).

Řada autorů pojednává ve svých dílech o kompetencích, které jsou pro výkon práce klíčové. Poli zážitkové pedagogiky se tento trend také nevyhnul, což dalo vzniknout řadě kompetenčních modelů, které se však v mnohém různí. Zmíněný kompetenční model zahrnuje dovednosti, znalosti, schopnosti a další osobnostní charakteristiky, které považujeme za zásadní při výkonu instruktorské praxe. Tento souhrn charakteristik vedl ke vzniku osmi klíčovým kompetencím, které by měl instruktor adaptačních kurzů mít. Martin, Breunig, Wagstaff a Goldenberg (2017) upřesňují, že mezi zmíněné klíčové kompetence patří:

- Základní znalosti
- Sebeuvědomění a profesionální chování
- Rozhodování a úsudek
- Učení a facilitace
- Správa životního prostředí
- Management programu
- Bezpečnost a řízení rizik
- Technické schopnosti

Základní znalosti

Nejprve se hlouběji podíváme na kompetenci, která byla označena jako „základní znalosti.“ Abychom mohli považovat instruktora jako kompetentního v této oblasti, musíme nejprve zjistit, zda rozumí filosofii oboru, čili zda ví, co by mělo být výsledkem jeho práce a kam určitými aktivitami se skupinou směřuje. Instruktor tedy musí mít jasno v tom, čeho chce svou prací dosáhnout a proč dělá to, co dělá. Musí znát obecné kořeny

profese a její rozsah napříč obory. Měl by také vědět, že jedním z hlavních cílů instruktora je změna v důsledku účinného vedení (Martin et al., 2017). Instruktor by si měl být vědom toho, co může účastníkům nabídnout, ať už se jedná o jejich osobní rozvoj či pouze o naslouchání a podporu. Měl by si řádně uvědomovat, čeho svým chováním a vystupováním chce dosáhnout. Instruktor by totiž měl dodržovat předem stanovené normy a znát zásady tohoto povolání, které by jakožto zkušený profesionál neměl nikdy porušovat (Veteška, 2010). Tímto se však již dostáváme k dalšímu druhu kompetencí a je tedy nutno zmínit, že jednotlivé kompetence spolu často souvisejí a navazují na sebe.

Sebeuvědomění a profesionální chování

Další v řadě je kompetence sebeuvědomění a profesního chování, která se skládá z dalších hlavních atributů, jako je například to, že by měl instruktor vždy jednat ohleduplně. Měl by tedy zaměřovat pozornost k potřebám skupiny i jednotlivců. Měl by znát své schopnosti, ale zároveň by si měl uvědomovat své hranice. Také by si měl být vědom toho, jak působí na účastníky a jak je ovlivňuje. V neposlední řadě by se měl chovat eticky, neměl by tedy porušovat ani nikterak „ohýbat“ pravidla (Martin et al., 2017).

Víra ve vlastní schopnosti je dalším důležitým aspektem, kterým by měl instruktor disponovat, aby mohl odhadovat své schopnosti i limity. Existuje řada prací, které popisují, jak je důležitá sebedůvěra pokud chceme pracovat jako instruktor různých kurzů. Musí se však brát zřetel také na to, že by sebedůvěra neměla být ani přeceňována. Pokud je víra ve vlastní schopnosti příliš nadhodnocena nebo pokud své schopnosti instruktor nadměru podhodnocuje, může to mít za následek snížení motivace a výkonu. Na kurzech jsou aktivity, které potřebují schopné instruktory a pokud instruktor přecení své schopnosti, může to mít až fatální důsledky na fyzické či psychické zdraví účastníků. Instruktor by tedy měl odhadnout, co je v jeho silách a měl by být schopen požádat o pomoc, pokud si sám nebude dostatečně jistý (Schumann, Sibthorp, & Hacker, 2014).

Je nutné, aby byl instruktor schopen vcítit se do dané skupiny účastníků a uměl přiléhavě reagovat na aktuální klima ve skupině. Toto klima totiž do značné míry ovlivňuje vzdělávání. Velmi důležitou kompetencí je tedy empatie. Instruktor musí být schopen vnímat reakce účastníků a být jim nápomocen, pokud nejsou schopni vyřešit nějaký úkol či si nevědí rady s určitou aktivitou (Malach, 2003). Aby byl však instruktor schopen adekvátně vycítit, co skupina potřebuje, musí si s účastníky nejprve vytvořit vztah. Tento vztah by měl být založen na vzájemné důvěře. Dle výzkumů účastníci vnímají

důvěryhodného instruktora jako schopného vůdce, který má značné technické znalosti a schopnosti. Zmíněné atributy však nejsou nikterak důležité, pokud instruktor nemá zároveň také schopnostmi mezilidské komunikace a empatie. Účastníci si tedy přednostně cení u instruktora jeho charakteru, čestnosti, shovívavosti a respektu. Předešlé řádky naznačují, že by se organizace při školení instruktorů měly zaměřovat také na metody, které začínajícím instruktorům pomohou získat důvěru účastníků (Shooter, Paisley, & Sibthorp, 2010). Základem veškerého vzdělávání je v první řadě to, aby byl člověk k učení svolný a měl o něj zájem. Instruktor by tedy měl mít schopnosti a techniky, jak účastníky motivovat. Jednou z nejdůležitějších věcí je zde to, aby si instruktor uvědomil, jak ovlivňuje účastníky a jak na ně může působit. Měl by tedy vystupovat jako vzorný příklad a dávat účastníkům jasně najevo, že je zde pro ně. Motivace je velmi komplikovaný a individuální systém každého z nás. Jelikož existuje mnoho motivů, které mohou působit současně a zároveň i protichůdně. Zaměříme se zde však primárně na vnější a vnitřní motivaci a jak se tyto dva fenomény od sebe liší. Vnitřní motivace je u každého jedince jiná, ovšem pokud se spojí s vnějšími stimuly, může být zesílena. Proto se instruktoři na kurzech snaží účastníky podporovat a pobízet. Pokud však nebudou vnitřní motivy dostačující k tomu, aby přiměly člověka k aktivitě, vnější motivace zde nebude nikterak nápomocná (Malach, 2003). Pokud tedy instruktor porozumí účastníkům a ví, jak je navnadit, je zde větší pravděpodobnost úspěchu aktivity i celého kurzu. Schopnost lidí motivovat se tedy stává jakousi nutností instruktora (Beneš et al., 2016).

Rozhodování a úsudek

Instruktor musí být schopen se svými rozhodnutími efektivně pracovat, což znamená, že rozhodování a úsudek jsou další velmi důležité kompetence. Instruktor by si měl uvědomovat, že rozhodování je vědomý proces, který má své důsledky. Měl by tedy být schopen odvodit pravděpodobné důsledky na základě jeho rozhodnutí. Efektivní úsudek se většinou opírá o minulé zkušenosti a znalosti. Vedoucí kurzu by se měl v neposlední řadě rozhodovat na základě dostupných zdrojů a to až už zdrojů lidských, jimiž jsou: Znalosti, dovednosti apod., či fyzických, mezi které můžeme zařadit například prostředí a vybavení (Martin et al., 2017).

Pokud se instruktor bude rozhodovat, znamená to, že bude volit mezi dvěma a více alternativami, které však mohou mít dvě úrovně. První je tou jednodušší, kdy instruktor pouze volí na základě daných pravidel, či faktů. Druhá varianta je však daleko složitější, protože se zde klade velký důraz na instruktorovu empatii a intuici. K této variantě

dospějeme, pokud se budeme snažit rozhodnout se na základě nějakých velmi omezených znalostí, čili pokud budeme mít k dispozici pouze neúplné informace. Instruktor tedy musí být schopen vycítit, jak se daná skupina projevuje a také na základě toho volit příslušné aktivity. Rušivým elementem, kvůli kterému by měl instruktor do svého předem naplánovaného programu zasáhnout, může být například: únava účastníků, jejich nechuť, či znalost podstaty a cíle aktivity (Malach, 2003).

Učení a facilitace

Na kurzech je dále podstatné, aby byl instruktor vybaven jak učitelskými dovednostmi, tak těmi facilitačními. To znamená, že by měl být schopen orientace v pedagogických postupech a zároveň by měl být prostředníkem, který ulehčuje a zpřístupňuje poznání tak, aby účastníci dospěli k předem stanovenému cíli (Martin et al., 2017). Na instruktora jsou díky tomu kladeny vysoké nároky v rovině komunikační. Instruktor musí být schopen s účastníky řádně komunikovat různými způsoby. Jako instruktor však musí být také schopen přizpůsobit svou verbální i neverbální komunikaci účastníkům, tak, aby nevznikala žádná nedorozumění a aby všechny aktivity proběhly správně (Malach, 2003).

Správa životního prostředí

Příroda je něčím, co nás obklopuje a formuje nás stejným způsobem, jako my utváříme ji. Je také jedním z hlavních prostředků, kterými můžeme naplnit cíle kurzu, jelikož speciální lokace může mít markantní vliv na atmosféru programu i na emoce jednotlivých účastníků. Kurz by se měl tedy konat v co nejpestřejším prostředí, které je schopno nabídnout podmínky pro mnoho rozličných aktivit a neměl by probíhat ve velkém luxusu, protože tento přepych může působit rušivým vlivem (Hanuš & Chytilová, 2009). Otázka životního prostředí je tedy pro zážitkovou pedagogiku podstatná, z čehož také plyne to, že by instruktor měl být obeznámen s environmentální etikou, která obsahuje pravidla chování ve vztahu k přirozenému prostředí. Zmíněná ekologická gramotnost je také jedním z cílů kurzů, neboť instruktoři rozvíjejí také tento druh vědomostí u účastníků (Martin et al., 2017).

Management programu

Velmi podstatným prvkem k dosažení úspěšného kurzu je vedení programu. Jedná se o klíčovou kompetenci, která zahrnuje plánovací dovednosti, organizační a manažerské schopnosti. Instruktor by tedy měl být dostatečně kompetentní, aby dokázal naplánovat program tak, aby splňoval zadané cíle kurzu. Jakmile je program naplánován, schopnost jeho realizace do značné míry závisí na organizačních schopnostech instruktora. Instruktor musí být primárně schopen pracovat s lidmi a to jak s členy týmu, tak s účastníky. Na základě těchto dovedností by měl být schopen kolektivním úsilím dosáhnout cílů programu (Martin et al., 2017).

Velmi důležitým aspektem pro práci instruktora jsou zmiňované organizační kompetence. Instruktor musí být schopen plánovat a přemýšlet dopředu, musí umět nalézat různé alternativní možnosti a rizika kurzu (Malach, 2003). Management programu je sám o sobě "velkým soustem" i pro zkušené instruktory, jelikož člověk musí předvídat a plánovat řadu variant programu. Proto je nezbytné, aby byl instruktor flexibilní. Díky tomuto poznatku se začaly objevovat výzkumy, které prokázaly, že profesionální instruktoři mají vysokou úroveň adaptivních odborných znalostí a také to, že začínající instruktoři mají tuto flexibilitu výrazně slabší. Dále výzkumníci charakterizovali adaptabilitu jako kombinaci dovedností, které se týkají situačního uvědomění a reflexe. Ve výzkumu se tedy prokázalo, že ve vzdělávání instruktorů by se měl klást větší důraz na pedagogické přístupy, které onu flexibilitu u začátečníků usnadňují. V posledních deseti letech se začala podrobněji zkoumat pedagogická praxe instruktorů a také se studie začaly více zabývat dopadem dynamického prostředí na účastníky a na jejich adaptaci. Prostor a osoby v něm však ovlivňují také instruktora, což klade vysoký nárok na jeho flexibilitu. Instruktor by měl být schopen reagovat na náhlé situace a okolnosti co nejrychleji a co nejlépe. Proto se autoři domnívají, že by se ve výcviku instruktorů měl brát zřetel také na adaptabilitu (Mees, Sinfield, & Collins, 2020).

Bezpečnost a řízení rizik

Instruktor by si měl být vědom všech možných rizik při vedení kurzu a také by měl být schopen zajistit bezpečnost účastníkům a to jak fyzickou, tak psychickou. Na kurzech se často vyskytují aktivity, které mohou být pro účastníky potenciálně nebezpečné a při kterých si jedinci sáhnou na pokraj svých sil. Tyto aktivity jsou však velmi přínosné pro osobnostní rozvoj a pro stmelení skupiny. Je tedy potřeba, aby byl instruktor schopen

zajistit bezpečné podmínky i pro takto rizikové aktivity. To se neobejde bez předem pečlivě naplánovaného programu, který značně snižuje potenciaální rizika a slouží tak jako prevence nehod. Instruktor by si také měl být vědom právních aspektů bezpečnosti, které se vážou k jeho povolání. Instruktorská práce s sebou nese velkou zodpovědnost, proto musí být instruktor dostatečně kompetentní, aby byl schopen adekvátně odhadnout schopnosti a limity, jak své, tak i schopnosti a limity účastníků (Martin et al., 2017). Řízení rizik a definování vlastní odpovědnosti je další důležitou kompetencí instruktora, který by si měl být vědom toho, jak nejlépe a nejvýhodněji minimalizovat nežádoucí rizika. Aby k tomuto vědomí však mohlo dojít, musí být schopen systematicky a logicky přemýšlet o aktivitách, prostředí i skupině, která se na kurzu nachází. Jedná se tedy o to, aby instruktor aktivně monitoroval a analyzoval program a pokusil se na základě zjištění minimalizovat jeho možná rizika (Řehák, 2012).

Technické znalosti

Technické znalosti jsou jistě zásadní pro celý program. Instruktor musí znát své aktivity a musí je dostatečně umět, jelikož by nebylo valné usuzovat, že by instruktor mohl učit něco, co sám neumí. Znalost aktivit se získává zkušenostmi, takže úměrně platí, že čím více zkušeností má instruktor s aktivitami, tím více je v tomto směru kompetentní (Marin et al., 2017). Hanuš a Chytilová (2009, 21) se k technickým znalostem instruktorů vyjadřují: *„Měli by mít uspokojivé znalosti teoretických předmětů, pedagogiky, didaktiky, komunikace, rozvoje osobnosti, skupinové dynamiky.“*

Pokud se podíváme na kompetentnost instruktora z pohledu organizace, zjistíme, že není téměř možné, ověřit si instruktorovu technickou kompetentnost bez jeho účasti na kurzu, proto mohou profesionální certifikace přispět a sloužit tak jako jakýsi ukazatel kompetencí v různých oblastech odbornosti. Musí se však brát zřetel na to, že certifikace dokládá pouze minimální úroveň kompetence. Nemůžeme si tedy být přesně jisti, na jaké úrovni instruktor danou kompetenci má, pouze víme, že se u něho v jisté míře vyskytuje (Martin et al., 2017).

5 DALŠÍ VÝZKUMY

Právě díky nepříliš probádané tématice tohoto výzkumu, nebyly do této kapitoly použity striktně pouze výzkumy na téma kompetencí instruktora, ale byly zařazeny také studie, které se kompetencemi sice zabývaly, ale zaměřovaly na jinou populaci. Byly však vybrány výzkumy, které se zabývají například učiteli, nebo sportovními trenéry, jelikož se jedná o povolání, která mají k výkonu práce instruktora nejbližší a je zde tedy jistý předpoklad, že ke své práci budou využívat podobných kompetencí.

Kompetence instruktora

Tento výzkum se zabýval kompetenčním profilem instruktora. Účelem výzkumu byla identifikace kompetencí potřebných pro výkon instruktorské praxe. Instruktoři vyžadují řadu kompetencí, které jim umožní splnit požadavky různých skupin účastníků. Výzkumníci zmiňují, že nynější výzkumy jsou často založeny pouze na subjektivních zkušenostech a jen omezené množství příspěvků je založeno na základě empirických údajů. Dosud tedy však nebyl vyvinut konkrétní profil kompetencí instruktora. Tato kvalitativní pilotní studie se snaží získat poznatky o důležitých kompetencích instruktorů se zaměřením na vedení a komunikaci. Výzkum probíhal v Německu a výzkumným vzorkem bylo deset outdoorových instruktorů. Výsledky poukazují na to, že osobnostní charakteristiky a dovednosti jsou důležitější, než odborné znalosti. Instruktoři by tedy dle výzkumu měli být: Autentičtí, měli by umět kvalitně komunikovat se skupinou a měli by si být vědomi potřeb zákazníků. Dále by měli mít smysl pro humor, měli by být sympatičtí a měli by být schopni naslouchat, což poukazuje na to, že je dle výsledků výzkumu důležitá také jistá dávka empatie. Základními dovednostmi jsou také rozhodovací schopnosti, vůdčí schopnosti a schopnost adekvátního úsudku. Závěrem tedy výzkumníci podotýkají, že by měl instruktor mít řadu výše zmíněných kompetencí, avšak těžko soudit, která z nich je nejdůležitější (Sand & Mueller, 2017).

Další výzkum je zaměřen na úroveň adaptibility, která je pro instruktory napříč organizacemi důležitá. Výzkum tedy zkoumal pedagogické praxe instruktorů, kteří na

kurzech čelí nejrůznějším výzvám, jelikož se jejich práce odehrává v dynamickém, měnícím se prostředí.

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjištění, zda je adaptibilita atributem instruktorů a pokud tomu tak je, tak jaké jsou její vlastnosti. Ve výzkumu bylo 64 instruktorů z Velké Británie požádáno o vypsání adaptivních odborných znalostí. Dále byly s dvanácti instruktory prováděny polostrukturované rozhovory, aby se výzkumníkům podařilo hlouběji proniknout do problematiky. Zjištění výzkumu poukázalo na to, že instruktoři mají vysokou úroveň adaptivních odborných znalostí. Odborné znalosti se dle výzkumu přesněji skládaly z reflexe, situačního povědomí a v neposlední řadě z uvědomování si metod, taktik a strategií. Ve výzkumu byli srovnáváni zkušenější instruktoři s těmi bez velkých zkušeností, díky čemuž bylo zjištěno, že méně zkušení instruktoři jsou přizpůsobiví v menší míře. Výzkumníci tedy závěrem uvádějí, že by se při školení instruktorů měla věnovat pozornost pedagogickým přístupům, které usnadňují a podněcují přizpůsobivost (Mees et al., 2020).

