

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

RIGORÓZNÍ ŘÍZENÍ

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Vilma Janoušková

**Zkušební učení
v prostředí firemního rozvoje a vzdělávání**

Praha 2015

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

RIGOROUS

RIGOROUS THESIS

Vilma Janoušková

**Experiential Learning
in Corporate Development and Education**

Prague 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. 4. 2015

Vilma Janoušková

Anotace

Rigorózní práce se zabývá možnostmi efektivního využití principu zkušenostního učení při vzdělávání a rozvoji lidí ve firmách. Práce popisuje některá teoretická východiska zkušenostního učení a propojuje je s praktickou zkušeností z rozvojových programů. V hlavní části je detailně popsán proces učení, vedoucí od zážitku k prakticky využitelné zkušenosti, a jeho aplikace v rozvoji a hodnocení pracovníků ve firmách. Jsou zde uvedeny jednotlivé fáze procesu zkušenostního učení, jejich obsah, způsob zpracování a potřebné výstupy jednotlivých fází, včetně požadavků na všechny účastníky tohoto procesu. Na závěr je uveden popis vzdělávacího programu s praktickým použitím cyklu zkušenostního učení.

Klíčové pojmy

Cyklus učení, proces rozvoje, reflektivní praxe, reflexe, review, rozvoj kompetencí, styly učení, učení zážitkem, vzdělávací program, zkušenostní učení.

Annotation

The rigorous thesis deals with the options of efficient use of the experiential learning principle in staff education and development at businesses. The work describes some of the theoretical backgrounds of experiential learning and links them with the practical experience from development programmes. The main body of the work describes in detail the learning process, leading from something lived through to a practically usable experience, and its application in staff development and evaluation at businesses. This section specifies individual stages of the experiential learning process, their content, execution method and the required outputs of the individual stages, including the requirements for all participants in this process. The conclusion includes a description of an education programme with a practically used experiential learning cycle.

Key words

Competency development, development process, educational program, experiential learning, learning by experience, learning cycle, learning styles, reflection, reflective practise, review.

OBSAH

ÚVOD	7
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ	10
1.1 Vymezení pojmu „zkušenostní učení“	10
1.2 Významní představitelé 20. století	12
2 PROCES ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ	18
2.1 Reflektivní praxe	18
2.2 Kolbův cyklus učení	20
2.3 Styly učení	21
2.4 After-Action Review	28
2.5 Další modifikace modelu zkušenostního učení	35
3 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ V ROZVOJI LIDÍ VE FIRMÁCH	39
3.1 Rozvoj lidí ve firmách	40
3.2 Organizace vzdělávání a rozvoje	42
3.3 Rozvoj kompetencí	46
3.3.1 Účastník v rozvoji kompetencí	49
3.3.2 Lektor v rozvoji kompetencí	54
3.4 Zkušenostní učení jako nástroj hodnocení	55
4 REVIEW JAKO PROCES OD ZÁŽITKU KE ZKUŠENOSTI	61
4.1 „Review“ v aplikovaném procesu zkušenostního učení	62
4.1.1 Aktivita	64
4.1.2 Reflexe	70
4.1.3 Vyhodnocení	76
4.1.4 Akční plán	78
4.2 Forma „review“	80
4.3 „Review“ jako cesta k sebekoučování	81
4.4 Vedení „review“ vnějším průvodcem	82
4.4.1 Pozorování v průběhu aktivity	83
4.4.2 Facilitace skupinové diskuse a týmový koučink	85
4.4.3 Koučování jednotlivce v procesu zkušenostního učení	90
4.5 Podmínky efektivity využití zkušenostního učení	92
5 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM – UČENÍ ZE ZKUŠENOSTI	98
5.1 Cíle programu a účastnická skupina	98
5.2 Obsah a metodika vedení základního tréninku	100
5.3 Návazné činnosti po tréninku	102
ZÁVĚR	103
RESUMÉ	108
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	109
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	115

ÚVOD

Vzdělávání a rozvoj pracovníků ve firmách se od devadesátých let minulého století dynamicky vyvíjely a stále vyvíjejí. Odborníci hledají cesty, jak zefektivnit získávání a uplatnění nových znalostí a dovedností pracovníků tak, aby zajišťovaly žádoucí změny v pracovním výkonu a zároveň tvořily prostor pro kontinuální rozvoj jednotlivců i celých skupin. Jednou z klíčových oblastí rozvoje pracovních kompetencí jednotlivců je rozvoj kompetencí, které jsou využitelné napříč různými obory a odbornostmi. Tyto kompetence, dnes nejčastěji označované jako klíčové nebo manažerské, nelze plně získat již při formálním vzdělávání, studiu ve škole, protože jejich rozvoj je dlouhodobý proces, který lze efektivně naplnit většinou až při získávání pracovních zkušeností. Právě zkušenost je důležitým předpokladem pro další učení v této oblasti. Lidé se učí z vlastní zkušenosti již od dětství, většinou na nevědomé úrovni, nepřemýšlejí tolik o příčinách a důsledcích, nehledají nevhodnější varianty řešení, jedná se spíše o princip pokus-omyl. Ve firemním prostředí, v neustále se zvyšujících nárocích na výkon, kde chyby obvykle nejsou vítanou součástí tohoto výkonu, dochází k hledání cest, jak zefektivnit proces učení tak, aby k chybám docházelo co nejméně.

Zkušenostní učení se jako sofistikovaný a vědomý proces rozvoje s cílem zvyšování úrovně kompetencí pracovníků objevuje v tuzemském firemním prostředí již několik let. Mezi významné trendy, které v této souvislosti využití principů zkušenostního učení ovlivnily, patřily již před mnoha lety outdoorové zážitkové kurzy. Tyto kurzy nejprve akcentovaly hlavně týmovou komunikaci a spolupráci, později pokrývaly i další kompetence. Lektoři na zážitkových kurzech vedli po některých aktivitách (zážitcích) rozbory, kde účastníci sdíleli své pocity a názory, hledali obecné principy společného fungování a generovali návrhy změn. Nejúčinnějším nástrojem, který lektoři měli k dispozici, byl modifikovaný Kolbův cyklus učení a podle fází v tomto cyklu postupovali při rozboru. Ve stejném období také dochází k rozvoji interaktivních tréninků, které poskytují různé komerční vzdělávací organizace. Výklad jako metoda ustupuje do pozadí, a objevují se takové metody, které dávají prostor k aktivitě účastníků, podněcují vyjadřování jejich názorů a sdílení jejich zkušeností. Lektoři používají kromě případových studií, modelových situací, také hry a vedou účastníky k analogiím s pracovní realitou. Postupně dochází k prolínání outdoorových

zážitkových kurzů s interaktivním tréninkem v učebně a přibývá vzdělávacích programů založených na principu učení zážitkem, učení se z vlastní zkušenosti.