Kvalifikace

Tento výzkum se zabýval profilováním instruktorů v Irsku. Cílem výzkumu tedy bylo vyvinout přehled kvalifikace instruktorů a nastínit tak aktuální situaci. Výzkumu se účastnilo celkem 151 respondentů a hlavním zjištěním bylo například to, jak se instruktoři ke své práci dostali a co je pro ni důležité. Autoři výzkumu zmiňují, že prvotní zkušenost instruktorů častokrát započala právě díky rodině.

Jedním z hlavních bodů vyplývajících z této studie je potřeba nízké úrovně kvalifikace instruktorů a to jak akademické, tak specifické kvalifikace pro sporty. Řada respondentů v tomto výzkumu uvedla, že kvalifikace potřebná je, ale většinou se jedná pouze o základní kvalifikaci pro dobrodružné sporty, jako jsou například: jízda na kajaku, plachtění, horolezectví. Díky tomuto zjištění mohli výzkumníci vysvětlit, proč noví instruktoři jakýmsi způsobem vrůstají do role instruktora postupně díky praxi. Zajímavým zjištěním je také to, že pouze 13 % respondentů uvádí jako důležitou kompetenci technické dovednosti. Většina na rozdíl od toho poukazuje převážně na kompetenci instruktora vytvořit rovnováhu mezi dobrodružstvím a bezpečím. Důležité je dle výzkumu také to, aby byl instruktor schopen dát účastníkům určitou zodpovědnost a zaujal pouze pozici facilitátora. Ovšem instruktor by měl vždy v konečném závěru rozhodovat a vynášet

verdikty. Dále by měl být instruktor schopen vybudovat s účastníky vztah, který bude pro jejich další rozvoj prospěšný (O Callaghan & Pierce, 2018).

Kompetence pedagoga

Následující výzkumy se zabývaly kompetencemi učitelů, jelikož se toto povolání jeví mít podobné cíle a závazky jako práce instruktora, byly následující studie zařazeny do naší práce také. Tento výzkum si klade za cíl analyzovat a určit přínos kompetencí učitelů na výkon učení jejich studentů. Na základě výsledků výzkumníci stanovili několik kategorií, do kterých kompetence spadají a které mají významný vliv na zlepšení výkonu učení. Jedná se o pedagogické a osobní kompetence, dále odborná způsobilost a sociální kompetence. Výzkum dále uvádí, že úspěch studentů ve výuce nelze oddělit od kompetencí pedagogického sboru. Na výzkumu se podílelo 115 respondentů napříč dvaceti pěti středními školami v Indonésii, díky kterým bylo pomocí dotazníku zjišťováno, jaké konkrétní kompetence do dříve zmíněných kategorií spadají.

První kategorií jsou pedagogické kompetence, do nichž dle výzkumu spadá: Porozumění žákům, znalost metod a designu výuky, hodnocení výkonů a samotný rozvoj studentů prostřednictvím poskytování významné podpory v procesu učení. Osobnostní kompetence učitelů tkví v samostatnosti, pracovní morálce, v ušlechtilém charakteru, v dodržování norem, řízení vzdělávání studentů a v celkové stabilitě. Dalšími v řadě jsou odborné, profesní kompetence, které se odráží ve schopnosti porozumět konceptům a vazbám na jiné vědy, chápání výukových materiálů, schopnost kriticky analyzovat a schopnost hledání řešení. Sociální kompetence jsou spojeny se schopností komunikace, budování vztahů se studenty a kolegy a v neposlední řadě by měly umět být pro studenty oporou (Hakim, 2015).

Další výzkum se zabýval tím, co vysokoškolští studenti shledávají za podstatné u svých učitelů. Pozornost zde byla tedy zaměřena převážně na požadavky a názory studentů, ale také na klíčové kompetence navržené Evropskou radou. Výsledky zdůrazňují kompetence, které jsou potřebné k tomu, aby učitel splnil všechna profesní očekávání a výzvy. Mezi podstatné kompetence se ve výzkumu tedy řadily například: Komunikace, učitel by měl pracovat na svém rozvoji, měl by umět vycházet se studenty a budovat si s nimi zdravý vztah. Dále by učitel měl mít společenské povědomí, měl by umět podpořit proces učení a měl by věnovat svou pozornost jednotlivým žákům. Respondenti dále udávali, že existují jisté kompetence, které by mohli učitelé dále rozvíjet, jelikož je řada

probandů označila za nedostatečné. Patří mezi ně například: Metodické a odborné znalosti a převzetí odpovědnosti (Harangus, Horváth, & Szentes, 2020).

Kompetence učitelů jsou nesmírně důležité, jelikož se spolupodílejí na vytváření základních znalostí a hodnot studentů. Další výzkum kompetencí pedagogů byl uskutečněn dotazníkovým šetřením provedeným na vzorku 686 vysokoškolských studentů na území Slovenské republiky. Výzkum byl zaměřen také na označení negativních kompetencí učitele, které by dle studentů učitel rozhodně mít neměl a jejich výskyt by měl být penalizován. Tento model by se měl stát jakýmsi standardem nebo vzorem, pro kvalitně odváděnou práci pedagogů v Evropské unii. Jako zásadní kompetence studenti označili několik vlastností, dovedností a znalostí jako jsou například: Motivace, komunikace, osobní kompetence, odborné kompetence a s tím se pojící také publicistické kompetence. Motivační kompetence učitelů byla studenty shledána jako klíčová a nejdůležitější, byla jí tedy ve výzkumu věnována největší pozornost. Z výzkumu je patrné, že motivační či demotivační vliv na studenty i na ostatní kolegy je potencionálně tím nejpodstatnějším, ale také zároveň nejrizikovějším na práci pedagoga z pohledu studentů. Učitel je totiž schopen, na základě jeho motivačního vlivu, studenty povzbudit v získávání nových znalostí a působit na ně pomocí vlastní motivace jako určitý vzor (Blašková, Blaško, & Kucharčíková, 2014).

Inkluze

Tento výzkum se zabýval inkluzivním začleňováním žáků do chodu skupiny. Dle výzkumu by tedy měl instruktor podporovat rozmanitost a podporovat i méně zdatné členy skupiny. Instruktor by se měl pokusit odstraňovat nespravedlnosti, které mohou některým studentům bránit v plnohodnotných zkušenostech. Kurzy mohou mít daleko větší dopad právě díky inkluzivnímu přístupu instruktora (Warner, Martin, & Szolosi, 2020).

Kompetence trenéra

Při popisu klíčových kompetencí, které by měl instruktor mít, je důležité zohlednit také naše socio-kulturní prostředí. Na toto konkrétní téma však neexistuje mnoho zdrojů, proto zmiňujeme výzkum kompetencí prováděných na českých sportovních trenérech. V tomto výzkumu se objevily mimo standartní kompetence instruktora také nové požadavky, které jsou pravděpodobně do značné míry ovlivněny českým prostředím. Jedná se především o odolnost proti stresu, která byla ve výzkumu značně vyzdvihována jako požadavek na osobnost trenéra. Jako další specifické socio-kulturně podmíněné kompetence byly ve

výzkumu označeny: Důvěryhodnost, rozhodnost, sebevědomí, odhodlání, spravedlivost, spolehlivost a přemýšlivost. Na důvěryhodnost byl v českém prostředí kladen větší důraz, než u zahraničních studií. Také kompetence činit rozhodnutí zde měla mnohem větší významnost. Pozoruhodný byl markantní rozdíl v hodnocení nutnosti sebevědomí při výkonu trenérské praxe, protože zde nebyl kladen důraz téměř žádný na rozdíl od studií provedených v zahraničí. Otázkou však zůstává, zda zmíněné kompetence byly vybrány z důvodu nedostatku těchto atributů u českých trenérů nebo zda jsou tyto kompetence vnímány jako zásadní a nezbytné pro každého trenéra v českém prostředí (Janák, 2015).

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V předchozích kapitolách této práce bylo naznačeno, že ačkoli je na téma zážitkové pedagogiky napsána řada prací, kompetence instruktora adaptačních kurzů jsou v odborné literatuře značně opomíjeny, či jsou neaktuální. Právě proto panuje řada nejasností v tom, jakými kompetencemi by tedy měl novodobý instruktor disponovat a jaké jsou aktuální problémy instruktorské praxe. Na základě rozhovorů s odborníky a mé vlastní zkušenosti je patrné, že na pozici instruktora se v dnešní době může hlásit téměř každý. Z toho však plyne také řada komplikací, protože ačkoli se jedná o práci, pro mnohé velmi lákavou, nese s sebou velkou zodpovědnost a klade vysoké nároky na schopnosti jedince. Pokud tedy organizace touží po kvalitním programu kurzů, které vede spolehlivý a kompetentní člověk, je potřeba stanovit jisté dovednosti, znalosti, osobnostní charakteristiky a postoje, které by měl instruktor mít, aby byl schopen efektivní práce.

Výzkumným problémem této práce je v první řadě zjištění klíčových kompetencí instruktora na základě získaných subjektivních výpovědí od zkušených odborníků napříč organizacemi v České Republice, díky čemuž nahlédneme hlouběji do této problematiky. Profesionálové z oboru nám pomohli rozklíčovat nejdůležitější kompetence, kterými by měl instruktor disponovat a na podkladě těchto výpovědí byl sestaven kompetenční model. Ten se skládá jak z vlastností a dovedností, tak i z osobnostních rysů a znalostí instruktora. Dále se práce snaží na základě výpovědí zmapovat nejvíce využívané zdroje instruktorů, ale také nejproblematictější aspekty instruktorské práce. Zmíněná zjištění zde byla zahrnuta proto, aby nám mohla dopomoci k lepšímu porozumění celé problematice kompetencí instruktora adaptačních kurzů na území České Republiky. Je totiž podstatné zmínit, že kompetence mohou být závislé na různých dalších okolnostech, jako jsou například dostupné zdroje k získávání kompetencí, ale také různá úskalí instruktorské práce a sociokulturní prvky ovlivňující kompetence instruktorů.

Cíle výzkumné části této práce:

- Zmapování nejpodstatnějších kompetencí pro výkon instruktorské praxe.
- Zjištění možných zdrojů instruktorů.
- Snaha popsat nejproblematičtější aspekty práce instruktora.

Na výzkumné cíle navazují **výzkumné otázky**, které byly formulovány následovně:

1. Jaké kompetence jsou pro instruktora adaptačních kurzů klíčové?
2. Jaké zdroje instruktoři nejvíce využívají k získávání nových kompetencí?
3. Jak se změnila dovednosti a kompetence instruktorů v průběhu jejich víceleté praxe?
4. Jaká jsou nejproblematičtější aspekty instruktorské práce?

7 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

V této kapitole se seznámíme s metodami, které byly použity tak, aby nám pomohly dostat zvolených cílů výzkumu. Přesněji se zde tedy zaměříme na to, o jaký typ výzkumu se jedná, budeme popisovat, jak byla data získána a analyzována. V neposlední řadě se zaměříme na metody, které zvyšují validitu dat, a přesněji popíšeme etické problémy spojené s tímto výzkumem.

7.1 Výzkumný design a typ výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému a k cílům této práce, byl zvolen **kvalitativní design výzkumu**, který je značně flexibilní a dává nám prostor k popsání vnitřních prožitků participantů (Miovský, 2006). V této práci byly totiž primárně zkoumány subjektivní pocity, postoje a názory respondentů. Díky kvalitativnímu výzkumu můžeme proniknout daleko hlouběji, než by tomu bylo u kvantitativních metod. Zkoumané fenomény chápeme jako unikátní a neopakovatelné. Je zde zohledněna kontextuálnost a procesuálnost. Dále můžeme díky kvalitativnímu designu zachytit velké kvantum informací, které je značně přínosné převážně pokud zkoumáme jevy, které nejsou tolik probádané (Miovský, 2006). Kvalitativní výzkum se od kvantitativního liší tím, že můžeme rozličně přemýšlet o zkoumané realitě. Nezajímá nás tedy pouze výzkum samotný, ale také se musíme zamýšlet nad tím, jak zkoumaný jev vypadá v reálném životě a snažit se ho porovnávat s našimi výsledky (Punch, 2008).

7.2 Metody získávání dat

Abychom mohli získat odpovědi na výzkumné otázky a byli schopni naplnit stanovené cíle, museli jsme nejprve sestavit otázky k rozhovorům, na které budou participantů odpovídat. Bylo důležité sestavit polostrukturovaný rozhovor tak, aby nebyl opomenut žádný důležitý aspekt. Proto bylo nutné nejprve provést rešerši odborné literatury a poznat tak důležité složky tématu, které by v rozhovoru neměly být vynechány.

Účastníci výzkumu byli instruktoři s víceletou praxí, které jsme oslovili prostřednictvím internetu s prosbou o poskytnutí rozhovoru. Rozhovory byly provedeny skrze programy **Zoom** a **Skype** a každé setkání trvalo přibližně hodinu a půl. Tento alternativní způsob byl zvolen z důvodu pandemické situace, která nedovolala setkání tváří v tvář. Tímto způsobem se podařilo provést sedm polostrukturovaných online rozhovorů.

Polostrukturovaný rozhovor je možné definovat jako hloubkový rozhovor skládající se z mnoha různých částí, které vedou k získání potřebných dat. Tento typ rozhovoru je specifický tím, že tazatel vychází z listu předem připravených otázek, na které může respondent svobodně odpovídat dle svého uvážení (Švaříček & Šedřová, 2014). Je také důležité zmínit, že polostrukturovaný rozhovor je jakousi střední cestou, protože není omezen pořadím otázek ani jejich přesným zněním, jako tomu je u strukturovaného rozhovoru. Také není tak otevřený a variabilní jako nestrukturovaný rozhovor. Je tedy ideální volbou, pokud máme přesně definované okruhy rozhovoru a chceme využít metodu, která je dostatečně pružná (Hendl, 2016). Otázky rozhovoru byly rozděleny do pěti tematických okruhů, které jsou podrobněji vypsány v příloze č. 4: Otázky k rozhovorům. První okruh, který se jmenuje: "Uvedení do kontextu", slouží k naladění respondenta pro rozhovor. Jsou zde řazeny otázky, které se týkaly seznámení, ale také otázky pojednávající o jejich začátku kariéry a o zpětné reflexi.

Dalším okruhem jsou "Možné zdroje kompetencí", které obsahují otázky dotazující se na to, jaké kurzy či školení instruktor absolvoval. Jestli bylo podmínkou pro vstup do organizace účastnit se školení, zda měli po ruce nějakého mentora a také se zde objevují otázky na subjektivní pocit kompetentnosti v začátcích praxe.

V neposlední řadě je okruh s názvem "Kompetence instruktora" a jistě nebude žádným překvapením, že otázky spadající do tohoto okruhu se dotazovaly na dovednosti, postoje, znalosti a osobnostní kvality, které by měl instruktor adaptačních programů mít.

Dále zde máme okruh, který je nazván "Problematické aspekty instruktorské práce", otázky nacházející se v tomto segmentu jsou zaměřeny na nedostatky vzdělávání, na subjektivní pocity konkrétních úskalí instruktorské praxe obecně a také na to, co je pro respondenty samotné, na jejich práci, nejvíce problematické.

Poslední okruh se zaměřoval na téma "Adaptačních programů" a byl pro nás spíše orientační a doplňující. Byl však důležitý z toho důvodu, aby bylo možné usoudit, zda se instruktor v oblasti adaptačních kurzů opravdu vyzná, což bylo také podmínkou výběru

participantů. Dále zde řazené otázky pomohly doplnit předešlé okruhy a ucelit tak celé téma.

Vyjma dvou rozhovorů byl také možný vzdálený vizuální kontakt, díky kterému bylo možné registrovat i reakce respondentů, které podtrhovaly a zdůrazňovaly výpovědi. Bylo tedy možné využít vizuálního obrazu ve prospěch výzkumu a to konkrétně díky větší šanci zachytit potencionálně důležitá témata a případně se na ně doptat.

Při rozhovorech bylo překvapivé, že se respondenti s nadšením pustili do vyprávění a vzpomínání. Byly dokonce chvíle, kdy samostatně odpověděli na řadu našich otázek ještě před dotazováním. Rozhovory tedy probíhaly ve velmi pozitivní a vstřícné atmosféře. Také bylo milým překvapením, když někteří respondenti v rozhovoru sdělili, že si při zamyšlení nad otázkami a jejich následným zodpovídáním, uvědomili určité věci z jejich života, které by za jiných okolností přehlíželi nebo by si jich ani nepovšimli. Rozhovory průměrně trvaly okolo hodiny a půl. Nejkratší rozhovor trval padesát minut a nejdelší dvě a půl hodiny.

Před samotným rozhovorem byli respondenti kontaktováni pomocí emailu a sociální sítě Facebook. Zde byl navázán prvotní kontakt a následná domluva online schůzky.

7.3 Metody zvyšování validity dat

Validitu můžeme rozdělit na interní a externí. Interní validita je využita u explanatorních studií, jelikož se týká příčinných vztahů a říká nám, zda měříme opravdu to, co chceme měřit. Abychom zvýšili vnitřní validitu, můžeme zohledňovat například alternativní řešení. Externí validita se oproti tomu váže k zobecnitelnosti na populaci, což nám dává možnost použít replikační logiku u většího množství případů (Hendl, 2016). Je patrné, že tyto postupy nemůžeme využívat pro kvalitativní výzkum. Přesto však i u kvalitativního výzkumu existuje několik rozličných postupů, které nám ke zvýšení validity mohou dopomoci. Jedná se například o to, že necháme respondenty, aby následně nahlédli do přepisů rozhovorů a mohli požádat o upřesnění výpovědí. Dále můžeme použít triangulaci metod výběru výzkumného souboru.

V rozhovoru a následném přepisu mohlo dojít k nepochopení či k určitému zkreslení dat, proto byla využita **validizace respondenty**. Účastníci výzkumu byli tedy následně kontaktováni s prosbou o pročetí všech svých odpovědí. Bylo jim sděleno, že

pokud zaznamenají jakoukoli nepřesnost, mohou se k ní znovu vyjádřit a upřesnit své myšlenky. S přečtením svých odpovědí souhlasilo všech sedm respondentů, avšak pouze jeden respondent zpětně požádal o upřesnění některých svých výroků. Ovšem nejednalo se o zásadní změny ve výpovědích, nýbrž se respondent například chtěl opětovně vyjádřit k určitým výročkům, protože se mu jeho odpověď zdála s odstupem času nekompletní. R7 tedy například v rozhovoru udával, že jej inspirovala také literatura. Při následném pročení konkretizoval, o jaké knihy se jednalo. Další možnou metodou zvýšení validity je **Triangulace metod výběru výzkumného souboru**, kterou si podrobněji popíšeme v kapitole zabývající se strategiemi výběru výzkumného souboru.

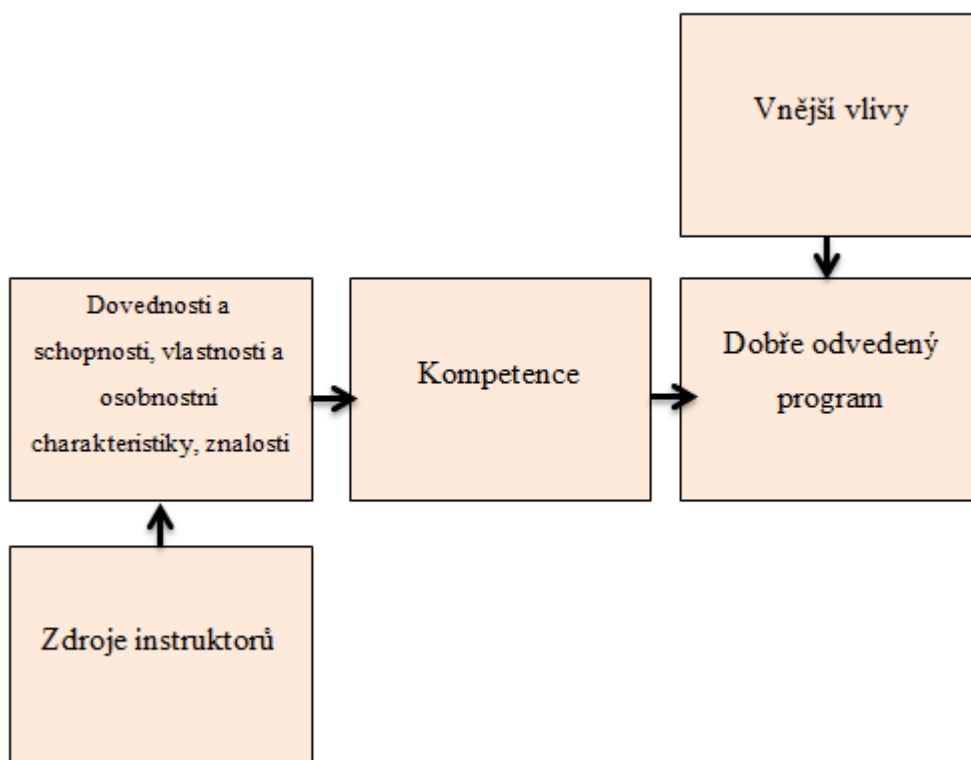
7.4 Metoda zpracování a analýzy dat

Data byla zpracována a analyzována pomocí metody **zakotvené teorie**, která v sobě nese řadu přesně daných, induktivních postupů, jak výzkum provádět. Jedná se o výzkumný design, jehož primárním cílem je vytvoření nové teorie, která bude zakotvena v příslušných datech. Výsledkem je tedy vytvoření schématu, které popisuje vztahy mezi proměnnými. Aby bylo možné dostat validního výsledku, musí výzkumník co nejméně zkreslovat či subjektivizovat získaná data. Měl by k nim tedy přistupovat bez předsudků a stereotypů. V praxi však víme, že v kvalitativním výzkumu se jisté zaujetí objevuje vždy (Švaříček & Šedřová, 2014).

Nyní si přiblížíme kódování, které je pro zakotvenou teorii příznačné, a je prováděno ve třech krocích. Prvním krokem bylo zakódování dílčích částí rozhovoru pomocí **otevřeného kódování**. Jednotlivé věty a souvětí byly převedeny na jednoduché pojmy, které byly následně řazeny do kategorií dle společných charakteristik. Tímto krokem však vzniklo velké množství kódů, které musely být redukovány. Redukce probíhala tak, že kategorie, které si byly podobné nebo spolu úzce souvisely, byly spojeny. Během tohoto prvotního kódování začaly napříč rozhovory vyvstávat nové a nové kategorie, které bylo potřeba zpětně systematicky porovnávat, což vedlo k neustálé modifikaci kategorií. Dále byly zmíněné kategorie pomocí **axiálního kódování** uspořádány dle vzájemných vztahů a byly dávány do souvislostí, díky tomu se vytvořila vztahová síť. Posledním typem kódování, které bylo na datech použito, je **selektivní kódování**. Díky tomuto typu kódování jsme byli schopni vytvořit centrální kategorii, která je dobře sycena daty a nachází se v ohnisku všech ostatních kategorií, což znamená, že se k ní všechny ostatní kategorie vztahují. Je nutné podotknout, že se v analýze všechny výše

zmíněné procesy vzájemně prolínaly. V této práci byly vymezeny tři stěžejní kategorie týkající se kompetencí, kterými jsou: **Osobnostní kvality a vlastnosti**, kategorie **dovednosti** a **schopnosti** a poslední výslednou kategorií byly **znalosti**. Do těchto hlavních kategorií jsme řadili všechny subkategorie obsahující různé specifické charakteristiky. Totožný postup byl uplatněn u kódování odpovědí na další výzkumné otázky. Při kódování rozhovorů byl využit způsob ručního kódování **tužka papír**, a k přehlednějšímu značení výsledných kategorií jsme použili program **MS Word**.

Obrázek 3: Vztahové schéma



V tomto schématu si můžeme povšimnout propojení naší hlavní výzkumné otázky s ostatními, které do schématu vstupují jako strategie jednání (zdroje instruktorů) a kontext (vnější vlivy), čímž ovlivňují instruktorovi kompetence či samotný výsledek kurzu. To je také důvodem, proč jsme se v této práci pokusili zabývat okrajově také širším kontextem a ne pouze kompetencemi samotnými.

7.5 Etické hledisko a ochrana soukromí

Jak již bylo zmíněno výše, probandi byli kontaktováni prostřednictvím internetu, což znamená, že znali téma i účel výzkumu. Před začátkem online rozhovorů však byl participantům znovu stručně vysvětlen cíl výzkumu a také jeho využití. Na konci tohoto

obeznámení byli probandi ústně dotázáni, zda chtějí ve výzkumu pokračovat a pokud souhlasili, byl tímto udělen ústní informovaný souhlas s účastí na výzkumu. Povaha výzkumu nenaznačovala možné poškození účastníků, jelikož se nejednalo o příliš intimní téma, avšak účastníci věděli, že mohou z výzkumu kdykoli odejít nebo jej přerušit. Dále byli také informováni o tom, jak bude nakládáno s jejich údaji.

Účastníci také ústně udělili souhlas s nahráváním rozhovoru a nahrávka poté byla šifrována tak, aby se zachovala anonymita jedinců. Každý rozhovor byl pojmenován dle pořadí rozhovoru a data. Poté byly rozhovory přepsány do programu **Microsoft Office Word** a souboru byl ponechán stejný šifrovací název jako nahrávce. Zvuková nahrávka však nebyla okamžitě po přepisu smazána, ale byla uložena na externí disk, aby bylo zabráněno potenciálnímu zneužití. Ponechána zde však byla až do ukončení práce, za účelem zálohy a opětovné kontroly. Přepsané rozhovory byly uloženy v počítači, který byl zaheslován, a vytištěné přepisy byly uchovávány v neprůhledných složkách.

Další ústní souhlas byl udělen ve chvíli, kdy byl kontaktován participant R4 s dotazem, zda je možné v příloze této práce použít jeho rozhovor, který bude zcela anonymizován vynecháním veškerých názvů míst a vlastních jmen.

8 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumným souborem zvoleným pro tuto studii byli odborníci z oblasti adaptačních kurzů, kteří se rozhodli účastnit rozhovoru. Díky těmto specialistům jsme měli možnost nahlédnout za pomyslnou "oponu kurzů" a mohli si uvědomit, že práce instruktora není jen o hraní her, ale že se jedná o velmi zodpovědnou a náročnou práci. V této kapitole se budeme hlouběji zabývat tím, jak byli instruktoři voleni do výzkumu a jaké jsou jejich charakteristiky.

8.1 Strategie výběru výzkumného souboru

Výběr vzorku může mít pravděpodobnostní či nepravděpodobnostní metody. Ke kvalitativním přístupům se vztahují právě metody zmíněné na druhém místě, které jsou charakteristické tím, že určitý člen populace bude vybrán s větší pravděpodobností, než jiný (Miovský, 2006). Můžeme tedy konstatovat, že respondenti byli vybíráni nepravděpodobnostními metodami. K výběru bylo využito trojích metod, díky čemuž jsme mohli zvýšit validitu dat. Primárně byli respondenti osloveni na základě známosti. Byl tedy zvolen **příležitostný výběr**, který posloužil jako jakýsi pomyslný odrazový můstek, díky kterému bylo možné proniknout do komunity instruktorů. Následně byla využita metoda **sněhové koule**, která výzkumu přinesla větší množství nových respondentů. Ovšem obě tyto metody by mohly potencionálně zkreslovat výsledek, jelikož se výběr účastníků zakládá na určité vazbě a podobnosti. Pro větší rozmanitost výzkumného souboru bylo nezávisle osloveno větší množství organizací, a díky tomu byli získáni další odborníci. Tyto respondenty jsme tedy získali za pomoci metody **záměrného výběru**. Při tomto výběru respondentů jsme se pokusili vyhnout falešně velmi totožným výsledkům z důvodu toho, že si je výzkumný soubor příliš podobný. Ačkoli nebylo získávání respondentů jednoduché a byli jsme rádi za každého účastníka, snažili jsme se do výzkumu zahrnout instruktory, kteří se navzájem liší. Primární podmínkou této variability bylo to, aby byl každý participant zaštitěn jinou organizací. Další podmínkou byla víceletá praxe, která měla napomoci k tomu, abychom mohli lépe předvídat odbornost respondenta. Bylo

tedy nezbytné označit hranici, která by oddělila začátečníka od zkušeného instruktora. V odborné literatuře však bohužel není přesně popsáno, jak dlouhé by toto období mělo být. Jako hranice tedy bylo zvoleno adaptační období dvou let na základě vyjádření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které udává, že adaptační období trvá právě zmíněné dva roky (MŠMT, 2017). Tímto jsme se mohli ve výzkumu vyhnout alespoň potencionálním začátečníkům. Snažili jsme se ovšem do výzkumu zahrnout respondenty s delší praxí, než 5 let. Výzkumný soubor se dále lišil věkem, vzděláním a pohlavím.

8.2 Charakteristika výzkumného souboru

Celkem bylo do výzkumu zahrnuto sedm respondentů, jednalo se o pět mužů a dvě ženy. Nejmladšímu participantovi bylo 26 let a nejstarší účastník tohoto výzkumu měl 65 let, což znamená, že průměrný věk účastníka se rovnal 44 letům života. Dalším důležitým aspektem je také délka praxe. Nejméně let praxe měl R4, který se práci instruktora věnuje 8 let, nejdelší praxe naopak činila 51 let. Průměrná doba praxe výzkumného souboru se tedy rovnala 24 letům. V přílohách lze nalézt podrobnější tabulku (viz příloha č. 3), která detailněji popisuje informace týkající se účastníků výzkumu.

Aby byl respondent do práce zahrnut, musel splňovat určitá kritéria:

1. Má zkušenosti s adaptačními programy.
2. Je zaštitěn nějakou organizací, přičemž z každé organizace mohl být zapojen pouze jeden instruktor.
3. Má nejméně 5 let praxe s adaptačními kurzy.

9 VÝSLEDKY

V této kapitole budou podrobně popsány výsledky analýzy dat a zodpovězeny jednotlivé výzkumné otázky. Práce byla primárně zaměřena na kompetence a kladla si za cíl vytvořit kompetenční model instruktora dle rozhovorů s odborníky. To je také důvodem, proč zbylé výzkumné otázky budou v práci rozebírány jen okrajově. Ovšem tyto otázky byly do práce zařazeny z důvodu hlubšího pochopení jednotlivých bodů kompetenčního modelu, jelikož přibližují aktuální kontext instruktorské práce.

9.1 Kompetence instruktora

Jaké kompetence jsou pro instruktora na adaptačních kurzech klíčové? Takto zněla první výzkumná otázka, která se snažila zmapovat, jaké kompetence jsou pro výkon práce instruktora nejzásadnější. Analýza dat, která byla prováděna zakotvenou teorií, přinesla řadu zajímavých poznatků, které budou na následujících řádcích čtenářům přiblíženy. Pomocí kódování byly zjištěny tři hlavní kategorie pro kompetence, jimiž jsou: **Dovednosti a schopnosti, vlastnosti a osobnostní charakteristiky** a posledními kompetencemi jsou **znalosti**. Tyto kategorie byly získány otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. Následující text tedy bude podrobněji popisovat, co jednotlivé kategorie obsahují, a na konci kapitoly bude vytvořen kompetenční model, který vznikl na základě výpovědí odborníků. V neposlední řadě budou v kapitole uveřejněny konkrétní úryvky z rozhovorů

9.1.1 Dovednosti a schopnosti

Zde se zaměříme na dovednosti a schopnosti, které účastníci výzkumu považovali za nejdůležitější, a pokusíme se rozklíčovat, proč tomu tak je. Po důkladném zmapování všech rozhovorů jsme mohli určit, jaké dovednosti a schopnosti byly největším počtem respondentů označovány za klíčové. V tabulce (viz tabulka č. 1) je přehledně uveden soupis všech podkategorií, které odborníci v rozhovoru označili za nejpodstatnější. Podkategorie jsou řazeny postupně dle toho, kolik odborníků zmíněnou kompetenci

v rozhovoru uvedlo a označilo za klíčovou. Pokud je tedy v tabulce četností číslo sedm, znamená to, že zmíněnou kompetenci označilo všech sedm respondentů za jednu z nejdůležitějších.

Tabulka č. 1: Dovednosti a schopnosti

Kategorie	Subkategorie	Četnost napříč rozhovory
Dovednosti a schopnosti	Schopnost získat si skupinu	7 x
	Schopnost motivovat	6 x
	Organizační schopnosti	6 x
	Schopnost improvizace	6 x
	Schopnost týmové spolupráce	6 x
	Vedení zpětné vazby	5x
	Komunikace	4 x

Schopnost získat si skupinu

Z předešlé tabulky je patrné, že schopnost získat si skupinu je odpověďmi odborníků sycena velmi významně, jelikož každý účastník výzkumu označil tuto kompetenci jako klíčovou pro výkon jejich povolání.

Nyní se podíváme, co bylo o této kompetenci konkrétně řečeno. Probandi v rozhovorech popisovali, co je důležité, aby si instruktor skupinu získal. Většina respondentů se shodla na tom, že se jedná primárně o navázání zdravého vztahu s účastníky, čehož lze dosáhnout vícero způsoby. U této kategorie kompetencí musíme mít na vědomí, že velmi úzce souvisí s vlastnostmi instruktora, o kterých budeme hovořit později.

Instruktor by měl být dále schopen nastavit si s účastníky hranice. R2 k této tématice uvedl: „...*klidně se jim směju, klidně jim nadávám, ale na druhé straně dokážu taky vytyčit hranice, nebo je vlastně přiměju k nějakému zamyšlení, a to pak má ten kurz přesah.*“ Z předešlého výroku je tedy patrné, že k vybudování vztahu s účastníky je zapotřebí, aby si instruktor uměl stanovit hranice. Měl by být schopen na účastníky působit jako autorita, protože u některých aktivit se můžeme setkat s nebezpečnými situacemi, a je tedy zapotřebí, aby účastníci instruktora poslouchali. Zároveň však musí být schopen tuto svou autoritu vyvážit kamarádským vztahem s kolektivem. Instruktor se snaží o to, aby si

účastníci kurz užili, ale zároveň usiluje o to, aby si z něj odnesli nějaký přesah a nebyli při žádné aktivitě zraněni.