Tréninky pro zvyšování úrovně různých kompetencí se staly nedílnou součástí rozvoje pracovníků ve firmách, které se svými zaměstnanci systematicky pracují. Na první pohled by se mohlo zdát, že se jedná o ideální řešení, zvláště v době téměř neomezeného přístupu k informacím, kdy lze potřebné znalosti získat relativně snadno a rychle, ale také neschopnosti nebo nedostatku dovednosti tyto znalosti prakticky využít. Interaktivní trénink by mohl být tou správnou platformou k osvojení si potřebných dovedností, ale má své limity. Limitem může být lektor sám, protože má své znalosti a dovednosti, které z důvodu neexistence formálních požadavků na tyto znalosti a dovednosti mohou být nekomplexní. Dalším limitem může být také nezajištěná kontinuita upevňování a rozvoje po návratu do reálného pracovního prostředí. Nastává pak neobvyklá situace, kdy si účastníci na tréninku zkoušejí různé situace, dělají z nich závěry pro použití do budoucna, ale v reálné praxi je stejně příliš nevyužívají. Odpovědí na tento jev může být požadavek, aby se účastníci sami naučili reflektovat, co se v reálných situacích děje a hledat možnosti dalšího/nového postupu. Od zážitku ke zkušenosti vede cesta přes nehodnotící reflexi, zobecnění, plán aplikace nového chování a jeho následné prověření v další akci. To je podstata procesu zkušenostního učení, kterou je třeba pochopit, naučit se provázet sám sebe tímto procesem a zajistit tak kontinuitu učení se prostřednictvím vlastní zkušenosti i v reálné praxi.

Cílem této práce je představit možnosti praktického využití principu zkušenostního učení ve firemním vzdělávání a rozvoji, a to jak pro použití vzdělavatelem, tak pro použití samotným pracovníkem jako nástroj učení sebe sama. Práce poukazuje na podmínky efektivního využití, možné přínosy a limity tohoto principu. Cílem této práce není co nejhlubší teoretické rozpracování tématu, ale naopak jeho co nejlepší pochopení, nutné pro praktickou aplikaci.

V prvních dvou kapitolách jsou zmíněny některé historické kořeny zkušenostního učení a různé přístupy k procesu učení ze zkušenosti. Podrobně je popsán cyklus učení Davida Kolba a z něj vyplývající styly učení. Jsou zmíněny i další přístupy a modely učení ze zkušenosti, včetně rozmanitosti označení těchto přístupů. Objevují se názvy jako učení zážitkem, zkušenostně reflektivní praxe, reflektivní praxe, učení z vlastního výkonu, které ve své podstatě stále následují tentýž princip.

Ve třetí kapitole jsou uvedeny možnosti využití principu zkušenostního učení v prostředí firem, a to nejen jako přístup ke vzdělávání a rozvoji, ale také jako nástroj hodnocení pracovního výkonu nebo úrovně klíčových, či manažerských kompetencí. Jsou zde zmíněny požadavky na účastníka a na lektora ve vzdělávání, protože učení se ze zkušenosti vyžaduje specifické nároky. Lektoři a jejich odborné a jiné předpoklady jsou dosud nevyřešeným tématem. V komerčním prostředí nepotřebují žádnou zvláštní kvalifikaci, takže není kontrola, jaké informace/znalosti účastníkům předávají. Prakticky není záruka, že nedávají účastníkům své laicky získané univerzální návody, které sice vypadají zajímavě, ale účastníci je v praxi neumějí použít nebo prostě univerzálně nefungují.

Čtvrtá kapitola je stěžejní a zabývá se vedením tzv. „review“¹, které zahrnuje všechny fáze procesu zkušenostního učení, které se odehrávají mezi jednotlivými aktivitami (zážitky). Je zde podrobně popsán celý proces „review“, uvedena jsou doporučení, jak vést proces ať už jako externí průvodce, nebo jako přímý účastník. Vedení „review“ průvodcem nebo samotným účastníkem je vnímáno jako stejně důležité, protože v prvním případě by měl průvodce zajistit vytěžení celé aktivity, ve druhém případě pak se účastník potřebuje naučit provázet sám sebe tímto procesem, aby jej mohl plně využívat ve své každodenní praxi. Na závěr kapitoly jsou připomenuty podmínky zajištění efektivity rozvoje prostřednictvím vlastní zkušenosti, možná rizika v praktickém použití.

Poslední kapitolou je popis rozvojového programu a metodika konkrétního tréninku, který vede skupinu účastníků k osvojení si takových dovedností, které jim umožní opakovaně se vědomě učit z vlastní zkušenosti v reálném pracovním prostředí, při plnění pracovních úkolů.

¹ Pro toto označení je obtížné najít takový český ekvivalent, který by plně vystihoval obsah tohoto procesu, nabízí se „rozbor“, reflexe“, „ohlédnutí“ nebo „revize“, což jsou ale do jisté míry omezující názvy.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Zkušenostní učení je proces, jehož využití na vědomé úrovni, tedy cíleně a prostřednictvím aplikace různě modifikovaných modelů, je v oblasti rozvoje učících se dospělých klíčovým nástrojem pro neustálé zvyšování úrovně znalostí a dovedností, potřebných v každodenním životě. Tento proces má své teoretické zakotvení a ve svém vývoji prošel několika modifikacemi a dalším rozpracováním. První zmínky o učení se ze zkušenosti by se daly nalézt již v antické historii. Lidé a zejména děti se učí z vlastní zkušenosti na nevědomé úrovni již od narození. Zkušenostní učení lze v současnosti nalézat pod různými názvy i metodikami, avšak jeho podstata je stále stejná a vychází z neustále se opakujícího procesu (cyklu), který má pomyslný začátek v zážitku, vede přes jeho zpracování k vyvození závěrů vedoucích k žádoucí změně, a pokračuje aplikací této změny v dalším zážitku a vytvořením si tak vlastní zkušenosti.

1.1 Vymezení pojmu „zkušenostní učení“

Pojem zkušenostní učení vychází z anglického názvu „Experiential Learning“. Protože překlad slova „experience“ znamená v češtině jak zážitek, tak i zkušenost, objevují se oba tyto překlady v označení pro tento způsob rozvoje. Lze se tedy setkat jak s pojmem zkušenostní učení, tak s pojmy zážitkové učení, vzdělávání nebo zážitková pedagogika.

Zážitkové učení nebo zážitková pedagogika je často popisována jako proces, kdy účastníci tohoto procesu získávají nové znalosti a dovednosti prostřednictvím vlastního zážitku, často v uměle vytvořených podmínkách. Bezprostředně po tomto zážitku pak zpracovávají své pocity, poznatky a způsoby jednání, které se odehrály, a pod vedením zkušených lektorů transformují tyto zážitky do v budoucnu prakticky využitelné zkušenosti. Snaží se porozumět událostem spojeným se zážitkem, zobecňují získané informace a nastavují plán využití těchto informací v budoucím jednání. Rozdíly mezi výkladem bývají velmi malé. Rozdíly mezi pojmy pedagogika a učení jsou zřejmé. Pedagogika je věda, která se zabývá vzděláváním a výchovou (Jirásek, 2004). Učení je proces rozvoje vedoucí k získávání nových znalostí a k relativně trvalé změně v konání (Hroník, 2007).

Dalo by se říci, že zážitková pedagogika je tedy spojena především se způsobem vyučování, tedy s nutnou intervencí lektora/vyučujícího. Zážitkové učení by mohlo pak označovat proces spojený s interním učením jednotlivce. Pro srovnání

lze uvést uchopení těchto pojmů některými autory. Podle Svatoše (2005) je zážitkové učení založeno na „osobní aktivitě žáka/účastníka kurzu. Primární je jeho zážitek vznikající při aktivním řešení nejrůznějších úkolů, reálných i modelových. Následnou reflexí (zhodnocením a zobecněním), obvykle usměřovanou pedagogem, se zážitek transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17). O zážitkovém vzdělávání hovoří také Franc, Zounková, Martin, kteří označují výchovu zážitkem jako „komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, a snaží se zapojit také emoce, představitivost, fyzické tělo i intelekt.“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 20). Jako metodu skupinového učení, kdy se jednotlivci vzájemně učí poskytováním si zpětné vazby k zážitku z mnoha úhlů pohledu, označuje zážitkové učení Zahrádková (2005), ve které mimo jiné uvádí, že se jedná o metodu „jak se učit z akce, zážitkem, jak vytěžit z vlastní zkušenosti maximum a získat poznatky přímo na míru – ty, které potřebuji.“ (Zahrádková, 2005, s. 135).