Aby však bylo možné vybudovat nějaký pozitivní vztah, musí instruktor umět vytvořit přívětivou a bezpečnou atmosféru pro účastníky. R2, R3 a R7 poukazovali na to, že pokud hovoříme speciálně o adaptačních kurzech, musíme mít na paměti, že se jedná o kolektiv, ve kterém se většina spolužáků vůbec nezná a je tedy potřebné pomyslně připravit půdu pro rozvoj vztahů. R2 například uvedla: *„Úkolem instruktora je to, aby uměl vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se nebudou účastníci bát projevit a budou schopni otevřít se jak instruktorovi, tak hlavně svým spolužákům.“*

Respondenti R1, R3 a R7 vyzdvihli jako důležitý nástroj k získání účastníků na svou stranu to, aby měl instruktor o účastníky nepřetržitý zájem. Znamená to tedy, že instruktor bude s účastníky komunikovat i mimo program, bude se snažit je rozpovídat a přiblížit se jim. Ovšem důležitou schopností je také to, aby byl instruktor dostatečně senzitivní a dokázal vycítit, kdy o to účastníci zájem mají a kdy ne. Instruktor by se neměl účastníkům vnucovat, ale měl by se snažit o to, aby pochopili, že on je tam pro ně, aby je zabavil, něco jim přichystal, aby si odnesli nějaké zážitky. Respondentka R3 k tomu dodala: *„Je důležité umět si je získat, dát jim pocit, že tam nejsou za trest, ale že si z toho můžou něco odnést.“*

Respondent R1 v rozhovoru popisoval svou techniku, kterou se snaží účastníkům přiblížit. Jelikož má na toto sblížení omezenou dobu, snaží se o to již od samého počátku kurzu. Zmínil, že důležitým prvkem je to, aby se instruktor nejprve přiblížili jejich mluvě a chování a až následně po nich chtěl nějakou změnu. Osvědčilo se mu, že pokud tuto techniku použije, účastníci se následně přizpůsobí jeho chování a mluvě také. Konkrétně uvedl: *„Nejdřív se musím snížit na jejich úroveň a teprve potom je můžu vytáhnout na nějakou vyšší. Nemůžu po nich chtít teďka najednou, aby nemluvili sprostě, neskákali po postelích.“*

Schopnost motivovat

Instruktor se snaží o to, aby se účastníci zapojovali do aktivit, čehož může dosáhnout tím, že bude jedince dostatečně motivovat. Dle instruktorů se dá účastníky motivovat několika rozličnými způsoby. Ovšem pokud budeme mluvit o schopnosti motivace jako kompetenci, přesněji tím označujeme schopnost nadchnout se pro nějakou aktivitu a snažit se toto nadšení předat. R4 popisoval to, jakým způsobem motivuje účastníky svých kurzů: *„Já*

jsem do své práce tak zažraný, že prostě ať účastníci chtějí nebo nechtějí, prostě mají smůlu, ale jsou moji a s tím souvisí ta motivace, protože dovedu aktivitu uvést tak, že se lidi zapojí.“

Někteří lektoři strhnou účastníky tím, že se sami do aktivit vrhnou po hlavě a působí na ně tedy jako jakýsi vzor, protože účastníci mohou vidět autoritu, která se nebojí, do aktivit zapojit a navíc se tím baví. R5 například popsala: „*Čím dál víc se mi ukazuje, že když je člověk schopen si při té práci i hrát a vlastně strhnout skupinu tím, že z toho udělá show, tak to má větší dopad.*“ Jinými slovy instruktor tedy namotivuje skupinu a nevynaloží tolik energie, což respondentka shledává jako velkou výhodu.

Organizační schopnosti

Organizační schopnosti jsou dle instruktorů nedílnou součástí jakýchkoli kurzů. Vždy je potřeba předem naplánovat nejrůznější detaily, a to ať už je řeč o zajištění jídla, promyšlení případných rizik či o vymyšlení celého programu. Není proto divu, že je tato dovednost mnohými instruktory označována za velmi důležitou, ale také relativně problematickou. Následující stránky popisují, co jsme do této podkategorie zařadili.

Instruktor musí nejprve naplánovat všechnen program, ale zároveň musí být schopen vymyslet jej tak, aby byl program flexibilní a mohl s ním tedy v případě potřeby manipulovat. R2 například tvrdí: „*...instruktor má vždy před začátkem kurzu hodně povinností, protože musí nachystat a zařídit všechno potřebné, ale paradoxně na to má velmi málo času.*“ R6 v rozhovoru uvedl, že: „*Instruktor potřebuje být dobrý logistik, musí si to umět zorganizovat, musím být ten, co to má připravené od celého programu kurzu, až po ty drobnosti.*“ Dále dodal, že je potřeba, aby instruktor pracoval systematicky a uměl situace správně vyhodnotit.

Respondenti se dále shodovali, že instruktoři mají velmi málo času, aby stihli pokrýt veškeré aktivity, které jsou potřebné pro nastartování dějů ve skupině. Kurzy jsou totiž většinou jen třídní. R5 například zmínila: „*Na kurzu si člověk musí být schopný rozvrhnout čas, protože jinak se to v tom časovém presu zvládnout nedá.*“ Aby bylo možné stihnout program tak, jak je potřeba, musí být práce instruktora velmi intenzivní. Jeho pracovní dobu na adaptačním kurzu si tedy lépe představíme dle výpovědi R2: „*Instruktor na adaptačním kurzu začíná pracovat v sedm ráno no a končí v jedenáct večer většinou a to je rád, pokud týmovku skončí v půl dvanácté a ve dvanáct je v posteli.*“ Vedoucí kurzu si

tedy musí čas neustále hlídat, aby se mu program úplně nerozvrátil, ale zároveň musí být stanovený plán činnosti dostatečně flexibilní, aby se z aktivit dostal tolik potřebný přesah.

Instruktor by měl být také schopen předvídat potencionální rizika a to jak bezpečnostní, tak rizika nedostatků v programu. R7 například uvedl, že: *„Instruktor si je většinou vědom, že pokud dělá s účastníky nějakou nebezpečnější aktivitu, musí si uvědomovat také všechna rizika, ale tohle by měl být schopný dělat i u méně ohrožujících aktivit.“* Obdobná výpověď byla zaznamenána u R5, která k této tématice podotkla: *„Instruktor by měl být schopný předem promyslet rizika každé aktivity, měl by se zkusit na aktivitu dívat z různých úhlů pohledu.“* Instruktor by se tedy neměl nechat unést tím, že se jedná o zajímavou aktivitu, ale měl by vždy promyslet i možné problematické situace. R7, R5 a R2 se dále shodovali, že by instruktor měl mít vždy prověřeno, zda pomůcky, které používá, nejsou poškozené a nemohou tak nikomu způsobit újmu na zdraví. R1 uvedl, že v nejlepším případě by všichni instruktoři napříč organizacemi měli být proškoleni z první pomoci tak, aby mohli v případě nějaké nenadále události zakročit. Dalším zmiňovaným druhem rizik jsou dle probandů rizika v programu. To znamená, že by se instruktor měl zaměřit na to, aby srozumitelně vysvětlil pravidla her a stanovil si s účastníky určité, jasně dané hranice.

Schopnost improvizace

Jak již bylo zmíněno výše, instruktor by měl být schopen naplánovat kurz do nejmenšího detailu se všemi možnými scénáři. Ovšem v reálném životě to není vždy možné a na kurzu se tak mohou vyskytovat situace, na které musí instruktor spontánně a obratně reagovat. Toto tvrzení je možno podložit výrokem R4: *„...když se něco fakt hodně nepovede, tak se musí zaimprovizovat a vymyslet nějaké řešení, aby to dopadlo nakonec dobře.“* Schopnost improvizace je tedy další velmi důležitou schopností. Probandi se shodovali na tom, že improvizace je jejich „denní chléb“ a dle jejich slov kvalitního instruktora poznáme podle toho, jak dokáže zareagovat na nečekané situace. R3 a R6 popisovali v rozhovoru situaci, kdy po dobu kurzu panuje počasí, které nedovoluje aktivity venku a instruktor, ačkoli má v repertoáru převážně venkovní aktivity, musí umět improvizovat a aktivitu nějakým způsobem přizpůsobit aktuální situaci. Probandi dále zmiňovali, že je program adaptačních kurzů poskládán dle určitých pravidel a aktivity jsou seřazeny účelně, takže pokud by se některé důležité aktivity neprovedly, nemuseli bychom dosáhnout kýženého výsledku.

R4 ve svých výpovědích uváděl, že instruktor, který vede kurz, má na starosti třídu, která ho však může překvapit různými nečekanými situacemi. Ačkoli instruktor pracuje na adaptačních kurzech opakovaně s určitou věkovou skupinou a je již obeznámen s jejími specifiky, nemůže tentýž postup přesně aplikovat na vícero skupin. R5 poukázala na její zkušenost: „*Občas se může třeba někomu zdát, že je to jakože neustále dokola ty kurzy, ale pravdou je, že na každém kurzu se mi potvrdilo, že mě účastníci vždycky něčím překvapí.*“ Probandi dále upozorňovali na to, že kromě individuální povahy účastníků a nepříznivého počasí, může instruktora překvapit mnoho jiných proměnných, které nelze předem odhadnout.

Kreativita je s improvizací velmi úzce provázána. R7 k tomuto spojení dodal: „*Ono třeba když se vám poničí pomůcky, nebo je nějaký instruktor zapomene, tak se musí improvizovat. Pak už to je jen o tom, jak moc je instruktor kreativní, jestli dokáže tu aktivitu zachránit.*“ Respondenti dále popisovali kreativitu jako soubor schopností potřebných pro tvůrčí činnost, kterou vedení aktivit na kurzu bezesporu je. Tvořivost je totiž fenoménem objevujícím se napříč různými oblastmi a pro instruktora je tedy důležitou z mnoha důvodů.

Schopnost týmové spolupráce

Tato kompetence byla označena šesti probandy za velmi důležitou a pro výkon této práce nezbytnou. Pokud by instruktor nebyl schopen práce se svými spolupracovníky, s největší pravděpodobností by tuto profesi vůbec vykonávat nemohl. Dle rozhovorů a díky následnému kódování byly odhaleny důležité subkategorie, které se k týmové spolupráci váží a bez kterých by práce v týmu nebyla možná.

Respondenti R4 a R6 ve svých výpovědích uváděli, že přijímání konstruktivní kritiky je velmi důležitým aspektem pro práci v instruktorském týmu. Dle jejich názoru se jedná o relativně složitou kompetenci instruktora, která je však pro dobré vztahy a kvalitní výkon podstatná. R6 konstatoval: „*Já sám mám někdy problém kritiku od svých kolegů přijímat, ale vím moc dobře, že pokud se jedná o kritiku, která mě může posunout dál, musím a chci si ji vyslechnout.*“

Nedílnou součástí správného chodu týmu je podle většiny respondentů dělba práce a rozložení povinností. Instruktor by měl být schopen delegovat úkoly na své spolupracovníky, ale také by měl být připraven sám úkoly přijímat. R3 k této subkategorii poznamenala, že sama měla s delegováním práce dříve problémy a až později přišla na to,

že: „...*dělat všechno sama je krátkozraký, protože chceme-li vychovávat nové instruktory, musíme jim dát tu možnost to zkoušet.*“ A dále podotkla, že později pochopila, že i když někdo jiný neudělá určitou věc přesně dle jejich představ, tak to nutně nemusí znamenat, že je to špatně.

Jedna z nejdůležitějších věcí, která dle odborníků markantně napomáhá týmové spolupráci, je kvalitně sestavený tým. Tým by měl být poskládán dle kompetencí, čili aby se instruktoři v týmu vzájemně doplňovali a účastníci kurzu tak nebyli o nic ochuzeni. Zároveň R1, R3 a R4 v rozhovorech uvedli, že by tým měli tvořit lidé, kteří se znají a vědí, co od sebe mohou čekat. R4 upřesnil: „...*Pokud je to fakt kvalitní tým, tak to jde nějak samo, ti lidi si odezírají z úst navzájem, prostě doplňují se a je to pecka a zároveň, když to prostě nefunguje, tak je to nekonečný boj.*“ Instruktoři se dále shodli na tom, že je efektivní poznávat instruktory i mimo profesní stránku. R7 k této kompetenci například uvedl: „*Aby mohl fungovat kurz, instruktor musí mít hlavně ty kompetence, které chybí ostatním v týmu. Je to jako koncert.*“

Myslet na potřeby druhých je dle rozhovorů s odborníky poslední velmi důležitou subkategorií týmové spolupráce. Respondenti uváděli, že by kompetentní instruktor měl být schopen nechat vyniknout i ostatní členy týmu. Měla by mezi nimi panovat vzájemná úcta a neměli by se bát jeden druhého ocenit. R7 poznamenal, že: „*Instruktor by si měl dávat pozor na to, aby své kolegy nezastínil, ať už vědomě nebo nevědomě.*“ Instruktor by tedy neměl svým kolegům jejich "chvíle slávy" krást. Kvalitní tým instruktorů se dle respondentů pozná tím, že si jsou členové schopni vzájemně nahrávat a podporovat se.

Vedení zpětné vazby

Tato dovednost byla velkým množstvím instruktorů označena jako jedna z nejobtížnějších. Například R4 k tématu vedení zpětné vazby v rozhovoru uvedl: „*Takže tuhle tu dovednost člověk rozhodně musí mít, ta je taky jedna z nejtěžších. Získává se tím, že to člověk zkouší a přemýšlí nad tím a pracuje s tím.*“ Z úryvku lze usoudit, že instruktor musí vedení zpětné vazby neustále trénovat a pracovat s ním. I další respondenti, jmenovitě R2, R3, R5 a R7, se přiklání k tomu, že je zpětná vazba pro adaptační program nezbytná a je tedy podstatné, aby na ní instruktor neustále soustavně pracoval. Dovednost reflexe tedy dle probandů znamená nějaký následný rozbor, zakotvení prožitého a transfer do reálného života. R3 v rozhovoru popisovala, že instruktoři na adaptačních kurzech nejčastěji používají dva druhy reflexí, a to buď závěrečnou reflexi, nebo reflexi v akci. R3 dále poznamenala, že:

„Reflexi v akci nejvíce využívám právě v případě, kdy vše nahrává tomu, že mezi účastníky kurzu vznikne při nějaké aktivitě konflikt. Potom teda tu aktivitu zastavím a udělám s účastníky reflexi rovnou“ Instruktor by tedy měl v tuto chvíli s účastníky reflektovat aktivitu, jelikož jsou pocity účastníků zcela aktuální. R4 také poukazoval na to, že ne všechny aktivity mají jasný konec. Pokud se třeba nějaká z nich tolik nevydaří z důvodu nespolupráce účastníků, měl by instruktor zachovat klid a nechávat to jako sabotáž, či své vlastní selhání. Instruktor by si měl uvědomit, že i na první pohled pokažená aktivita může být velkým přínosem k růstu osobnosti účastníku.

Práce s kritikou může být pro řadu instruktorů velmi obtížná, dle R2 si instruktor musí uvědomit, že je zpětná vazba chápána jako nástroj ke zlepšení, nikoli jako prostředek k dehonestaci jeho schopností. Participantů se domnívali, že se v dnešní době řada organizací soustřeďuje právě na zmíněnou zpětnou vazbu týmu. Instruktor by měl být také schopen reflektovat své vlastní činy a postupy. K tomu slouží zmiňovaná sebereflexe, o které hovořila například R5, která uvedla, co pro ni sebereflexe znamená: *„Udělat si sama reflexi je pro mě jakoby cesta po schodech, když příště otevřu pusu a vypadne ze mě něco, co jsem nechtěla, ale už si to uvědomím, tak jsem jakoby o schod dál.“* Instruktor by tedy měl sám se sebou pracovat stejným principem, jako pracuje s účastníky.

Komunikace

Respondenti uvedli, že správná komunikace je nutná ještě před začátkem kurzu, kdy instruktor komunikuje se zadavatelem zakázky. Je totiž potřeba přesně dohodnout, jaký má být účel kurzu, od něhož se odráží celý program. R1 a R2 dále poukazovali na to, že komunikace je velmi potřebná také pro přenos informací mezi členy týmu a instruktor potřebuje mít dostatečné komunikační schopnosti také při vysvětlování aktivit účastníkům. R2 například poznamenal, že díky špatné či nedostatečné komunikaci, mohou vznikat nedorozumění a tím se zmenšuje efektivita práce. Konkrétně uvedl, že: *„Dokážu některé věci nekomunikovat, ve chvíli, kdy mi přijdou jasné nebo mi přijdou nepodstatné, ale očima druhého člověka, můžou být podstatné nebo nejasné a bylo by potřeba je komunikovat.“* R5 dále popisoval, že by instruktor měl být schopen moderovat zážitek bez toho, aby do diskuze vkládal své vlastní názory. Měl by se tedy udržet pouze v pozici moderátora a tím dopomoci účastníkům odnést si z aktivity nějaký přesah. R1 však podotkl, že se žádná komunikace s dětmi na kurzech neučí a je proto nezbytně nutné, aby na sobě člověk neustále pracoval. R2 k tomuto tématu přispěl následujícím tvrzením: *„Zdá se, že všechno*

je o komunikaci a je to z velké části pravda, člověk může mít ty nejlepší znalosti, ale pokud je neumí podat a komunikovat je správným způsobem, tak jsou mu na nic.“ R3 v rozhovoru uvedla: „Schopnost komunikace neznamená jen to, jak je člověk dobrý řečník a jaká je jeho slovní zásoba, ale myslí se tím i to, že je instruktor schopný mluvit s účastníky jakéhokoli věku.“ Je tedy patrné, že instruktor bude jinak mluvit s malými dětmi a odlišně s adolescenty. V každém případě je však nutné, aby se instruktor naladil na koncept mluvy účastníků a snáze se tak přiblížil účastníkům.

Na základě odpovědí z rozhovorů jsme mohli konstatovat, že nejzásadnější komunikací je právě ta s učitelem. Dle R1, R3 i R5 musí být instruktor dostatečně kompetentní, aby mohl pedagogovi vysvětlit smysl jednotlivých aktivit a nastínit mu, co se díky nim se skupinou děje a jak je potřeba pokračovat dále. R5 upozorňovala v rozhovoru na to, že: „Instruktor musí s učitelem komunikovat, protože učitel je vlastně v konečném důsledku ten, který rozhodne, jestli se na kurz naváže správně.“

9.1.2 Vlastnosti a osobnostní charakteristiky

V této kapitole se budeme věnovat tomu, jaké by měl mít instruktor dle respondentů vlastnosti. V rámci Tabulky č. 2: "Vlastnosti a osobnostní charakteristiky" si můžeme povšimnout, že jednotlivé subkategorie nejsou syceny tolik, jako u předchozí kategorie. Pravděpodobně je to z toho důvodu, že se jedná o vlastnosti člověka a každý jedinec může mít jinou představu o podstatných osobnostních charakteristikách. Jednoduše řečeno, někdo může považovat schopného instruktora jako jedince, který je velmi zodpovědný a autoritativní, jiný může chápat výhodu spíše v empatii a trpělivosti.

Tabulka č. 2: Vlastnosti a osobnostní charakteristiky

Kategorie	Subkategorie	Četnost napříč rozhovory
Vlastnosti a osobnostní charakteristiky	Přístup k druhým lidem	7x
	Zápal	5 x
	Extraverze	4 x
	Zodpovědnost	4 x
	Trpělivost	3 x
	Autorita	3 x

Přístup k druhým lidem

Všichni respondenti se shodli na tom, že to, jaký má instruktor přístup k druhým lidem je jednou z nejdůležitějších vlastností. Můžeme zde zařadit například empatii, toleranci, úctu, individuální přístup a respekt. R3 v rozhovoru tvrdila, že za důležitou vlastnost považuje to, aby byl instruktor schopen poznat, zda není výhodné určitou aktivitu vynechat, nebo ji zkrátit tak, aby účastníky nezahltl. Podstatné je také rozpoznání toho, kdy je možné účastníky ještě více napnout, či jim dát více stimulů pro rozvoj. R2 dále poukazyval na to, že: *„Instruktor by měl být schopný tu skupinu vnímat a rozpoznat, jestli ve skupině nevzniká nějaký problém. Pokud něco podobného zachytí, tak by na to měl upozornit pedagoga.“*

Instruktor by tedy měl být na základě výpovědí empatický, autentický, tolerantní a měl by mít k účastníkům úctu i respekt. R4 podotkl, že by se na adaptačních kurzech neměl vyskytovat fenomén, kdy se instruktor povyšuje nad účastníky či je nějakým způsobem shazuje. Stejná úcta a tolerance by měla fungovat i v rovině vztahu s učitelem. R5 k toleranci zmínila svůj postřeh: *„Téma, se kterým neustále pracuju, je moje míra tolerance, jakože ustát ty emoce, když mám skupinu, která mi pije krev.“* Ze zmíněného tedy můžeme usoudit, že zůstat tolerantní za každých okolností, může být velmi obtížné. Být k účastníkům upřímný je další významnou vlastností, kterou by měl instruktor dle respondentů disponovat. R6 v rozhovoru popsal, že: *„...vedoucí by měl být taky chápavý a pokud mluví s účastníky, neměl by si na nic hrát, ale měl by být sám sebou.“* Probandi se shodli na tom, že účastníci mohou být velmi senzitivní k přetvářce. Instruktor tedy za pomoci autenticity může dosáhnout daleko lepších výsledků. R4 popsal, že on sám vždy přiznával své instruktorské zkušenosti, pokud byl například někde poprvé, tak tuto skutečnost účastníkům nezatajoval a nehrál si na odborníka, když jím v té době nebyl.

R3 upozornila, že se na adaptačních programech občas vyskytují jedinci, kteří narušují aktivity, což může být problémem, pokud se situace neřeší. Kurz by totiž nemusel mít ve skupině takový přesah. Dle respondentčina názoru je potřeba na každého jedince nahlížet individuálně. R3 doslovně uvedla: *„Oni často jsou zvyklí být ti narušitelé a jsou tak bráni, ale tyhle děti si tím jakoby často říkají o nějakou pozornost, kterou se jim snažím dávat jiným způsobem.“*

Zápal

Velká část respondentů se shoduje také na tom, že by instruktor měl mít o svou práci zájem a neměl by se bát ho před účastníky projevit. R2 a R5 uvedli, že na tento zájem instruktor nejlépe poukáže tím, že se aktivit účastní společně s účastníky a zároveň se do programu vrhá se zápalem. Výsledkem tedy může být dle probandů právě to, že účastníky jeho přístup inspiruje a oni se aktivit zúčastní mnohem snáze. R6 dodal: „*Ono je to pak jakože vidět, protože kolik do toho dá ten člověk, tolik se mu pak vrátí od těch studentů.*“

Extraverze

Extraverze byla v rozhovorech vzpomínána relativně často. Probandi uvedli, že se jedná o osobnostní charakteristiku, která se jen velmi těžko přetváří. R1, R5 a R7 shodně konstatovali, že každý instruktor extrovertní být nemusí. R7 například řekl: „*Ten instruktor jakože nemusí být hned extrovertní, ale ta práce je pak pro něj lehčí, protože se nemusí přemáhat a jde mu to samo.*“ Další respondenti zmiňovali, že velkou výhodou je právě práce v týmu, protože se v něm mohou vzájemně doplňovat.

V rozhovorech byla extraverze velmi často spojována se "showmanstvím." R1 v rozhovoru uvedl, že zmíněné "showmanství" nelze naučit, jelikož se jedná o něco, co má člověk již od narození. Dále R5 konstatovala: „*Ona to jakože není podmínka, ale vždycky je lepší, když to ten instruktor v sobě má a je prostě takový bavič, showman.*“ R1 a R5 v rozhovoru zmínili, že je výhodou, pokud v týmu bude alespoň jeden showman. R5 k této vlastnosti dodala, že je příhodné, pokud je člověk schopen se u své práce odvázet, ovšem jen v tom případě, že odvádí i navzdory tomu dostatečně kvalitní práci.

Zodpovědnost

R4 konstatoval: „*Zodpovědnost, to je alfa a omega, bez zodpovědnosti by to žádný instruktor daleko nedotáhl.*“ Tato vlastnost je nezbytná na mnoha úrovních instruktorské práce. R4 a R5 totožně uvedli, že instruktor na kurzu nese velkou zodpovědnost za bezpečnost účastníků, za správné odvedení programu a za splnění dalších úkonů spojených s organizací kurzu. Vedení adaptačních programů má na starosti tým instruktorů, který se o zodpovědnost musí podělit. R5 popsal, že v týmu na sebe instruktoři vzájemně spoléhají a mají rozdělené úkoly. R5 dále uvedl, že: „*...nezodpovědný instruktor je na kurzu spíš břemenem celého týmu, než nějakou pomocí.*“

Trpělivost

Trpělivost je dle probandů také důležitá, obzvláště jedná-li se o adaptační kurzy středních škol. Tato věková kategorie je totiž dle respondentů tou, u které se instruktoři nejčastěji setkávají s neochotou zapojit se do programu. R3 se vyjádřila následovně: „*Je nutné být trpělivý, zvláště pokud se kurzu účastní pubertáci, kteří se hned nehrnou do první aktivity.*“

Autorita

R2, R3 a R6 se shodli, že ačkoli by měl instruktor k účastníkům přistupovat, jako k sobě rovným, musí zároveň stanovit určité hranice. R6 dodal: „*Jedná se o docela tenký led, chci tím teda říct, že je opravdu složité, aby byl instruktor s účastníky kamarád a aby ho oni zároveň poslouchali.*“ Autorita je tedy dle respondentů velmi důležitá, jelikož může předcházet bezpečnostním rizikům. Může také dopomoci k tomu, aby se účastníci snáze zapojili do aktivit, jelikož jedinci mohou být zvyklí autority poslouchat.

Respondenti uvedli, že existují dva druhy autorit. Začneme tedy popisem první, kterou je autorita přirozená. R2 doslovně popsal: „*Instruktor má v sobě takové přirozené charisma, které ty lidi k akci přiměje.*“ Autoritu si tedy nemusí nikterak vydobýt, ale má ji od přírody. Druhou variantou je uměle vytvořená autorita. R2 zmínil, že existuje řada postupů, jak si uměle autoritu získat a instruktor, který nepůsobí autoritativně, by si jich měl být vědom. R6 uvedl, že existují i velmi nepovedené způsoby, jak si získat respekt druhých, které se často objevují ve školství. R6 doslovně řekl: „*Podle mě je chyba našeho školství a vlastně i instruktorství to, že tam jdou lidi, kteří tohle v sobě nemají a pak si u dětí budují autoritu uměle.*“ Instruktor má však velkou výhodu, jelikož jeho práce je týmová, z čehož vyplývá, že každý instruktor v týmu autoritou být nemusí. R6 poukázal na to, že na kurzu můžeme mít jednoho instruktora, který je spíše empatický a snaží se navodit bezpečnou atmosféru, zatímco druhý může být právě onou autoritou.

9.1.3 Znalosti

Na základě analýzy rozhovorů byla zjištěna poslední kategorie klíčových kompetencí, která byla nazvána, jako: "Znalosti." Na základě analýzy rozhovorů jsme zjistili, že mezi nejpodstatnější znalosti respondenti označili *přesah* a děje ve skupině. V tabulce č. 3 si můžeme povšimnout, že tyto kompetence byly shodně uvedeny velkým počtem respondentů.

Tabulka č. 3: Znalosti

Kategorie	Subkategorie	Četnost napříč rozhovory
Znalosti	Přesah kurzů	7 x
	Děje ve skupině	6 x

Přesah kurzů

Respondenti poukazovali na to, že abychom dosáhli tolik podstatného přesahu, musíme mít znalosti, díky kterým budou účastníci schopni zážitek získaný na kurzu transformovat do reálného života. Mezi zmíněné znalosti, které k přesahu vedou, patří dle odborníků například: znalost cílů, smyslu a principu adaptačních programů. Instruktor by si tedy měl být vědom toho, jak adaptační program funguje a jaké jsou metody, kterými může účastníkům dopomoci k cílům adaptačního kurzu.

Znalost cílů a smyslu adaptačního programu je podle respondentů velmi důležitou kompetencí. Probandi se shodli na tom, že by si měl být instruktor v první řadě schopen uvědomit, jaký je jeho cíl, čeho chce na kurzu dosáhnout. R3 například v rozhovoru uvedla: „...měli bychom si jako vedoucí vždycky uvědomovat, co je našim cílem a smyslem, proč zařazujeme určité aktivity a proč v dané chvíli říkáme určité věci.“ R4 popsal, že si účastníci většinou samotný vliv kurzu vůbec neuvědomují a mnohokrát tento vliv zjistí až zpětně. Ovšem instruktor si tohoto působení vědom být musí. Cílem instruktora adaptačních programů je tedy dle slov R5: „*My se na adaptačních kurzech snažíme jakoby podpořit a současně ukázat ty cesty, jak ten přesah kurzu můžou účastníci využít a dál s ním pracovat v té škole a to je taky takovým hlavním cílem toho instruktora.*“ Z tohoto tvrzení a na základě dalších výpovědí odborníků je patrné, že hlavním cílem instruktora je být jakýmsi prostředníkem, který účastníkům zprostředkuje zkušenost v bezpečném prostředí, kterou později mohou aplikovat k dosažení harmonických vztahů ve třídě. Respondenti se na smyslu adaptačního kurzu shodli a zmínili, že se instruktor snaží o to, aby se studenti mezi sebou lépe poznali a aby se urychlily potřebné procesy. R3 například v rozhovoru uvedl, že adaptační program slouží také jako preventivní faktor, protože umožňuje předcházení rizikovému chování a velkou měrou podporuje efektivitu vzdělávacího procesu.

Podstatným prvkem, na kterém instruktor pomyslně staví, je dle slov respondentů znalost metod a aktivit, díky nimž může dosáhnout cílů kurzu. Probandi v rozhovorech

dále popisovali, jak se liší adaptační kurzy od jiných pobytových programů, jako jsou například tábory či pobyty v přírodě. Hlavním rozdílem je dle respondentů to, jak je na adaptačním kurzu poskládán program. Jádro věci tkví dle R4 v tom, jaké aktivity budou zvoleny a s jakou frekvencí se budou na kurzu objevovat. Jelikož je podstatou kurzu vzájemné poznání, instruktor na začátek programu zařazuje primárně seznamovací aktivity různého druhu. Program adaptačního kurzu se dle respondentů skládá převážně ze simulačních her, které jsou hojně využívány právě za účelem vzájemného poznání. R4 naznačil, proč tomu tak je: *„Simulační hry jsou o tom, že navodí nějakou realitu, která je v bezpečném prostředí sehrána, a účastníci se vlastně v té realitě pohybují a snaží se nějak vyřešit problém a navzájem se u toho pozorují.“*

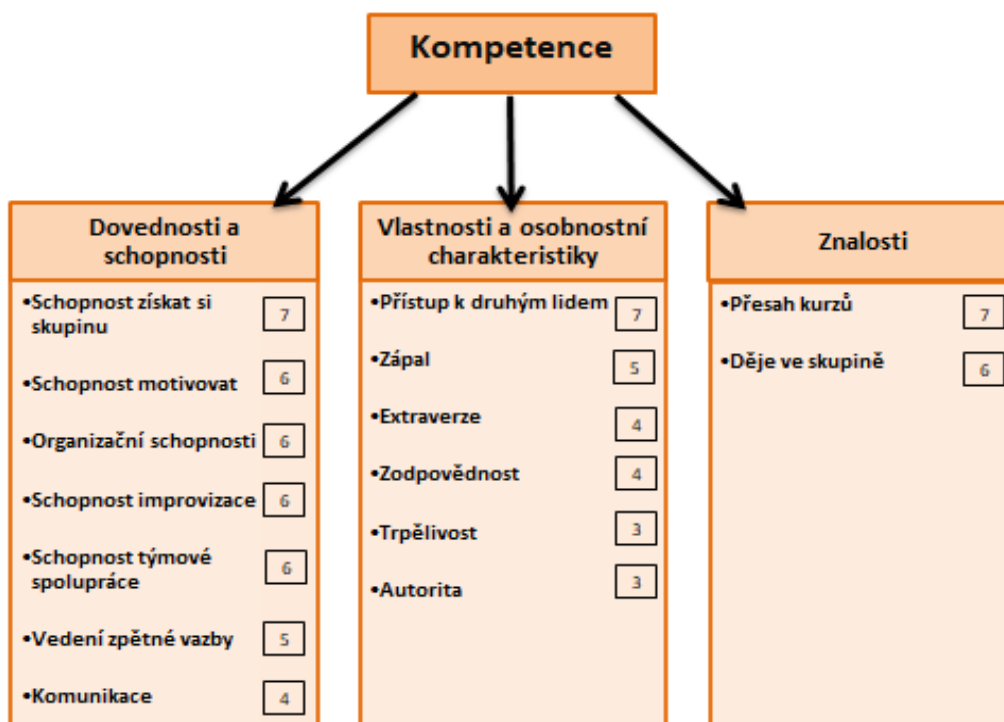
Respondenti zmínili, že je naopak nevhodné zařazování strategických her, jelikož se účastníci na kurzu vidí mnohdy poprvé a nevědí, co mohou jeden od druhého očekávat. R3 dodala, že by aktivity adaptačního programu měly v první řadě spojovat a ne rozdělovat. To znamená, že se instruktor snaží o to, aby se účastníci mezi sebou neustále promíchávali, čímž se mohou lépe poznat. Výhodné je dle probandů také zakomponování úkolů, kdy musí celá třída spolupracovat, na něčem se dohodnout.

Děje ve skupině

Podstatnou znalostí instruktora je také znalost toho, jak funguje skupinová dynamika a jaké jsou fáze vývoje skupiny. Na základě rozhovorů můžeme usuzovat, že instruktor musí mít přehled o tom, v jaké fázi se daná skupina aktuálně nachází. Může tak lépe odhadnout, jaké aktivity je důležité v této chvíli zapojit. R7 popisoval konkrétní fáze: *„...první je ten kontakt, tam se ti lidi jako ořukávají, pak už to trošku začne vřít, takže se bavíme o druhé fázi.“* V tomto bodě je dle respondentů pozitivní, pokud instruktor zapojí nějaké stmelovací hry. R7 dále pokračoval: *„... Až teda konečně zjistí, že konkurenční boj nikam nevede, tak se přehoupneme do fáze nějaké té důvěry. Když se dostaneme ke čtvrté fázi, tak v ní už jsou ti studenti schopni pracovat.“* První fáze byla našimi odborníky označena, jako formovací, zde bychom měli volit převážně aktivity seznamovacího charakteru. V další fázi se dostávají členové skupiny přirozeně do konfliktů a je potřeba využít spíše aktivit založených na vzájemné spolupráci. Následuje fáze důvěrnosti, která je specifická tím, že se účastníci kurzu více ustálí a začínají spolupracovat. Poslední fází, která byla zmíněna v rozhovorech, je fáze, při které jsou již jedinci schopni plně pracovat na svých školních povinnostech. Skupinová dynamika je dle probandů souhrnem psychologických i

sociálních jevů a procesů, které se vyskytují ve skupině. Instruktor by tedy dle názorů našich odborníků, měl být obeznámen se složkami skupinové dynamiky. Ovšem neznamená to, že by musel znát teoretické ukotvení a názvy různých procesů, ale měl by být schopen se skupinovou dynamikou správně pracovat.

Obrázek č. 3: Kompetenční model



Toto schéma shrnuje veškeré kompetence, které byly respondenty shledány jako ty nejdůležitější a byly tudíž v rozhovorech nejvíce syceny daty. Čísla za jednotlivými subkategoriemi znamenají, kolik probandů označilo tuto kompetenci za klíčovou. Maximální počet byl sedm, jelikož bylo provedeno sedm rozhovorů. Jednotlivé subkategorie jsou tedy řazeny od nejvíce sycených po ty méně vzpomínané, ale i přesto velmi důležité subkategorie.

9.2 Odpovědi na zbývající výzkumné otázky

V další části této práce se zaměříme na výsledky zbylých výzkumných otázek. Jak již bylo předestřeno výše, tyto otázky slouží pouze ke zmapování širšího kontextu kompetencí v sociokulturním prostředí České republiky. Proto se jimi tato práce bude zabývat pouze okrajově, aby bylo možné hlouběji pochopit jednotlivé body kompetenčního modelu. Otázky tedy sloužily ke zmapování aktuální situace v České republice a byly zaměřeny na

to, jaké mají instruktoři zdroje, jak se jejich kompetence v průběhu praxe vyvíjely a jaké jsou dle slov odborníků největší úskalí této profese.