Označení zážitkové vzdělávání, zážitková pedagogika nebo zážitkové učení, může vzbuzovat obavy, že tato metodika je primárně postavená na zážitku, u nás často využívaná v outdoorových aktivitách a aktivitách spojených s hrou, tedy situacemi, které jsou uměle vytvořené v umělém prostředí (srov. Šneiderová, 2010). Možná právě snaha odlišit atraktivní prostředí her a „seriózní“ aktivity vedla k dalšímu pojmu, kterým je Zkušenostně reflektivní učení (Kolář, Nehyba, Lazarová, Knotová, 2006).

„Zkušenostně reflektivní učení je výchovně vzdělávacím konceptem, jenž má v pedagogické historii zapuštěny velmi hluboké a silné kořeny, a již od třicátých let minulého století je spojen s poměrně extenzivním rozvojem napříč mnoha vědními disciplínami. I přesto je v tuzemském prostředí až povážlivě často nahrazován relativně úzce chápaným pojmem zážitková pedagogika a spojován se značně redukcující optikou pedagogiky volného času. Do centra zájmu se tak dostávají kategorie, jako jsou zážitek a hra, a samotný proces učení, jeho zákonitosti a souvislosti zůstávají často, bohužel, poněkud opomíjeny.“ (Kolář, Nehyba, Lazarová, Knotová, 2006, s. 1-2)

Andragogický slovník popisuje zkušenostní učení jako koncepci učebního procesu, která akcentuje aktivní roli dospělého člověka. „Cílem není pouhé osvojení si vědomostí a dovedností, ale především přenesení výsledků učení do pracovního života a zároveň i využití každodenní zkušenosti jako vydatného zdroje poznání. Tato koncepce se již od 80. let 20. stol. prosazuje především v manažerském vzdělávání. Proces učení probíhá jako cyklus těchto stadií: konkrétní zkušenost, pozorování

a reflexe, zobecňování a po ověření závěrů v nových situacích. Podle preference některého ze stadií učebního cyklu jsou určovány individuální učební styly“ (Palán, 2002).

Pro srovnání úplně jiné označení používá Plamínek (2010), když hovoří o učení z vlastního výkonu. Popisuje tento proces jako pozorování účastníka lektorem při akci, a následné poskytnutí zpětné vazby k výkonu z pohledu lektora. Tuto diskusi označuje za formu zpětné vazby blízkou ke koučování. Pojem učení z vlastního výkonu a toto jeho pojetí by se dalo přiřadit k anglickému „Learning by doing.“

Současných definicí zážitkového nebo zkušenostního učení je samozřejmě mnohem více, ale je zřejmé, že podstata této metody učení je stále stejná. Rozdíly, které lze pozorovat v běžné praxi, jsou především v jejím uchopení a skutečně efektivním vytěžení jejích možností v rozvoji jednotlivců a skupin. Z historického hlediska by bylo možné se dostat až k Aristotelovi, ale pro potřeby této práce budou zmíněni jen někteří představitelé přímo souvisejícími se současnými podobami zkušenostního učení.

1.2 Významní představitelé 20. století

Nejznámějšími představiteli humanistických (nedirektivních, personalistických) teorií (Bernard, 1998) jsou v souvislosti se zkušenostním učením bezesporu C. Rogers, a K. Lewin, ale samozřejmě je zde i řada dalších významných osobností. Například M. Pagés, inspirován Rogersem, přišel ve Francii jako první s myšlenkou zkušenostního učení jako alternativou, která u žáků stimuluje zvědavost, podporuje podílení se na nastavování vlastních dosažitelných cílů a participaci na stanovení osnov výuky, a také žákovi umožňuje, aby sám vyhodnocoval svůj vlastní výkon. Podle Krouwela a Goodwilla (2002) lze přiřadit původ zkušenostního učení především k práci tří lidí, a těmi jsou John Dewey, Kurt Lewin a Jean Piaget. Vynechat nelze ani příspěvek Kurta Hanhna, a samozřejmě jednoho z nejznámějších představitelů zkušenostního učení v současnosti, Davida Kolba.

Kurt Lewin, americký psycholog, který v roce 1935 zformuloval tento princip. „Rozvoj osobnosti se opírá o vnitřní potřebu, konkretizovanou v jistém cíli, záměru či vizi, a je pak definován jako rozšíření životního prostoru dítěte v závislosti na jistých cílech.“ (Bernard, 1998, s. 45) Zásadní pak byla Lewinova práce se skupinami a rozvoj jednotlivců prostřednictvím skupinové práce. Objevil a popsal skupinovou reflexi.

Jednotlivci ve skupině se vzájemně ovlivňují, poskytují si a přijímají informace o vlastním jednání a chování, o svém působení na druhé. Srovnáváním těchto faktorů jedinec získává nové uvědomění o svých vlastních možnostech. Při práci se skupinou Lewin pochopil, že pro účastníky jeho experimentů je vlastní zkušenost natolik významná, že je zapojil do procesu hodnocení. Na základě takovýchto událostí formuloval názor, že „lidé si spíše osvojí výsledky výzkumu a budou se jimi řídit, pokud výzkum pomáhali vytvářet a podíleli se na sběru a analýze dat“ (Krouwel, Goodwill, 2002, s. 7). Lewinův přínos pro zkušenostní učení lze zjednodušeně shrnout do poznání, že lidé mají být do sociálních experimentů zapojeni jako aktivní, nikoli pasivní účastníci, a že lidé spíše akceptují poznatky, na jejichž získávání se aktivně podílejí.

Carl Rogers byl americký psycholog a zakladatel psychoterapie zaměřené na klienta (PCA) byl rovněž velmi významnou osobou ve vztahu ke zkušenostnímu učení. „Rogers velmi zdůrazňuje nutnost být sám sebou, být autentický, empatický, kongruentní, nutnost uznat, co je ve mně skutečně reálného. Tvrdí (1969), že je třeba, aby se člověk vciťoval do věcí, důvěřoval své zkušenosti, naslouchal si, vyjadřoval to, co skutečně cítí, přijímal se takový, jaký je, s jeho kvalitami a nedostatky (...) Nejvyšší autoritou je zkušenost.“ (Bernard, 1998, s. 48) Rogers ve své práci publikoval hlavní charakteristiky efektivního rozvoje jednotlivců (1969):

- Učit se je pro lidi přirozené.
- Výrazné učení probíhá tam, kde člověk vnímá využitelnost poznatků sám pro sebe.
- Učení, které přináší velké změny v sebepojetí, jsou vnímány jako hrozba a člověk se jim přirozeně brání.
- Učení, které přímo ohrožuje vlastní „já“ je snazší, když se uskutečňuje v bezpečném prostředí.
- Když je ohrožení vlastního „já“ nízké, zážitek může být vnímán různými způsoby a proces učení může běžet.
- Učení významně probíhá skrze nějakou činnost.
- Učení je lepší, když student participuje na odpovědnosti za proces výuky.