Jaké zdroje instruktoři nejvíce využívají k získávání kompetencí?

Na základě výpovědí respondentů byly vytvořeny hlavní kategorie, jimiž jsou: *kurzy a semináře, spolupracovníci, rodina, vlastní zkušenost* a v neposlední řadě *trénink*. R1, R2, R3, R5, R6 a R7 se shodli na tom, že zkušenosti čerpali ze svých vlastních zážitků a zkušeností z mládí, kdy se účastnili adaptačních programů, táborů či vedli skautské oddíly. Všichni respondenti se dále shodli na tom, že největším zdrojem poznatků a kompetencí jim byla beze sporu praxe. R4 dodal: „*Pomohla mi příležitost zkoušet a velké množství právě těch skupin, které jsem mohl vést, pomohli mi určitě starší lektoři, které jsem mohl vidět při práci, ale ne jenom, že jsem se díval, ale že jsem se zapojoval.*“ Díky této citaci můžeme navázat na další velmi důležitý zdroj instruktorů, kterým pro všechny respondenty byli a stále jsou spolupracovníci. Současně všichni probandi uvedli, že při svých začátcích byli pomyslně "vhozeni do vody" a museli se naučit plavat. Ovšem vzápětí dodali, že na to všechno přece jen nebyli úplně sami a v případě nouze tam vždy byl někdo, na koho se mohli obrátit. R2, R3, R4, R5, R6 a R7 označili za další zdroje instruktorů také kurzy a semináře. Jedná se ovšem o relativně kontroverzní téma, jelikož se pohledy na kurzy napříč jednotlivými rozhovory lišily. Někteří respondenti uvedli, že jim zmíněné kurzy nepřinesly nic zásadního a že se vlastně jednalo spíše o formalitu. Jiní naopak tvrdili, že jsou ochotni za určité kurzy utratit i nemalé peníze, jelikož v nich vidí smysl. Další zajímavostí je, že pouze jeden respondent ze sedmi uvedl, že před započítáním instruktorské činnosti kurz absolvoval. R3, R4, R5, R6 a R7 dodali, že rozličné druhy kurzů absolvovali v průběhu své praxe.

Jak se změnila kompetence instruktorů v průběhu praxe?

Největší posun zaznamenali respondenti právě v získání sebedůvěry, která byla označena pěti probandy. R1, R2, R3, R4 a R7 se shodli, že díky nabytým zkušenostem si začali daleko více věřit, což se pozitivně podepsalo na jejich výkonu. R3 například přímo uvedla: „*Přesunula jsem se do pozice sebevědomého člověka, a ne toho ustrašeného dítěte. Dřív jsem jakoby měla pocit, že jim do toho nemůžu kecat. Ale teď vím, že musím vyzářovat určitou dávku sebevědomí.*“ Za další kompetence, které se během praxe v oboru výrazně zlepšily, R2, R3 a R5 označili právě time management a organizační schopnosti. Dále jsou

relativně často vzpomínány tyto kompetence: improvizace, komunikační schopnosti, zpětná vazba a přehled o metodách a technikách.

Jaké jsou nejproblematictější aspekty instruktorské práce?

Šest instruktorů ze sedmi uvedlo, že nejproblematictější je to, pokud účastníci nespolupracují. R3 například zmínila: „*Někdy se třeba stane, že začátečník zareaguje nevhodně, pokud účastníci neprojeví o aktivitu zájem.*“ Na základě tvrzení respondentů můžeme usoudit, že obzvlášť pro mladé a nezkušené instruktory může být zmíněná situace kritická. Dle probandů si tito instruktoři totiž neuvědomí, že by mohli z aktivity vytěžit přesah už jen tím, že účastníci promluví o jejich nezájmu k aktivitě. Nýbrž jsou nezkušení instruktoři po této netečnosti zmatení, překvapení nebo dokonce naštvaní. Pokud se vrátíme zpět ke kompetenčnímu modelu, můžeme si vzpomenout, že na schopnost vést zpětnou vazbu byl kladen velký důraz. R2, R3, R4, R6 však paradoxně uvedli, že při svých začátcích jim zpětná vazba téměř nebyla poskytnuta. R4 se například o nedostatku zpětné vazby vyjádřil následovně: „*...tak určitě ta zpětná vazba celkově, že jsem jí měl myslím si, že málo. Proti tomu, co se teď snažím já dát jiným instruktorům.*“ Další probandi v rozhovorech popsali, že v době, kdy začínali, se na zpětnou vazbu a přesah nekladl tak velký důraz, jako tomu je dnes. S tímto se pojí také fakt, že valná většina respondentů se před začátkem praxe neúčastnila žádného metodického kurzu. Respondenti však jednohlasně udávají, že majorita kvalitních organizací má již v dnešní době propracované kurzy pro nováčky.

Dalším problematickým aspektem je komunikace s učiteli a to opět hlavně pro začátečníky. Často totiž kurzy vedou mladí lidé, kteří se nemusí cítit dostatečně kompetentní na to, aby mohli vysvětlovat učitelům principy adaptačních kurzů. R3 uvedla: „*...nejzásadnější je podle mě komunikace s třídním učitelem, což je hrozně těžká práce pro nováčky právě. Zprostředkovat smysl toho, co děláme tomu třídnímu učiteli, protože učitel je ten, který ve výsledku nejvíce ovlivní ten efekt.*“ Mezi další vysoce frekventované odpovědi se řadilo sledování vyšších cílů, time management, improvizace a práce v týmu. Všechny tyto jmenované kompetence mohou udělat pomyslnou „vrásku na čele“ nejednomu instruktorovi adaptačních kurzů.

10 DISKUZE

Kapitola nám hlouběji přiblíží propojení výsledků tohoto výzkumu s jinými, především zahraničními studii, které byly využity právě z důvodu nedostatečného pokrytí problematiky v České republice. Dále se zaměříme na limity práce, které jsou autorkou shledány jako podstatné a pokusíme se soustředit na to, jakým směrem by se mohlo bádání zaměřit dále. Na závěr shrneme, co výzkum přinesl nového a jakým způsobem by mohl být přínosný. Hlavním výsledkem bylo v prvé řadě navrhnutí kompetenčního modelu. Úkolem této práce tedy bylo odhalení nejzásadnějších kompetencí pro práci instruktora na adaptačních kurzech z hlediska názorů odborníků. Dle schématu na obrázku č. 3: Kompetenční model, je patrné, které kompetence instruktoři označili za klíčové, a také je možné vidět, s jakou četností byla daná kompetence napříč rozhovory zmíněna. Na základě totožně označených dovedností, znalostí či osobnostních charakteristik, byla usuzována důležitost konkrétní kompetence. Pomocí dalších výzkumných otázek se tato práce pokusila čtenářům přiblížit také aktuální situaci a možnosti v České republice.

V teoretické části jsme v kapitole "Kompetenční model", použili zahraniční model kompetencí autorů Martina et al. (2017), který by měl spolu s výzkumy na toto téma sloužit jako srovnávací bod pro výsledky naší práce. Autoři zde za nejdůležitější kompetence označili právě: **základní znalosti, sebeuvědomění a profesní chování, rozhodování a úsudek, učení a facilitace, správa životního prostředí, management programu, bezpečnost a řízení rizik** a také **technické schopnosti**. Pokud se tedy zaměříme na výsledky našeho šetření, můžeme usoudit, že se s modelem autorů téměř shodují. Je možné si však povšimnout, že pokud nahlédneme do výsledných odpovědí našich respondentů, je ve větší míře kladen důraz právě na osobnost instruktora, než na technické znalosti a dovednosti. Respondenti ve svých výpovědích často uváděli, že nejrůznější technické a metodické znalosti získávali až v průběhu času, právě zkušenostmi a z toho také usuzovali, že nejdůležitějším faktorem pro úspěšnou práci instruktora jsou právě jeho vlastnosti a osobnostní charakteristiky. Paradoxní však je to, že se právě ona kategorie vlastností a osobnostních charakteristik obsahově nejvíce lišila napříč rozhovory.

Při srovnání těchto dvou modelů kompetencí je tedy pravděpodobně největším rozdílem to, že autoři kladli velký důraz na kompetence spojené se správou životního prostředí. Respondenti v našem výzkumu však tuto kompetenci za nejdůležitější neoznačili ani jednou. Důvody této odlišnosti mohou být rozličné, můžeme se však domnívat, že se jedná o sociokulturní rozdílnost. Shodně však byl kladen důraz na to, aby byl instruktor ohleduplný k celé skupině i k jejím jednotlivým členům. Oba tyto modely kompetencí kladly velký důraz na instruktorovo uvědomování si nejenom svých schopností, ale také limitů. Totožně byly za podstatné shledány kompetence time managementu organizace a plánování. Dále by instruktor měl znát pedagogické přístupy, metody a měl by si být vědom cílů kurzu.

Je důležité si uvědomit, že se každý výzkum vztahuje v první řadě na kulturu a společnost, ve které byl prováděn, a není tedy zcela možné jej vztáhnout na všechny jedince. Musíme si být vědomi toho, že kompetence, které jsou nutné pro výkon práce v určitém sociokulturním prostředí, mohou být jinde chápány podřadněji. Bohužel nebylo možné dohledat výzkum, který by se přímo zaměřoval na kompetence instruktora v českém prostředí. Z tohoto důvodu byly do této práce začleněny výzkumy zaměřené na kompetence sportovních trenérů a učitelů, jejichž šetření proběhlo v našem československém sociokulturním prostředí.

Výsledky výzkumu Janáka (2015), poukazují na to, že je důležité, aby se výzkumník zaměřil také na sociokulturní odlišnosti. Autor poukazuje převážně na tři markantní rozdíly ve výsledcích výzkumu kompetencí sportovního trenéra ve srovnání se zahraničními studiemi. Jedná se například o důvěryhodnost a schopnost činit rozhodnutí, které byly v českém prostředí respondenty označeny jako velmi podstatné kompetence, zatímco v zahraničních studiích na ně nebyl kladen tak velký důraz. Dalším zajímavým poznatkem, který poukazuje na kulturní variabilitu, bylo zjištění, že sebevědomí nepovažují respondenti z naší země za tolik podstatné. Tento výsledek se tedy nápadně odlišoval od zahraničních výzkumů, kde sebevědomí tvořilo jeden z hlavních atributů. Pokud se však podíváme na výsledky našeho výzkumu, zjistíme, že důvěryhodnost nebyla označena za klíčovou kompetenci a schopnost činit rozhodnutí byla zmíněna jen v menší míře. V otázce sebevědomí se však můžeme přiklonit k výsledkům autora, jelikož taktéž nebylo našimi respondenty označeno za klíčové. Probandi se v rozhovorech shodovali, že sebevědomí je něco, co získali postupem času, díky zkušenostem a praxi. Samozřejmě je nutné

podotknout, že se jedná o výzkum trenéra a nikoli instruktorů, což může také zapříčinit zmíněné rozdíly.

Pod subkategorii: „Přístup k druhým lidem“, spadá v našem výzkumu také individuální přístup, který byl označen řadou respondentů jako zásadní proto, aby instruktor mohl efektivně pracovat a odvést se skupinou na kurzu podnětnou práci. Velmi aktuální výzkum Warnera et al. (2020) poukazuje na problematiku inkluze na kurzech v severoamerickém prostředí. Je však patrné, že inkluze ve školství probíhá i v České republice. Je tedy nutné, aby instruktoři čím dál více dbali na přizpůsobení programu tak, aby byl každý jedinec schopen svým způsobem vyniknout, ačkoli je například nějak způsobem handicapován či jinak znevýhodněn.

Výzkumy Haranguse et al. (2020) a Blaškové et al. (2014) se zabývaly kompetencemi učitele na základě dotazníkových šetření studentů. Oba tyto kompetenční modely se shodovaly s naším kompetenčním modelem instruktora. Opět se ve výzkumech kladl velký důraz na vztahy se studenty a kolegy a na individuální pojetí jednotlivce. Ve výzkumu našich slovenských sousedů se klíčovou kompetencí stala především motivační schopnost učitele, jelikož motivační vliv na studenty může být tím nejpodstatnějším na práci pedagoga (Blašková et al., 2014). S tímto se ztotožňovala také řada respondentů našeho výzkumu, protože motivace byla popisována jako jakási schopnost, která instruktorovi může pomoci navázat zdravý vztah s účastníky, ale také instruktoři mohou za pomoci této dovednosti podnítit motivaci samotných účastníků a tím dosáhnout úspěchu aktivit.

Další výzkum, byl opět zaměřen na kompetence učitele. Také zde byly popsány totožné dovednosti, znalosti a osobnostní charakteristiky, jako vylíčili naši respondenti. Hakim (2015) prováděl výzkum v Indonésii, což může vysvětlovat větší důraz na samostatnost, pracovní morálku, stabilitu a ušlechtilost učitele v porovnání s ostatními výzkumy kompetencí učitele a taktéž ve srovnání s naším modelem kompetencí instruktora.

Sand a Müller (2017) se zabývali kompetencemi instruktora a totožně s našimi výsledky zjistili, že respondenti přisuzovali větší důležitost osobnostním charakteristikám a dovednostem, než odborným znalostem. Účastníci našeho výzkumu často uváděli, že byli “hozeni do vody“ a museli se učit za pochodu. To dodává na věrohodnosti těchto výsledků, jelikož v první řadě to byli oni sami, jejich osobnost a něco, co jim umožnilo, aby kurzy

dokázali vést i bez odborné průpravy. Většina respondentů totiž totožně udává, že odborné znalosti začali získávat až postupem času a žádných školení se na začátku neúčastnili.

Toto zjištění nás může vést k dalšímu výzkumu, který se zabýval kvalifikací instruktorů. Callaghan a Pierce (2018) ve své studii zjistili, že instruktor potřebuje velmi nízkou úroveň kvalifikace. Dle respondentů se jedná většinou pouze o kvalifikaci, která potvrzuje, že je instruktor schopen vykonávat a vést určité druhy sportů, jako je například jízda na kajaku a horolezectví. V tomto se shodují také respondenti, kteří se účastnili našeho výzkumu, jelikož uvedli, že instruktora může dělat teoreticky každý, ale neznamená to, že by jej každý dělat měl. Díky tomu je velmi jednoduché usoudit, že instruktor k výkonu své práce opravdu nepotřebuje specifické vzdělání či odborné kvalifikace. Řada účastníků našeho výzkumu však udává, že jsou kurzy a vzdělání pro výkon této profese jistě prospěšné.

Mees et al. (2020) jsou autory dalšího výzkumu, který se zaměřoval na adaptabilitu instruktora. Výsledky shodně s našimi udávají, že adaptabilita je atributem instruktorů a je pro výkon jejich práce velmi potřebná. Správně a rychle reagovat na dynamické prostředí, kterým kurz jistě je, si žádá velkou schopnost adaptability a improvizace.

10.1 Limity výzkumu

Limity teoretického ukotvení

Jako největší limit tohoto výzkumu můžeme vnímat právě nedostatek zdrojů související přímo se zvoleným tématem. Pro účely bakalářské práce byly z tohoto důvodu voleny mimo jiné i starší zdroje. Švamberská Šauerová (2016) podotýká, že témata adaptačních programů a zážitkové pedagogiky jsou sice lákavá, ovšem po stránce odborné, jim není věnována dostatečná pozornost. To má za následek také nedostatečnou zásobu kvalitních písemných pramenů, ze kterých by se dalo dále čerpat. Autorka tedy byla nucena na základě této skutečnosti zahrnout v práci také zdroje, které nesouvisejí přímo s kompetencemi instruktorů, ale jednalo se o propojení kompetencí lektorů vzdělávacích kurzů pro dospělé, pedagogů a také sportovních trenérů. Na základě literárních zdrojů bylo shledáno, že právě tato povolání mohou využívat stejných či podobných principů a je tedy pravděpodobné, že osoby vykonávající tyto profese budou pomyslně „stavět“ na podobných, ne-li stejných kompetencích.

Můžeme tedy usuzovat na to, že se jedná o pole, které (je-li nám známo) není velmi probádáno, jak v České republice, tak ani napříč mezinárodními výzkumy. Z jedné strany lze tento fakt vnímat jako nevýhodu teoretického ukotvení, z opačné strany se však jedná o jedinečnost a originalitu výzkumu. Jelikož u každé problematiky nějaký výzkumník vnese téma, které je něčím nové a bude se tedy snažit vytvořit teorii, ze které by mohli čerpat následující výzkumy.

Limity metodologie a výzkumného souboru

V prvé řadě je důležité zmínit, že během výzkumu došlo ke specifikaci tématu, jedná se tedy o jakousi neshodu v původních záměrech práce. Autorka se však domnívá, že díky specifikaci bude výzkum více zacílen na kompetence instruktora pro konkrétní druh kurzu. Z důvodu této specifikace se výzkum tedy nezabýval adaptačními i kohezními kurzy zároveň, ale téma bylo redukováno pouze na adaptační programy, které jsou důležitým aspektem při tvorbě zcela nového třídního kolektivu. Díky tomuto zacílení můžeme hlouběji poznat specifické rysy adaptačních kurzů a také konkrétní kompetence, na které jsou dle rozhovorů s odborníky u těchto programů kladeny vysoké nároky. Zacílilo se také na specifickou skupinu účastníků, což mohlo vést ke konkretizaci určitých kompetencí.

Nedostatek teoretického ukotvení má za následek také to, že jsme nebyli schopni stanovit kritéria k výběru vzorku na základě inspirace předešlými výzkumy. Bylo tedy nutné spoléhat se pouze na informace, které jsme získali z literárních zdrojů a z vlastních zkušeností v oboru. Tento nedostatek se projevil převážně u jednoho z kritérií výběru vzorku, kterým byla doba praxe. Nebyla totiž nalezena žádná informace, která by konkretizovala, kolik let praxe musí mít instruktor, aby mohl být označen za odborníka. Jako hranice tedy bylo nejprve zvoleno adaptační období dvou let, které MŠMT (2017) označilo jako rozhraní mezi obdobím adaptace a již přizpůsobeným fungováním v praxi. S tímto se však autorka nespokojila a minimální dobu praxe pro výběr respondentů navýšila dle vlastního uvážení. Reálnou hranicí pro výběr respondenta se tedy stalo období pěti let.

Dalším problematickým aspektem této práce by mohlo být také to, že strukturovaný rozhovor nevycházel z žádné standardizované metody, ale byl inspirován zjištěními z odborné literatury. Na základě zdrojů, které pojednávaly o kompetencích instruktora, lektora či pedagoga, byly sestaveny konkrétní otázky k rozhovoru, které by měly určité kompetence objasňovat.

Výzkum měl probíhat tváří v tvář, ovšem díky pandemické situaci nebylo možno tohoto způsobu využít, a proto byly rozhovory uskutečňovány prostřednictvím online prostředí. Jak již bylo zmíněno, posloužily nám ke komunikaci platformy **Skype** a **Zoom** a prvotní kontakt s respondenty byl taktéž prováděn pomocí internetu. Převážně se jednalo o emailovou komunikaci. S tímto prostředím se pojí další limit práce, jelikož ochota respondentů sdílet osobní informace mohla být ovlivněna právě tímto online prostředím. Účastníci mohli být díky neosobnímu a zkreslujícímu prostředí méně důvěřiví a mohli také určité informace zamlčovat či přibarvovat. Autorka této práce se pokusila tomuto fenoménu co nejvíce vyhnout právě tím, že na začátek rozhovoru připojila řadu informací o sobě samé a zařadila více seznamovacích otázek. Jako další limit, který se k této komunikaci váže, je to, že se nepodařilo se všemi probandy navázat i vizuální spojení, které mohlo odhalit další důležité aspekty rozhovoru.

U kvalitativního výzkumu musíme počítat také s tím, že se vždy vyskytne jistý druh zkreslení a to jak ze strany respondentů, tak ze strany výzkumníka. Je však důležité, aby si byl výzkumník svého vlivu co nejvíce vědom a aby s ním uměl pracovat. Autorka tedy vnímá jako další limitní aspekt to, že u rozhovorů záleželo na vzájemných sympatiích, které zapříčiňovaly lepší plynulost rozhovoru. Kvalitativní výzkum je založen na subjektivních odpovědích. Je tedy nutné počítat s možností, že se jedinci mohou pokusit o to, aby se vyobrazili v lepším světle tím, že jisté nedostatky zatají nebo jim nebudou věnovat takovou pozornost. Také musíme zakomponovat hledisko interindividuálních rozdílů mezi jednotlivými respondenty, které mohlo být taktéž limitní. A to z toho důvodu, že jednotliví respondenti mají odlišné osobnostní charakteristiky, které mohly zapříčinit, že se některý respondent více otevřel a jiný odpovídal spíše stroze.

10.2 Perspektivy dalšího bádání

Tato práce nám pomohla hlouběji popsat, jaké kompetence jsou dle rozhovorů s odborníky pro výkon práce instruktora nejpodstatnější. Těchto poznatků by mohli další výzkumníci využít a zaměřit se na širší pole působnosti. Mohli by se tedy pokusit například dotazníkovým šetřením oslovit větší množství instruktorů a plošně zmapovat, jaké kompetence respondenti shledávají jako nejdůležitější. Na základě takto vzniklých poznatků by dále mohli stanovit objektivnější kompetenční model a porovnat jej s předkládaným.

Další bádání by se mohlo zaměřit na kompetence instruktorů dle odlišných perspektiv. Příkladem by mohl být výzkum na téma kompetencí instruktora z hlediska účastníků adaptačního kurzu. Tato zjištění by mohla přispět k tomu, aby si instruktoři snáze získali skupinu na kurzu, což řada z nich ve výzkumu této práce označila jako jednu z nejsložitějších aspektů instruktorské práce.

Dále by mohl být zajímavý výzkum z hlediska odlišností ve vnímání kompetencí mezi méně zkušenými instruktory a instruktory s více letou praxí. Další výzkumníci by se tedy mohli pokusit získat ekvivalentní počet začínajících instruktorů a těch, kteří již mají více zkušeností. Na tomto vzorku by následně mohli porovnat, jak se jednotlivé kompetence liší.

V této práci jsme se mimo sestavení kompetenčního modelu orientačně zajímali také o vývoj kompetencí s ohledem na praxi, na zdroje instruktorů v aktuální situaci České republiky a na úskalí instruktorské práce, které respondenti označili jako nejproblematictější. Další výzkumníci by tedy mohli hlouběji prozkoumat jedno ze zmíněných témat. Tyto další podněty pro výzkum by jistě poukázaly na mnoho přínosných poznatků, které by se daly aplikovat do praxe. Do budoucna by tedy mohl vzniknout nějaký reflektivní dotazník kompetencí, který by byl určen pro nové instruktory a také jako zpětná vazba pro jejich nadřízené. Ti by na základě zjištění z dotazníku mohli být schopni lépe určit, v čem své instruktory podpořit.

10.3 Praktické využití výzkumu

Tato práce přináší ucelený pohled na kompetence instruktora adaptačních programů. Na základě výpovědí odborníků byl sestaven model kompetencí, který by mohl sloužit jako jeden z indikátorů pro organizace, které se snaží nové instruktory najímat. Za pomoci tohoto modelu by mohly snáze identifikovat, jaké kompetence jsou pro tuto práci nejpodstatnější a díky tomu vybrat toho nejslibnějšího kandidáta. Samozřejmě se jedná pouze o model, který není vztažen na populaci a nemůžeme jej tedy vnímat jako jakési standardní vodítko pro výběr zaměstnanců. Na základě poznatků však mohou organizace získat větší přehled o problematice. Instruktoři se díky nim mohou zaměřit na nejpodstatnější kompetence, na kterých by mohli dále pracovat tak, aby se stali co nejkompetentnějšími vedoucími.

Dále jsme se ve výzkumu zaměřili také na zmapování okruhů souvisejících s kompetencemi. Ačkoli se jednalo pouze o okrajové poznatky, můžeme díky nim identifikovat některé nedostatky v prostředí českého vzdělávání instruktorů. Výzkum tedy poukázal na oblasti, kterými by se organizace měly více zabývat a snažit se je vylepšit tak, aby jejich instruktoři snáze a rychleji dostáli zmiňovaných kvalit. Mezi hlavní oblasti, které respondenti označili za problematické, patří: nedostatky ve školení začínajících instruktorů, ačkoli respondenti vidí i v této oblasti obrovský pokrok na rozdíl od svých začátků. Dále nepřipravenost na komunikaci s pedagogy, nedostatečné poskytování zpětné a také neuspokojivá připravenost na netečnost účastníků. Sami instruktoři by se na základě předestřené výzkumu mohli lépe orientovat v kompetencích, které jsou pro jejich práci nezbytné a mohli by je tak snáze rozvíjet.

11 ZÁVĚR

Pomocí analýzy sedmi polostrukturovaných rozhovorů jsme zjistili, jaké kompetence by měl instruktor mít, aby byl schopen efektivní práce. Na základě poznatků, které vyplynuly z rozhovorů, jsme byli schopni poskládat kompetenční model, který je složen z kategorií: **Dovednosti a schopnosti, Vlastnosti a osobnostní charakteristiky** a v neposlední řadě z kategorie **Znalosti**. Jmenovitě byly jako nejdůležitější kompetence našimi respondenty shledány: schopnost získat si skupinu, schopnost motivovat, organizační schopnosti, schopnost improvizace, schopnost týmové spolupráce, vedení zpětné vazby, komunikace, přístup k druhým lidem, zápal, extraverteze, zodpovědnost, trpělivost, autorita, znalost přesahu kurzů a znalost dějů ve skupině.

Na základě další výzkumné otázky, která se zabývala zdroji instruktorů, jsme zjistili, že instruktoři k získávání kompetencí nejvíce využívají: kurzy a semináře, vlastní zkušenost v dětství, trénink v praxi a také získávají potřebné dovednosti a znalosti prostřednictvím spolupracovníků a rodiny. Řada instruktorů zmínila, že jsou kurzy, semináře a podobné odborné zdroje přínosné, avšak jednohlasně se shodují na tom, že největším zdrojem je pro ně sama vlastní zkušenost a možnost práce v terénu. Jak již bylo několikrát v této práci zmíněno, existuje rozpor v názorech respondentů o efektivitě kurzů a seminářů, avšak téměř všichni probandi se shodli na tom, že před vstupem do praxe neabsolvovali žádný speciální kurz. V rozhovorech se dále hojně objevovalo, že probandi měli ve svých začátcích nějakého zkušenějšího kolegu, který jim mohl kdykoli pomoci a v práci je nasměroval.

Dalším zjištěním bylo to, jak se změnila kompetence instruktorů v průběhu praxe. Největší přínos respondenti zaznamenali právě v nárůstu sebedůvěry, která přišla spolu se zkušenostmi. Dále se probandi v rozhovorech svěřovali s tím, že další posuny vnímají právě v time managementu, v organizačních schopnostech, v improvizaci, v komunikačních schopnostech, ve zpětné vazbě a mají větší přehled o metodách a technikách zážitkové pedagogiky.

Dále byli respondenti dotazováni na to, co vnímají na práci instruktora jako nejproblematictější. Mnohokrát se ve výpovědích objevovala právě nespolupráce účastníků, což může být obzvláště pro nezkušené instruktory značně stresující a nepříjemné. Dále probandi kriticky nahlíželi na zpětnou vazbu, která jim v jejich začátcích nebyla téměř poskytnuta, což shledávali jako velký problém. V rozhovorech však uvedli, že v dnešní době se již na zpětnou vazbu ve většině organizací klade velký důraz. Jako problematická se dále jevila také komunikace s učiteli, což byli mnohokrát právě zadavatelé oné zakázky. Dle respondentů je totiž velmi důležité, aby byl instruktor schopen komunikovat s pedagogem a předával mu své poznatky o třídě, aby s ní mohl učitel dále pracovat. Mezi další vysoce frekventované odpovědi se řadilo sledování vyšších cílů, time management, improvizace a práce v týmu.

SOUHRN

Zážitková pedagogika vychází ze čtyř hlavních principů, mezi něž patří: flow, komfortní zóna, princip dobrovolnosti a v neposlední řadě Kolbův cyklus. Na základě znalostí těchto principů je instruktor schopen působit a ovlivňovat jedince. Dle Zounkové a Martina (2007) je tedy cílem zážitkových kurzů komplexní rozvoj osobnosti, při kterém zapojíme jak fyzickou, tak intelektuální složku osobnostního růstu a přidáme navíc složku emoční i spirituální. K rozvoji zážitková pedagogika užívá v první řadě zážitek, který se stává prostředkem k dosažení předem definovaných cílů kurzu. Cíle kurzu jsou stanoveny zadavatelem, kterým je v případě adaptačních kurzů právě škola či sám učitel. Adaptační programy obecně slouží k urychlení skupinových dějů, k podpoře formování pozitivních norem a pomáhají také zvýšit komfort účastníků ve skupině. Studenti se tedy mohou po nástupu do školy soustředit na učivo a ne na budování mezilidských vztahů (Švamberk Šauerová, 2016). Také pro pedagoga má adaptační kurz své benefity a to ve formě toho, že je schopen rychleji poznat povahu studentů a snáze odhalit případné problémy v jeho budoucí třídě (Žák, 2012).

Aby však mohl být adaptační kurz úspěšný, je zde kladen velký důraz na dobře odvedenou práci instruktora. Z čehož plyne, že instruktor musí mít určité specifické kompetence, aby mohl efektivně dosahovat cílů kurzu. Tato práce se právě díky zmíněnému faktu zabývala v první řadě klíčovými kompetencemi instruktora, které jsou dle Horváthové et al. (2016) souhrnem schopností, dovedností, vědomostí, postojů a charakteristických rysů osobnosti, které jedinci umožní dosáhnout potřebného výkonu a jsou také zaměstnavatelem shledány jako nejdůležitější. Dále se v práci zabýváme modely kompetencí, které primárně pomáhají organizacím zaujmout jednodušší přístup při výběru instruktorů a dalším důvodem je to, že díky upřesnění klíčových kompetencí můžeme lépe lokalizovat oblasti, ve kterých by se mohly aplikovat rozvojové programy. Podstatou kompetenčních modelů je tedy to, aby přispěly k efektivnosti práce instruktorů a tím snáze dosahovaly cílů organizace (Mohammed, 2012).

Téma této práce není příliš probádáno, a právě z tohoto důvodu jsme museli vycházet také ze studií zabývajících se kompetencemi pedagogů a sportovních trenérů, jelikož se zdá, že tato povolání mají podobné cíle a závazky jako práce instruktora. Výzkum Sanda a Muellerové (2017) zkoumal kompetence instruktorů. Na základě výsledků bylo zjištěno, že osobnostní charakteristiky a dovednosti instruktora hrají v jeho práci důležitější roli, než odborné znalosti. Studie Meese et al. (2020), Warnera et al. (2020) a O Callaghana a Pierce (2018) se zabývaly specifickými schopnostmi, vlastnostmi, či odbornými znalostmi instruktora, které jsou pro výkon jeho práce nezbytné. Výzkumy Hakima (2015), Haranguse et al. (2020) a Blaškové et al. (2014) byly zaměřeny na kompetence pedagoga a na cíl jeho práce. Je však důležité, abychom při popisu kompetencí instruktora zohlednili také naše socio-kulturní prostředí, které může zapříčinit, že některé kompetence mohou být klíčovými v určité zemi, avšak v jiné nemusí hrát až tak podstatnou roli. Proto se autorka rozhodla zmínit výzkum Janáka (2015), který byl prováděn na českých sportovních trenérech, působících na našem území. Všechny tyto výše zmíněné výzkumy napomohly v praktické části k polemice nad našimi výsledky.

Ve výzkumné části této práce jsme se na základě sedmi polostrukturovaných rozhovorů pokoušeli získat subjektivní výpovědi od zkušených odborníků napříč organizacemi v České Republice. Rozhovory byly prováděny online formou pomocí platform **Skype** a **Zoom**. Data byla dále zpracovávána metodou zakotvené teorie, která nám později pomohla zodpovědět naše výzkumné otázky.

Výzkumné otázky byly celkem čtyři a jejich konkrétní znění bylo následovné:

- Jaké kompetence jsou pro instruktora na adaptačních kurzech klíčové?
- Jaké zdroje instruktoři nejvíce využívají k získávání nových kompetencí?
- Jak se změnila dovednosti a kompetence instruktorů v průběhu praxe?
- Co označují instruktoři za nejproblematictější na jejich práci?

Primárně jsme se zaměřili na první výzkumnou otázku, která si kladla za cíl vytvoření kompetenčního modelu instruktora. Na základě kódování výpovědí respondentů jsme získali tři hlavní kategorie, jimiž jsou: **Dovednosti a schopnosti, Vlastnosti a osobnostní charakteristiky** a v neposlední řadě zde figurovala kategorie **Znalosti**. Každá zmíněná kategorie obsahovala řadu vzájemných vztahů a byla tvořena subkategoriemi.

Na základě takto zpracovaných výpovědí jsme byli schopni sestavit kompetenční model, který sdružoval všechny zmíněné kategorie. Objevovaly se v něm respondenty

nejvíce zmiňované kompetence: **schopnost získat si skupinu, schopnost motivovat, organizační schopnosti, schopnost improvizace, schopnost týmové spolupráce, schopnost vedení zpětné vazby, schopnost komunikace, přístup k druhým lidem, zápal, extraverte, zodpovědnost, trpělivost, autorita, znalost přesahu kurzů a znalost dějů ve skupině.** Všechny tyto kompetence jsme si podrobněji představili v kapitole o výsledcích výzkumu.

Dále jsme se snažili najít odpovědi na zbylé výzkumné otázky, které byly voleny tak, aby nám pomohly hlouběji pochopit jednotlivé body kompetenčního modelu a sloužily také ke zmapování širšího kontextu instruktorské práce v České Republice. Na základě výpovědí respondentů bylo zjištěno, že mezi hlavní zdroje instruktorů patří: **trénink kompetencí v praxi, dále kurzy a semináře, vlastní zkušenost s kurzem v dětství,** často vzpomínanými zdroji jsou také **spolupracovníci a rodina.** Respondenti dále označovali jako největší posun ve svých kompetencích během praxe, právě **zvýšení sebedůvěry,** dále udávali zlepšení v **time managementu, v organizačních schopnostech, v improvizaci, v komunikačních schopnostech, ve zpětné vazbě** a v lepší **znalosti metod a technik** své práce. Jako nejproblematictější aspekt své práce respondenti často označovali **nespolupráci účastníků, nedostatek zpětné vazby, komunikaci s učiteli, sledování vyšších cílů, time management, improvizaci a práci v týmu.**

Největší limit tohoto výzkumu je právě nedostatečné teoretické ukotvení, jelikož neexistuje mnoho výzkumů, které by se kompetencemi instruktora zabývaly. Díky čemuž jsme museli vycházet také ze zdrojů, které se našeho tématu týkaly spíše okrajově, či jsme museli zvolit literární zdroje staršího data. Dalším limitem byla nemožnost provést výzkum tváří v tvář díky pandemické situaci. Bylo tedy využito online prostředí, které mohlo výpovědi probandů zkreslovat. I přes tuto skutečnost však výzkum přinesl přínosné informace.

Organizace, které se adaptačními programy zabývají, se mohou tímto kompetenčním modelem inspirovat při výběru svých zaměstnanců. Na základě našich poznatků se organizace mohou zaměřit také na nedostatky, které byly ve vzdělávání instruktorů identifikovány odborníky. V neposlední řadě může být tato studie využita samotnými instruktory, kteří se tímto způsobem mohou dozvědět, jaké kompetence jsou nejdůležitější pro výkon jejich práce a mohou je tedy také snáze rozvíjet.