- Osobní angažovaností a zapojením celé osoby (myšlením i cítěním) se proces učení stává nejtrvalejším.
- Tvořivost, sebedůvěra, myšlenková nezávislost jsou získávány hlavně sebekritikou a sebehodnocením, které jsou důležitější, než kritika a hodnocení druhými.
- Sociálně nejužitečnějším učením v současném světě je naučit se procesu učení, být otevřen novým zkušenostem a reagovat na změny.

Vyučování je Rogersem v souvislosti se zkušenostním učením v angličtině označováno slovem „Facilitation“, česky „usnadňování“. Při využívání principů zkušenostního učení v prostředí vzdělávání a rozvoje dospělých je role lektora spojována s facilitací procesu učení. V tomto případě je tedy pojem facilitátor výstižnější, než lektor nebo vyučující. Facilitace podle Rogerse zahrnuje tyto charakteristiky. Facilitátor:

- Nastavuje a podporuje žádoucí atmosféru ve skupině.
- Pomáhá získávat a ujasňovat záměry jednotlivců, stejně tak obecné záměry celé skupiny.
- Respektuje představu každého studenta o dosahování těchto záměrů, které jsou pro něj významné a jsou motivátorem k učení.
- Snaží se organizovat a poskytovat co nejširší spektrum zdrojů pro učení.
- Sám sebe považuje za užitečný zdroj pro skupinu.
- Akceptuje jak intelektuální, tak emocionální obsah projevů ve skupině a dává věcem takový význam, jaký jim dává konkrétní osoba nebo skupina.
- Stává se účastníkem procesu učení, vystupuje jako člen skupiny a jako jeden ze členů skupiny také vyjadřuje své názory.
- Přebírá iniciativu ve sdělování myšlenek a pocitů, které pouze nabízí, ale nevnucuje, je na každém, co si odnese nebo ne.
- Po celou dobu udržuje svou pozornost k vyjadřovaným myšlenkám a pocitům, je citlivý k hlubokým či silným pocitům.
- Ve své funkci facilitátora uznává a přijímá své vlastní limity.

Představitelé humanistických teorií byli také kritizováni za to, že jejich pojetí stojí na zpochybnitelném tvrzení o vrozené lidské ochotě k učení. V případě využití zkušenostního učení v rozvoji dospělých je však ochota učit se nezbytným předpokladem k efektivitě jakéhokoli způsobu jejich učení. Zvláště pak ve firemním prostředí nedává smysl užívat nejen zkušenostní učení, ale pokoušet se jedince neochotné k učení rozvíjet jakkoli.

John Dewey, představitel amerického pragmatismu, byl také velmi blízký alternativním proudům pedagogiky. Vyjadřoval kritiku takového vzdělávání, které je založené na vědomostech získaných studiem textů a neposkytuje prostor pro vlastní iniciativu a aktivitu žáka, který se jen pasivně učí a není tak připravován na praktický život. Podporoval učení prostřednictvím konkrétní činnosti, dnes známé hlavně jako „Learning by doing.“ Dewey považoval zkušenost jako základní pojem koncepce výchovy. Zkušenost je však podle něj nutné reflektovat, jen zážitek nestačí.

„Podstatu zkušenosti můžeme pochopit, jen když si všimneme, že zahrnuje ve zvláštní kombinaci aktivní a pasivní prvky. Z aktivního hlediska je zkušenost pokoušením se. Význam tohoto slova dobře pochopíme, spojíme-li je s příbuzným termínem pokus. Z pasivního hlediska je zakoušením. Když učiníme s nějakou věcí zkušenost, znamená to, že jsme na tu věc působili, něco jsme s ní dělali a pak zkoušíme důsledky nebo jimi trpíme. Nejdříve sami něco s jistou věcí děláme a ona naopak udělá něco s námi, taková je to zvláštní kombinace. Spojení těchto dvou fází zkušenosti je mírou užitečnosti nebo ceny zkušenosti. Pouhá činnost ještě nevede ke zkušenosti. Často nás jen rozptyluje a mrhá našimi silami. Zkušenost chápaná jako pokoušení se znamená změnu, ale není-li tato změna vědomě spojena s vlnou důsledků, které z ní plynou, je jen bezvýznamným přechodem. Pokračuje-li se v činnosti až do zakoušení důsledků, až do okamžiku, kdy se změna dosažená činností odrazí ve změně, ke které dojde v nás, pak tento pravý sled činností dostane význam. Něčemu se v něm naučíme.“ (Dewey, In Singule, 1990, s. 133)

Podle Deweye pomáhá učení prostřednictvím zkušenosti růst a realizovat se. Škola pak by měla být prostředkem k propojení učiva s každodenním životem (Kopecký, 2007, s. 47)

Jean Piaget, francouzský představitel kognitivně psychologických teorií, byl přesvědčeným konstruktivistou (Bernard, 1998, s. 65) a zastával názor, že člověk si svou vlastní realitu vytváří na základě vlastního poznání, že je třeba podporovat v dětech, a nejen v nich, tvořivost a aktivní přístup v hledání odpovědí na otázky, které

přicházejí. Při svých výzkumech dospěl k závěru, že inteligence je formována také vlastní zkušeností. Ve své práci o psychologii inteligence se v části o zvyku a inteligenci věnuje procesu tápání a strukturaci. Samotným aktem inteligence nazývá jev, který se skládá ze tří základních částí. „Z otázky, která dává hledání směr, z hypotézy, která anticipuje řešení, a z kontroly, která řešení vybírá.“ (Piaget, 1999, s. 92) Tento jev nápadně připomíná dnes známý model procesu zkušenostního učení. Také uspořádal teorii kognitivního vývoje do stádií, ze kterých vyplývá, že znalosti jsou vystavěny především zevnitř. Když je poznání vnitřně vystavěno, je testováno na okolním prostředí a podle potvrzení nebo vyvrácení platnosti tohoto poznání, je pak upraveno nebo potvrzeno. Úprava probíhá podle užitečnosti poznání v reálném prostředí a děti si tak formují své mentální mapy. Velká část tohoto procesu je (u dětí) vykonávána podvědomě.

Kurt Hahn byl původně německý pedagog, později působící v Anglii. Namísto pojmu zážitková pedagogika užíval označení „prožitková terapie“ (Neuman, 2007, s. 24). Hahn ve své době nechtěl jen pasivně přijmout fakt, že tehdejší mládež ztrácí fyzickou zdatnost a věnuje se spíše pasivní zábavě. Tím se podle něj také mládež stává málo fyzicky odolnou a nepřipravenou k těžší práci. Hahn stál u zrodu Outward Bound, původně založené jako školy pro námořníky, kterou pak Hahn využil právě pro práci s mládeží a usiloval o jejich rozvoj prostřednictvím aktivit v přírodě. Součástí jeho prožitkové terapie byly projekty s tvůrčím obsahem a expedice s dosahováním konkrétních cílů. Hahn koncipoval programy, ve kterých se objevovaly hry a cvičení, které promyšleně sestavoval a věřil, že prožitky z těchto her a cvičení budou natolik hluboké, že si je účastníci v budoucnu vybaví a pomohou jim překonat překážky, které před ně budou postaveny.

Hahn věřil, že příroda, moře, hory nebo pouště poskytují takové prostředí pro výcvik a rozvoj, jaké žádný ústav nebo škola nabídnout nemůže. Toto prostředí, v souladu se zásadami Outward Bound, učí dovednosti nezbytné pro přežití, ale také učí dovednosti nezbytné pro běžný život. Přestože Outward Bound prošla od roku 1941 určitým vývojem, nikdy se neodchýlila od Hahnovy původní koncepce intenzivního zážitku při překonávání problémů v přírodním prostředí, jehož prostřednictvím jedinec získává uvědomění vlastní hodnoty, ve skupině si uvědomuje závislost jednoho na druhém. Outward Bound se v českém prostředí objevilo ve spojení s outdoorovými aktivitami, zážitkovými kurzy a teambuildingy.

Samozřejmě jedním z nejznámějších současných představitelů v oblasti zkušenostního učení je **David Kolb**. V návaznosti na práce autorů, kterými byli již zmiňovaný Dewey, Lewin nebo Piaget, vytvořil Kolb model procesu zkušenostního učení, mezi odbornou veřejností známý jako Kolbův cyklus učení. Jeho podrobnějším představením a možnostmi použití se zabývají následující kapitoly.

2 PROCES ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Koncepce učení se skrze reflexi vlastní činnosti byla rozvíjena celou řadou autorů. Těžko lze vyjmenovat vyčerpávajícím způsobem všechny, kteří vyvinuli, modifikovali nebo jinak pojmenovali jednotlivé fáze učení, které je založeno na zkoumání a vyhodnocování vlastní činnosti. Z hlediska této práce je důležitá možnost praktického uchopení procesu zkušenostního učení a vytvoření jasné představy o podstatě učení z vlastního zážitku. D. Kolb je bezesporu významným představitelem zkušenostního učení, a to nejen díky srozumitelnému a v praxi využitelnému modelu učení, ale také pro definování stylů učení, které jsou ve vzdělávání dospělých v různě modifikované formě využívány. Je třeba také uvést Schönovu reflektivní praxi, protože právě reflexe události, jevu, činnosti, apod. je podstatou zkušenostního rozvoje. Zkušenostní učení je jako vědomě řízený proces využíváno ve vzdělávání a rozvoji ve školství, ve firmách, v armádě, a v celé řadě dalších typů organizací.

2.1 Reflektivní praxe

Bairbre Redmond (2006) popsal reflektivní učení dle teorie Argyrise a Schöna, kteří se touto problematikou zabývali už v 80. letech minulého století a reagovali na jimi vnímanou propast v učení mezi teorií a praxí. Tito autoři definovali tzv. jednoduchou a dvojitou smyčku učení, která je založena na dvou způsobech reflexe a korekce jednání. Při tzv. jednoduché smyčce dochází k vyhodnocení odchylek od požadovaného stavu a nastaveného procesu, a k následné reakci, která vede k požadovanému stavu a k zefektivnění nastaveného procesu. V tzv. dvojitě smyčce učení dochází k vyhodnocení odchylek od požadovaného stavu a také strategií k dosažení tohoto stavu, a následné přehodnocení požadovaného výsledku, včetně strategií k jeho dosažení a provedení korekce.

Donald A. Schön pracoval s pojmy „reflection on action“ a „reflection in action“, které by se daly volně přeložit jako reflexe po akci a reflexe při akci. Prvně jmenovaný proces je často spojen s externím vedením reflexe (facilitátor) a druhý proces je většinou spontánní nebo řízený samotným účastníkem akce. Reflexe je totiž velmi důležitou lidskou činností, při které si lidé uvědomují své činnosti, přemýšlejí o nich a vyhodnocují je pro další učení.

„Reflection in action“ provádí jedinec ještě při plnění úkolu nebo při jeho dokončování. Je to proces, ve kterém přehodnocujeme proces, zatímco tento proces

stále běží. Může to být experimentování, které pomáhá člověku nalézt řešení úkolu. V tomto procesu ovšem není využíván princip „pokus-omyl“, ale postupy jsou předem promyšlené. V rámci tohoto procesu je ještě důležité zmínit pojem „Knowing in action“, protože v kontextu výkonu člověk provádí některé činnosti, které jsou pro něj poměrně rutinní, využívá především tacitní informace a tudíž pracuje nevědomě. Mohou se pak objevit takové situace, které jsou do jisté míry překvapující, a je třeba si právě uvědomit, jak k tomuto překvapení došlo. Může to být například proto, že dovednost, využívaná k plnění tohoto úkolu, byla získána při jiném úkolu a teď se ukazuje, že tato dovednost je nějakým způsobem nevyhovující a je třeba ji upravit.

„Reflection on action“ je vyhodnocení úkolu po jeho skončení, kde dochází zejména k reflexi postupu plnění úkolu a k „poučení“, jak se „knowing in action“ podílí na výsledku. Tento proces reflexe má také svůj strukturovaný postup. Nejprve je třeba začít výběrem klíčových událostí, které ovlivnily průběh plnění úkolu nebo jeho výsledek. Dalším krokem je přemýšlení o této události nebo událostech ze dvou časových rámců. Například pokud se v průběhu něco přihodilo, nějaká komplikace, která ale nakonec byla vyřešena a vedla k úspěchu, je třeba si tuto událost rozdělit na dva časové úseky. Co bylo před touto událostí, co a jak probíhalo, a co bylo tím momentem, ve kterém došlo ke změně vedoucí ke splnění úkolu, a co se dělo po tomto momentu. Třetím krokem je proces přemýšlení o myšlenkových pochodech mezi již definovanými dvěma časovými úseky. Jde o hledání nových zdrojů informací a odpovědí na otázky, proč se některé věci odehrály. Závěrečným krokem je shrnutí toho, co se daný jedinec naučil, co příště využije ve své práci a co udělá jinak.

V jednotlivých fázích vypadá Schönův proces reflektivní praxe takto (upraveno dle Redmond, 2006).²

- 1. Knowing-in-action** (použití „známého“ postupu, myšlení) – člověk spontánně využívá rutinní postupy v kontextu jiného úkolu, než ve kterém si je osvojil.
- 2. Surprise result** (neočekávaný výsledek, překvapení) – člověk zaznamená neočekávaný výsledek, který označí za překvapivý.

² Překlad názvů jednotlivých fází je obtížný, proto zůstal původní, v závorce je snaha o vysvětlení významu názvu.

3. **Knowledge-in-action** (znalosti v akci) – překvapení spouští reflexi, která směřuje ke způsobu myšlení, které k překvapivému výsledku vedlo. Člověk si klade otázku „Co to je?“ a zároveň také „Jaké postupy a myšlenky vedly k tomuto výsledku?“
4. **Reflection-on-action** (reflexe po akci) – člověk si uspořádáním vlastních myšlenek ujasňuje, co se děje nebo dělo, definuje si pro sebe své vlastní vnímání situace, způsob řešení problému a postupy, které realizoval.
5. **Reflection-in-action** (reflexe při akci) – na základě předchozího kroku člověk vytváří nové postupy pro další akci, ve které je uplatní.
6. **Reflective practise** (reflektivní praxe) – člověk vědomě zkouší v nové situaci předem definované postupy, běží jakýsi experiment, jehož výsledky vyhodnocuje. Pokud řešení není uspokojivé, může být pro člověka výzvou do dalšího kola reflexí a experimentů.