LITERATURA

1. Beneš, Z., Drahanský, D., Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, R., Pokorný, A., & Štěpánek, K. (2016). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadační fond Gymnasion.
2. Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 159, 457-467. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.407
3. Bogo, M. (2010). *Achieving Competence in Social Work through Field Education*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated. Získáno 10. ledna 2021 z https://books.google.cz/books?id=EkJhxDXWfpYC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=competencies&f=false
4. Buňka, M., a kol. (2011). Sada minimálních kompetenčních profilů pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží. Praha: Národní institut dětí a mládeže. Získáno 6. března 2021 z databáze Národní knihovny ČR.
5. Csíkszentmihályi, M., & Hauserová, E. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál.
6. Činčera, J. (2007). *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing. Získáno 21. ledna 2021 z databáze Bookport.
7. Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. Ročníků ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea. Získáno 20. ledna 2021 z www.pppuk.cz
8. Dvořáková, M. (2013). *Lektorské kompetence: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
9. Franc, D., Sobková Zouňková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press.
10. Hakim, A. (2015). Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) On the Performance of Learning. *The International Journal Of Engineering And Science (IJES)*, 4(2), 1-12. Získáno 10. prosince 2021 z <http://www.theijes.com/papers/v4-i2/Version-3/A42301012.pdf>
11. Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing.

12. Harangus, K., Horváth, Z., I., & Szentes, E. (2020). Existing and to be developed teacher competences in engineer teacher training. *Contemporary Educational Researches Journal*, 10(4), 123-130. doi: 0000-0001-7041-4039
13. Harting, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. Canada: Hogrefe Publishing. Získáno 11. ledna 2021 z Assessment of Competencies in Educational Contexts - Knihy Google
14. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Praha: Portál. Získáno 10. března 2021 z databáze Národní knihovny ČR.
15. Horváthová, P., Bláha, J., & Čopíková, A. (2016). *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press. Získáno 25. února 2021 z databáze Národní knihovny ČR.
16. Janák, V. (2015). Demands on sport coach and his competence profile. In L. Luděk, a kol., *Bezpečnostní technologie, systémy a management II* (74-95). Získáno 12. března z <https://journals.muni.cz/studiasportiva/article/view/7508/6821>
17. Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál.
18. Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing.
19. Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
20. Malach, J. (2003). *Klíčové kompetence lektora: [studijní materiály pro distanční kurz]*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Získáno 10. března 2021 z databáze Národní knihovny ČR.
21. Martin, B., Breunig, M., Wagstaff, M., & Goldenberg, M. (2017). *Outdoor Leadership: Theory and Practice*. Champaign: Human Kinetics. Získáno 6. ledna 2021 z <https://books.google.cz/>
22. Mees, A., Sinfield, D., & Collins, L. (2020). Adaptive expertise: a characteristic of expertise in outdoor instructors. *Physical Education and Sport Pedagogy*, doi: 10.1080/17408989.2020.1727870
23. MŠMT. (nedat.). *Kariérní řád: Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. Získáno z Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR (msmt.cz)
24. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. Získáno 10. března 2021 z databáze Národní knihovny ČR.

25. Mohammed, T. (2012). Competency Based Management: A Framework for a Generic Competency Model for Educational Institutes. *Education Sustainability Conference*. Získáno z <https://www.researchgate.net/>
26. O Callaghan, K., & Pierce, J. (2018). Profiling Outdoor Instructors in Ireland: a short survey of Irish Instructors. *Horizons: Profesional development for outdoor practitioners*, 83, 32-34. Získáno 10. prosince 2021 z <https://www.researchgate.net/>
27. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2.vyd.). Praha: Grada Publishing.
28. Peklaj, C. (2015). Teacher Competencies through the Prism of Educational Research. *CEPS Journal*, 5(3), 159-180. Získáno 17. ledna 2021 z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128971.pdf>
29. Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál
30. Pelánek, R. (2013). *Příručka instruktora zážitkových akcí* (2. vyd.). Praha: Portál.
31. Pilařová, I. (2016). *Leadership & management development: Role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada Publishing. Získáno 22. ledna 2021 z databáze Bookport.
32. Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele* (2. vyd.) Praha: Grada Publishing. Získáno 23. ledna 2021 z databáze Národní knihovny ČR.
33. Punch, K. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
34. Řehák, D. (2012). Úvod do problematiky řízení rizik. In *Bezpečnostní technologie, systémy a management II*, 1 (1), 74-95. Zlín: VeRBuM.
35. Sand, M., & Mueller, S. (2017). Professionalisation in Adventure Management: Competence Profile of Outdoor Instructors. *Universal Journal of Management*, 5(11), 502-511. doi: 10.13189/ujm.2017.051102
36. Shooter, W., Paisley, K., & Sibthorp, J. (2010). Trust Development in Outdoor Leadership. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 189-207. doi: 10.1177/105382590113300301
37. Schumann, S. A., Sibthorp J., & Hacker, D. (2014). The Illusion of Competence: Increasing Self-Efficacy in Outdoor Leaders. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 6(2), 97-113. doi: 10.7768/1948-5123.1174
38. Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing.

39. Sýkora, J. (2006). *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus.
40. Švamberk Šauerová, M. (2016). *Benefity využití sportovních a prožitkových aktivit v edukačních souvislostech: kolektivní monografie*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.
41. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Praha: Portál.
42. Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. Získáno 3. února 2021 z databáze Národní knihovny ČR.
43. Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. Získáno 23. ledna 2021 z databáze Národní knihovny ČR.
44. VÚP Praha (2. března 2005). Klíčové kompetence. Získáno 3. leden 2021 z Klíčové kompetence (rvp.cz)
45. Warner, R., P., Martin, B. & Szolosi, A., M. (2020). Exploring the Inclusive Praxis of Outward Bound Instructors. *Education Sciences*, 10(9), 241. doi: 10.3390/educsci10090241
46. Wedlichová, I. (2010). Měření a využití atmosféry vztahů ve školní třídě jako jeden z důležitých kompetencí učitele. In Brtnová Čepičková, I. (Ed.), *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci* (48-65). Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP. Získáno 21. ledna 2021 z databáze Národní knihovny ČR.
47. Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *European Network Parents in Education*. Stavanger: University of Stavanger, 7(2), 91-99. Získáno 11. ledna 2021 z <http://www.ernape.net/ejournal/index.php>
48. Zahrádková, E. (2005). *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál.
49. Zounková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press.
50. Žák, M. (2012). Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů v třídním kolektivu. *Gymnos Akademos: Časopis pro teorii a výzkum*. 1 (2), 28-42. Získáno 13. února 2021 z: <https://docplayer.cz/4486590-Jaky-ma-vliv-uvodni-soustredeni-neboli-adaptacni-kurz-na-kvalitu-socialnich-vztahu-v-tridnim-kolektivu.html>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Tabulka výzkumného souboru
4. Otázky k rozhovorům
5. Ukázka rozhovoru s respondentem R4

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Kompetence instruktora adaptačních programů pro studenty 1. ročníku středních škol

Autor práce: Zuzana Trnovcová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 82, 159 588

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 50

Abstrakt:

Pokud se zaměříme na téma zážitkové pedagogiky, musíme si uvědomit, že abychom mohli kurz označit za zdařilý, tedy že dospěl k zadaným cílům, je nutné, aby se na něm podílel instruktor s potřebnými kompetencemi. Cílem této práce tedy bylo získat náhled do ne příliš probádané oblasti a zjistit, jaké kompetence instruktora jsou klíčové pro efektivní odvedení jeho práce. Dále se pokoušíme nastínit, jaké zdroje instruktoři na území České Republiky nejčastěji využívají. Také se okrajově zaměřujeme na největší úskalí instruktorské práce a na to, jak se změnily kompetence instruktorů v průběhu jejich praxe. Teoretická část se věnuje zážitkové pedagogice, adaptačním programům, instruktorovi a v neposlední řadě právě kompetencím. V rámci empirické části jsme zvolili kvalitativní metodologii. Výzkum je tvořen sedmi polostrukturovanými rozhovory s odborníky, které jsme dále zpracovávali metodou zakotvené teorie. Respondenti byli získáváni pomocí metod příležitostného a záměrného výběru i pomocí metody sněhové koule. Poslední částí bakalářské práce bylo popsání nalezených výsledků, vytvoření kompetenčního modelu a následná diskuze propojila nová zjištění této studie s již existujícími výzkumy.

Klíčová slova: kompetence, instruktoři, zážitková pedagogika, adaptační kurzy

Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Competences of an instructor of adapting courses for high school freshmen

Author: Zuzana Trnovcová

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 82, 159 588

Number of appendices: 5

Number of references: 50

Abstract:

If we focus on highly discussed topic of experiential pedagogy we must realize that the course can be acknowledged as successful only if the participating instructor has necessary competences. The aim of this work is to take a look into this not much researched area, and to find out which competences are necessary for the instructor in order to perform the job effectively. Another topic mentioned in this work are the most frequently used resources by the Czech instructors, also the difficulties that the instructor has to face, and how the competences have changed during the duration of practice. The theoretical part focuses on experiential pedagogy, adaptation courses, instructor and lastly on competences. As for the empirical part we chose qualitative methodology. The research was done by seven half structured interviews with experts, which have been further processed by grounded theory. These respondents were obtained using the methods of occasional and intentional selection as well as the methods of the snowball. The last part of the bachelor thesis is a description of found results, creating competency model and the following discussion linked the new findings with already existing research.

Key words: competences, instructors, experiential education, adapting courses

Příloha č. 3: Tabulka výzkumného souboru

Respondent	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Pohlaví	Muž	Muž	Žena	Muž	Žena	Muž	Muž
Věk	49 let	38 let	30 let	26 let	36 let	65 let	65 let
Odborné vzdělání	Bez vysokoškolského vzdělání	Rekreologie	Andragogika	Pedagogické vzdělání	Psychologie	Bez vysokoškolského vzdělání	Pedagogické vzdělání
Počet let praxe	13 let	20 let	15 let	8 let	14 let	50 let	51 let

Příloha č. 4: Otázky k rozhovorům

Úvod: představení se, zopakování práv respondenta, ústní informovaný souhlas, sociodemografické údaje: věk, pracoviště, doba praxe.

- 1) Kdy jste se poprvé s rolí instruktora seznámil/a?
 - Kdy jste se aktivně začal o instruktorství zajímat?
 - Kolik let jste aktivním instruktorem?
 - Jak často se účastníte různých pobytů jako instruktor?
- 2) Proč jste se rozhodl/a pracovat jako instruktor
- 3) Jaké by měl mít podle Vás instruktor/ka kvality?
- 4) Jaké dovednosti by měl dle Vás instruktor mít?
- 5) Jaké znalosti by měl dle Vás instruktor mít?
- 6) Jaké jsou Vaše silné stránky v instruktorství?
- 7) Jsou nějaké věci, ve kterých byste se chtěl/a jako instruktor zlepšovat?
- 8) Jaké nové kompetence Vám přinesla praxe na pozici instruktora?
- 9) Co je na roli instruktora podle Vás/pro Vás nejtěžší?
- 10) Jak tato zmíněná úskalí zvládáte konkrétně vy?
- 11) Jaké kurzy/školení jste absolvoval/a, abyste mohl/a vykonávat instruktorskou praxi? (jaké vzdělání předchází roli instruktora)
- 12) Cítil/a jste se při svých začátcích instruktorské praxe dostatečně kompetentní?
- 13) Co Vám ve Vašich instruktorských začátcích nejvíce pomohlo? (byl nějaký koordinátor/supervizor, kdo Vás provázel v praxi)
- 14) Je něco, co byste si přál/a, aby Vám při Vašich instruktorských začátcích někdo zkušenější řekl/ukázal?
- 15) Myslíte si, že je současné školení instruktorů dostačující? Případně jaké změny byste navrhoval/a?
- 16) Jak byste dle Vašich slov definoval adaptační pobyt?
- 17) V čem je podle Vás adaptační pobyt pro účastníka prospěšný?
- 18) Co je pro úspěšný adaptační pobyt dle Vašeho názoru klíčové?
- 19) Liší se dle Vašeho názoru adaptační programy od jiných kurzů- pokud ano, jak?
- 20) Ocítl/a jste se někdy během adaptačního kurzu v situaci, se kterou jste si nevěděl rady?

Závěr: Chtěl/-a byste ještě něco doplnit k tématu rozhovoru? Napadá vás něco, na co jsem se nezeptala, ale chtěl/a byste to zmínit?

Příloha č. 5: Ukázka rozhovoru s respondentem R4

Proč jste se rozhodl pracovat jako instruktor? Protože jsem v tom viděl smysl. Tehdy úplně jsem asi nevěděl proč, jenom jsem věděl, že mě to baví a že je to něco, co jsem vždycky tak nějak podvědomě chtěl dělat a začalo to, už když jsem byl malý. Od desíti let, když se slavily moje narozeniny, tak všechny děti z naší rodiny jsem si vzal stranou na té oslavě. Dospěláci měli radost, a já jsem měl pro ně nachystanou nějakou hru. Tak nějak vždycky to takhle bylo. Pak jsem dostal možnost dělat to formou brigády a vlastně i profesionálně, tak jsem prostě neváhal a začal jsem. Hlavní důvod je ten, že mě bavilo to nadšení předávat dál. **Jaké si myslíte, že by měl mít instruktor osobnostní kvality?** Tak teď nevím, jak to říct, myslím si, že nejdůležitější věc je, aby instruktor chtěl na sobě pracovat, chtěl se zlepšovat. Aby chápal pozici lektora jako cestu, nikoli jakože je lektor, ale že pozice instruktora je fakt nějaká cesta, po které postupně jdeme a sbíráme zkušenosti. Sledujeme nové možnosti, nové techniky a snažíme se je zakomponovat do svých programů. Taky je důležitá zpětná vazba na všech možných úrovních, jak od účastníků, tak pro účastníky, tak i celkově kolem celého programu i kolem lektora. Instruktor by měl být schopný tu zpětnou vazbu přijmout, měl by přijmout kritiku a pracovat s ní. **Jaké dovednosti si myslíte, že by instruktor měl mít?** Tak určitě je dobré, když má instruktor i nějakou tu odbornou dovednost, takže pokud se lektor třeba věnuje osobnostně sociálnímu rozvoji, zážitkové pedagogice, tak by měl určitě mít nějaké prvoplánové dovednosti, měl by vědět jak pracovat s materiálem, jak ho využívat. Určitě by měl být schopný vést správně zpětnou vazbu, měl by dokázat účastníky namotivovat, nadchnout a měl by mít taky dovednost nějaké sebereflexe. **Jaké vlastnosti by instruktor měl mít?** Tak určitě zodpovědnost, to je alfa a omega, bez zodpovědnosti by to žádný instruktor daleko nedotáhl. Určitě by měl vědět, čeho chce docílit a jak, protože pokud to lektor neví, tak by tuhle práci neměl dělat. Potom ohleduplnost, tolerance, respekt. Neměl by se povyšovat nad ty účastníky, takže by je měl brát jako své rovnocenné partnery. Určitě nějaká ta empatie a potom, co má lektor navíc, tak to může nějak přispět. Každý lektor má svůj specifický styl a každý je založený trošku jinak. Někdo je vyloženě příběhář, že prostě povídá a dokáže příběh sestavit tak, že mu všichni hltají každé slovo. Někdo prostě řekne dvě slova a spíš ty lidi nažene do akce a udělá to úplně jinak. Působí hlavně charizmatem nebo někdo naopak si zase udělá tu autoritu tím, že je natolik citlivý, empatický, že ti lidi prostě věří, že budou v maximálním bezpečí a je to různé. **Jaké si myslíte, že jsou vaše silné stránky?** No, to je teďka těžké, protože letos mám za sebou

zajímavou zkušenost. Začal jsem dělat kurzy pro dospělé, v jiné organizaci a s jiným týmem, takže teďka, to co jsem si myslel, že umím perfektně, vlastně asi úplně skvěle neumím. Tak to co umím je předat nadšení. Já jsem do své práce tak zažraný, že prostě ať účastníci chtějí nebo nechtějí, prostě mají smůlu, ale jsou moji a s tím souvisí ta motivace, protože dovedu aktivitu uvést tak, že se lidi zapojí. Jsem totiž právě takový příběhový typ, takže k nějaké aktivitě přidám hlubší příběh a díky tomu můžu lidi motivovat více, než samotnou aktivitou. Potom myslím, že mi jde věc, která se trénuje víc a víc a tou je zpětná vazba. Myslím si, že dokážu podat dobrou zpětnou vazbu, ale zároveň vím, že tam jsou ještě rezervy. To nejvíc top je, že dokážu ty lidi nadchnout a to je právě spojené s tím příběhem. Já jsem právě ten příběhový typ a rád právě vymyslím nějaké ty příběhy a motivační záležitosti a tak si pohrávám. **Existují nějaké věci, ve kterých byste se chtěl ještě jako instruktor zlepšovat?** Tak určitě zpětná vazba, jak jsem nařkl, tak to je oblast, ve které se dá zdokonalovat stále a hlavně metod, jak provést zpětnou vazbu je obrovské množství. Vlastně na každou skupinu se hodí jiná metoda. Takže nedá se říct, že jedna je správná, ale určitě to chce mít zásobník různých aktivit a taky by měl mít každý lektor i zásobu nějakých zpětnovazebních aktivit. Jinak, co si myslím, že je dobré zlepšovat, tak je celkový projev, do toho se zakomponuje tón hlasu, plynulost, nějaká připravenost textu, atd. Ono čím je účastník kurzu starší, tím je to důležitější, ale nedá se říct, že u dětí by to důležité nebylo. Ona každá cílová skupina vyžaduje specifický projev a tohle je rozhodně důležité trénovat. A na to je důležitá i zpětná vazba právě od ostatních, kde můžou, poslouchat, vnímat a můžou tu zpětnou vazbu podat.