Reflektivní praxe je zejména v prostředí rozvoje dospělých vysoce účinným nástrojem pro zdokonalování jejich profesních kompetencí. Otázkou zůstává, jak vymezit tento pojem proti pojmu zkušenostní učení. O přesných významech a zařazení do různých teorií bylo jistě napsáno a diskutováno mnoho a na teoretickém poli je to nezbytný předpoklad dalšího rozvoje těchto teorií. Z hlediska rozvoje dospělých, a to nejen pro profesní rozvoj, však klíčovou zůstává otázka dovednosti využít zkušenostní učení, ať už v roli vyučujícího nebo učícího se.

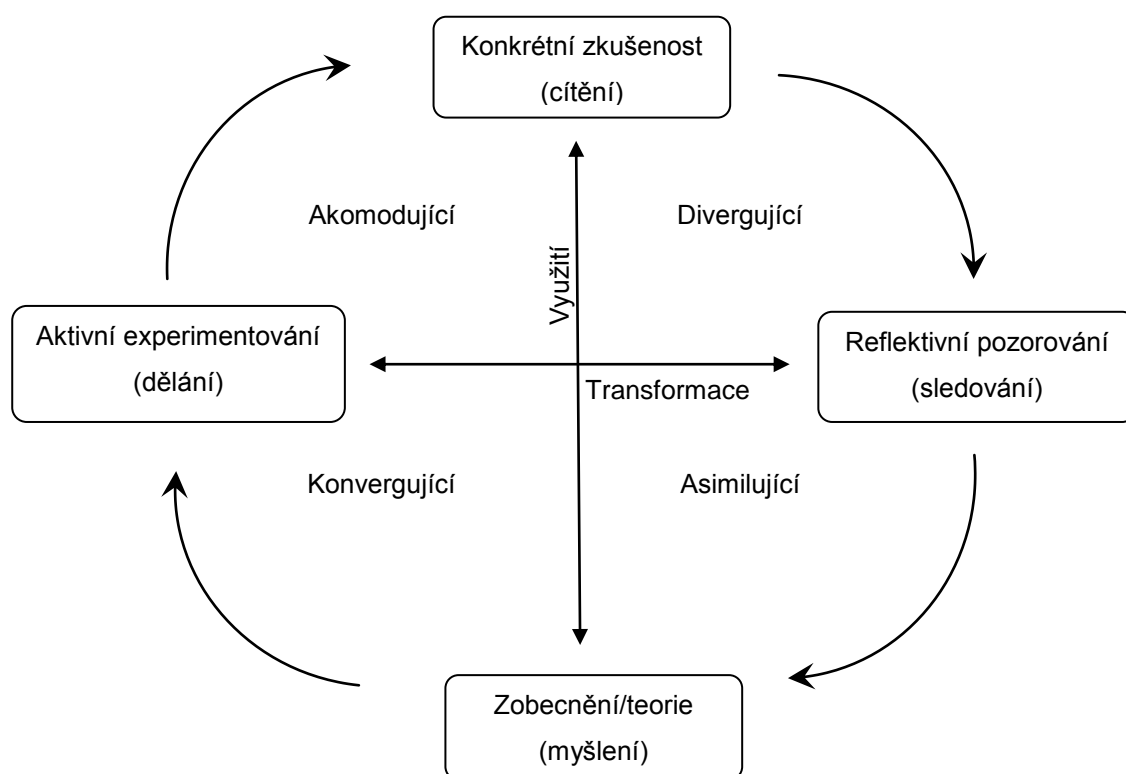
2.2 Kolbův cyklus učení

Kolbova teorie zkušenostního učení (Kolb, 1984, s. 41) označuje učení jako proces získávání znalostí a dovedností prostřednictvím vlastní zkušenosti. Model Kolbovy teorie zkušenostního učení zobrazuje dva způsoby uchopení zkušenosti – konkrétní zkušenosti (Concrete Experience) a abstraktní konceptualizace (Abstract Conceptualization), a dva druhy zpracování zkušenosti – reflektivní pozorování (Reflective Observation) a aktivní experimentování (Active Experimentation). Zkušenostní učení je dle Kolba proces, který v podstatě zahrnuje všechny čtyři výše zmíněné učící režimy a pracuje s nimi v závislosti na kontextu použití. Tento proces je zobrazován jako cyklus nebo spirála, ve kterém se učící jedinec „pohybuje“ systematicky mezi všemi režimy – zkoušení, reflektování, myšlení, konání. V tomto

procesu je učící se jedinec sám odpovědný za to, co se naučí. Jedná se o proces učení, nikoli vyučování.

V Kolbově cyklu učení jsou okamžité zážitky základem pro reflektování a úvahy. Tyto úvahy jsou pak asimilovány do zobecňujících pojmů a postupů, z nichž je možné vyvodit konkrétní, v praxi využitelné znalosti/dovednosti/postupy, a ty pak mohou být aktivně vyzkoušeny pro vytváření nových zkušeností.

Obrázek 1: Kolbův cyklus učení



Zdroj: Kolb D., Kolb A., 2008, s. 6

2.3 Styly učení

Kolbův cyklus učení, jak je z obr. 1 patrné, zahrnuje nejen jednotlivé části cyklu zkušenostního učení, ale vyplývají z něj i čtyři základní styly učení, které vycházejí ze způsobu uchopení konkrétního zážitku a ze způsobu transformace tohoto zážitku. Teorie Kolbem zpracovaných stylů učení popisuje rozdíly v učení každého jednotlivce, kdy učící se různým způsobem a intenzitou využívá jednotlivých fází cyklu zkušenostního učení. Každý učící se preferuje některou ze čtyř fází. Tyto preference

vycházejí z typu osobnosti učícího se, z jeho profese, aktuální role a konkrétních úkolů (Kolb, 1984). Preferenci učícího stylu také ovlivňuje to, jak člověk tyto styly integruje v různých fázích svého života. První fáze je „získávání“, trvá od narození do adolescence, a dochází v ní k rozvoji základních schopností a kognitivních struktur. Ve druhé fázi, nazvané „specializace“ a která probíhá od školního věku až do raných pracovních a osobních zkušeností v dospělosti, dochází k rozvoji jednotlivých stylů učení, upevňovaných vlivem sociálního, vzdělávacího a pracovního prostředí. Třetí fáze je „integrace“, začíná přibližně uprostřed pracovní kariéry a trvá až do pozdního věku, a zahrnuje využití i nedominantního stylu učení v práci i v osobním životě.

Preferovaný styl učení je dle Kolba výsledkem konfrontace přístupu učícího se ke konkrétním nebo obecným informacím a jeho postoje k vlastnímu aktivnímu experimentování nebo k reflexi již realizovaných, příp. předem nastavených procesů.

Konkrétní zkušenost (cítění) vs. Zobecňující teorie (myšlení) Aktivní experiment (dělání) vs. Reflektivní pozorování (sledování)

Tyto dvě dimenze mají grafickou podobu dvou os, které ve čtyřech kvadrantech vyznačují jednotlivé styly učení (obr. 1).

Divergující styl (cítění a sledování). Dominantní schopnost učení takového jedince vychází z konkrétní zkušenosti a reflektivního pozorování. Takoví jedinci jsou neefektivnější ve sledování konkrétních situací z mnoha úhlů pohledu. Označení „divergentní“ v tomto případě označuje jedince, který je schopen uplatnit se v situacích, které vyžadují generování nápadů, jako například v brainstormingu. Tito lidé mívají širší okruh zájmů, rádi shromažďují informace. Mají tendenci být nápadití, mají silnou představivost a většinou jsou citliví k emocím. Často se zajímají o umění. Ve formálních vzdělávacích programech rádi pracují ve skupinách, aktivně naslouchají a jsou otevření konstruktivní zpětné vazbě.

Asimilující styl (myšlení a sledování). Jedinci s tímto převládajícím stylem učení mají dominantní reflektivní pozorování a zobecňující teorie. Lidé s tímto stylem učení velmi dobře chápou a zpracovávají široké spektrum informací, které jsou stručné a logicky uspořádané. Takoví jedinci jsou méně zaměřeni na lidi a jejich názory, zajímají se hlavně o podložené myšlenky a zobecňující teorie. Informace, které k nim přicházejí, jim musejí více, než praktickou hodnotu, dávat logický smysl. Tento styl

učení je významný v informačních a vědeckých oblastech. Ve vzdělávacích programech takoví lidé dávají přednost čtení a odborným přednáškám, analýzám a také potřebují dostatek času na zpracování myšlenek.

Konvergující styl (myšlení a děláni). Pro jedince, u nichž převládá tento styl učení, jsou dominantní zobecňující teorie a aktivní experimentování. Tito lidé jsou nejlepší v propojování teorií s praktickým využitím. Mají schopnost řešit problémy a rozhodovat se na základě vlastního řešení. Raději se potýkají s řešením technických nebo procesních úkolů, než s problémy týkající se mezilidských vztahů. Bývají výborní technologové. Ve formálním vzdělávání tito lidé rádi experimentují s novými nápady, provádějí simulace a praktické aplikace teoretických poznatků.

Akomodující styl (cítění a děláni). Jedinci s tímto stylem učení mají dominantní schopnosti pro aktivní experimentování a využití konkrétní zkušenosti. Lidé s tímto stylem učení oceňují možnost poučit se především z vlastního zážitku. Rádi si nové věci nejprve vyzkoušejí a teprve pak je vyhodnocují. Mohou mít sklon jednat spíše na základě „dobrého pocitu“, než na základě logické analýzy situace. Při řešení problému tito lidé často spoléhají na ostatní zúčastněné a na jejich informace, než na vlastní analýzy a plány. Tento styl učení je žádoucí u profesí, kde je očekávána vysoká míra akčnosti, například v marketingu nebo prodeji. Ve formálním vzdělávání tito lidé preferují spolupráci ve skupinách, rádi pracují „v terénu“ a experimentují s různými postupy a možnostmi řešení problémů.

Stejně jako u jiných modelů týkajících se osobnosti nebo chování, i zde lze nalézt vztahy mezi Kolbovou teorií a dalšími teoriemi. Kolb ve své práci popisuje, že jeho teorie zkušenostního učení a styly učení v něm navazují na práci C. G. Junga, a sice v tom, že styly učení vyplývají ze způsobu, jak se lidé přizpůsobují okolnímu světu, a mimo jiné poukazuje na to, že Jungova "extraverze/introverze", zahrnutá v typologii MBTI³, koreluje s „děláním/sledováním“ v Kolbově modelu, a „Feeling/Thinking“ v MBTI koreluje s Kolbovým „konkrétní zkušenost (feeling)/zobecňující teorie (thinking).

Styly učení se ve své práci zabývali také Honey a Mumford (Chapman A., 2003), kteří rozvíjeli svůj model stylů učení už v 70. letech minulého století. Vycházeli z práce Davida Kolba, a výsledkem jejich práce jsou čtyři klíčové fáze a styly učení. Na rozdíl od Kolbových stylů, které jsou výsledkem kombinací fází cyklu učení,

³ Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) je osobnostní dotazník pro identifikaci osobnostních typů. Více např. v ČAKRT, M. Typologie osobnosti pro manažery, Management Press, Praha 2006.

se v rozdělení od Honeye a Mumforda jedná o styly, které přímo odpovídají jednotlivým fázím v cyklu učení. Podle nich lze preferovaný styl učení odhalit buď pozorováním, nebo pomocí dotazníku, který sestavili.

„Mít zážitek“ (fáze 1) – **Aktivista** (styl 1). Jeho heslem je „tady a teď“. Aktivista se bez zábran věnuje získávání nových zkušeností. Rád zažívá nové situace, výzvy, které často řeší intuitivně nebo zkouší řešit na základě nápadů jiných zúčastněných lidí. Aktivista je otevřený nápadům přicházejícím zvenčí. Často se nadchne a jen na základě okamžitého pocitu jedná. Je velmi akční a má rád krize, operativu, kterou je třeba rychle řešit. Výborně funguje při brainstormingu, umí generovat nehodnotící nápady. Pokud jej nějaká činnost nezaujme, hledá novou. Rád přijímá nové výzvy, ale dlouhodobé (udržovací) činnosti jej příliš nemotivují. Velmi dobře pracuje ve skupině.

Učí se snadněji, když je před ním řada nových zkušeností, problémů a příležitostí, se kterými se musí vypořádat, když je vržen doprostřed problému, který nepovažuje za rutinní, když může experimentovat, má prostor produkovat nápady, když má možnost pracovat ve skupině, vést ji a organizovat.

Učí se obtížněji, když musí poslouchat dlouhé lekce o tom, jak by se věci měly dělat, když musí dlouho pracovat o samotě, hodně číst nebo si zapisovat dlouhé instrukce a poznámky, když jen přihlíží a nemůže se zapojit do nové činnosti, když se musí řídit přesnými instrukcemi a má jen malý prostor pro vlastní invenci.

„Zkoumat zážitek“ (fáze 2) – **Reflektor** (styl 2). Jeho heslem je „odstup“. Reflektor rád pozoruje a zkoumá podněty, činnosti a zkušenosti z mnoha různých úhlů. Vyhodnocuje závěry svoje i druhých a detailně je promýšlí, než udělá závěr. Shromažďuje a pečlivě analyzuje údaje a své závěry často oddaluje, nechce mít pochybnosti. Dalo by se zjednodušeně říci, že jeho heslem je: „Dvakrát měř, jednou řež“. Při poradách se drží zpátky a rád sleduje aktivní účastníky. Než se sám zapojí do diskuse nebo řešení, nejprve pečlivě naslouchá a sleduje směr diskuse. Navenek může působit nezúčastněně, ale to proto, že zpracovává informace, které se k němu dostávají. Názory druhých jsou pro něj důležité. Sám nové nápady příliš negeneruje.

Učí se snadněji, když může pracovat vlastním tempem, bez časové tísně, když má příležitost si vše promyslet předem, než musí hovořit nebo jednat, když má příležitost kriticky analyzovat, co se přihodilo a co se naučil, když má možnost provést pečlivou analýzu.

Učí se obtížněji, když je nucen rychle střídat činnosti a tříštit pozornost, když je ve středu pozornosti, když má veřejně vystupovat nebo vést druhé, když má rychle reagovat nebo se rozhodnout, když nemá dost podnětů k reflektování.

„Vyvodit ze zážitku“ (fáze 3) – **Teoretik** (styl 3) svá pozorování shrnuje do složitých, ale logických teorií. S řešením problémů pracuje logicky, krok za krokem. Různorodá fakta asimiluje do spolu souvisejících teorií. Má tendenci být perfekcionista, přemýšlí racionálně. Rád analyzuje a syntetizuje. Pro učení potřebuje základní principy, teorie, modely a systematické myšlení. Potřebuje si být jistý, že závěry a řešení jsou z jeho pohledu logické a mají oporu v souvisejících teoriích. Jeho přístup k řešení problémů je konzistentní. Dává přednost jistotě a nemá rád subjektivní stanoviska a laterální myšlení.

Učí se snadněji, když existuje jasná struktura a cíl, tedy ví, co přesně se po něm chce, když má čas na logické přemýšlení o vztazích nápadů, myšlenek a událostí, když pracuje s podloženými teoriemi, modely a schémata, když uplatňuje intelektuální tendence, tj. vymýšlí složité situace, ve kterých musí využívat své vědomosti a dovednosti.

Učí se obtížněji, když je nucen do činnosti, aniž by znal její kontext a cíl, když spolupracuje s některými odlišnými typy, např. s aktivisty, když je činnost nestrukturovaná nebo dostane chybné instrukce, když nemá příležitost uplatnit své rozumové schopnosti.

„Naplánovat další kroky“ (fáze 4) – **Pragmatik** (styl 4) rád zkouší, jak nápady, teorie a postupy fungují v praxi. Vyhledává nové nápady a při první příležitosti je okamžitě v praxi zkouší. Rychle se rozhoduje. Rád se pouští do realizace takových nápadů, které jsou pro něj atraktivní. Nerad otálí a vede dlouhé diskuse, rád si nápady na řešení ověřuje co nejdříve. Na problém reaguje jako na výzvu, které je třeba čelit. Pokud při řešení něco nefunguje, je přesvědčen, že lepší způsob existuje. Pokud jím vyzkoušené řešení funguje, je v pořádku a není třeba ho dál zkoumat a diskutovat o něm.

Učí se snadněji, když se učí to, co má zjevné praktické výhody a uplatnění, když bude mít brzy příležitost to, co se naučil, uplatnit v praxi, když dostane zpětnou vazbu důvěryhodného odborníka, když se může rovnou soustředit na praktický problém a plánovat postup s jasným cílem.

Učí se obtížněji, když nemá vyhlídku praktické aplikace s jasným cílem, když musí sledovat to, co se jej prakticky nedotýká.

Tato typologie je dnes často využívaná a svou popularitu si vybuodovala především na své jednoduchosti a srozumitelnosti. Každý jedinec si vyplní jednoduchý dotazník⁴ a v podstatě ihned zjistí, jaký je jeho preferovaný styl. Je nutné připomenout, že preference jednoho stylu ještě neznámá, že by se daný jedinec nemohl učit i jiným stylem. V některých oborech není využití jen některého stylu dost dobře možné. V lékařské vědě není možné učit se pouze a jen prostřednictvím vlastní akce a opomíjet zobecňující teorie a stejně tak si nelze práci s obráběcím strojem osvojit především teoreticky bez patřičného nácviku. Toto tvrzení samozřejmě působí velmi jednoduše, ale jedná se zde o snahu připomenout, že se nelze jen upnout na výsledek dotazníku, jehož validita je lehce diskutabilní. Je třeba s ním pracovat spíše jako s vysvětlením, proč tomu kterému jednotlivci některé přístupy k učení vyhovují a které ne, a jako s výstupem k zamyšlení nad možnostmi, jak si usnadnit učení využitím právě „svého“ stylu.

Ve firemní praxi je možné těchto výsledků využít v rámci rozvoje a kariérních změn jednotlivců, ale je nezbytné tyto závěry potvrdit nebo doplnit pomocí dalších metod, jako jsou hodnocení nadřízeným, hodnocení nezávislým pozorovatelem, koučování, behaviorální rozhovory, standardizované psychometrické nástroje, apod. V souvislosti s procesem zkušenostního učení se objevují názory, že právě na základě preferovaného stylu učení je možné začínat své učení na místě tohoto cyklu, které odpovídá preferovanému stylu. To je ovšem v praxi dost dobře nepředstavitelné, protože najít začátek tohoto cyklu by byla spíše filosofická úvaha. Například u jednotlivců, kteří preferují styl Aktivista, hrozí, že budou mít tendenci problematiku řešit stylem pokus-omyl. Teoretik se bude stále učit nové poznatky, ale bude se zdráhat experimentovat. V případě skupinové práce je pak zastoupení všech čtyř stylů užitečné, protože je zde předpoklad (samozřejmě v ideálních podmínkách), že všechny čtyři fáze budou stejně akcentovány a obsahově a procesně vyčerpány.

Způsoby, jakým lze rozdělit lidi podle toho, jak se lépe, či hůře učí, je samozřejmě více, než jen z Kolba vycházející styly učení. Pro potřeby využití principu

⁴ Nejznámější jsou různé variace původního dotazníku Honeye a Mumforda, dostupného u Peter Honey Publications, resp. U Pearson Assessment, Oxford, UK. V češtině lze použít např. test Dr. Aldera z jeho knihy NLP pro manažery (1997)

zkušenostního učení je také důležité neopomenout, že lidé mají různě preferované své systémy smyslového zobrazování a chování, a tedy různě preferované způsoby zpracovávání informací. Samozřejmě, že je běžné, že lidé užívají pro přijímání a zpracovávání informací všech svých pěti základních smyslů, ale každý člověk v souvislosti s učením má sklony preferovat jeden z nich. Typologie, vztahující se k používání lidských smyslů (Chapman, A. 2005) je známá pod označením VAK (Visual-Auditory-Kinesthetic) a vychází z preference jednoho ze tří smyslů, tedy zrak, sluch a hmat. Koncept VAK má své kořeny už ve dvacátých letech minulého století, a mezi významné odborníky, kteří se touto problematikou zabývali, patří např. Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman a Montessori. Původně tento koncept souvisel s výukou dyslektických dětí a studentů, pro které byly běžné metody výuky neúčinné.

Na základě teorie VAK je definována další typologie tří stylů učení. Většina lidí má dle této teorie jeden ze stylů učení dominantní, ale někteří lidé mohou mít téměř rovnoměrně zastoupeny všechny tři styly. Typologie stylů učení VAK dává stručný a snadný referenční popis pro posouzení preferovaného stylu učení, a umožňuje zvážení vhodnosti použití různých učebních pomůcek a metod. Rozdělení stylů učení VAK je následující (upraveno dle Alder, 1997, s. 95-96; Chapman, A., 2005):

- **Vizuální** typ (vidět a číst) potřebuje všechno pokud možno vidět. Při učení potřebuje pozorovat nějakou událost, sledovat film, obrazy, grafy, diagramy, číst příručky a další texty. Než vizuální typ věci vyhodnotí, potřebuje si je umět poskládat do obrazu, rád sleduje schémata a nákresy.
- **Auditivní** typ (poslouchat a mluvit) potřebuje věci slyšet. Je pozorným posluchačem při výkladu nebo při popisu schématu či procesu. Potřebuje vše vysvětlit slovy. Často neudrží oční kontakt a může působit nezúčastněně, ale přesto pečlivě poslouchá a to, co slyší, si nejlépe pamatuje.
- **Kinestetický** typ (dotýkat se a dělat), to je člověk, který je nejrady v akci. Potřebuje si situace zažít, potřebuje si osobně „osahat“ všechny výukové pomůcky. Je citlivý na tělesné pocity, např. při nátlaku nebo nevhodném klimatu v prostoru, kde probíhá učení.

I tady je potřeba zdůraznit, že ať už jedinec identifikuje svůj preferovaný styl na základě testu nebo jiným způsobem, je vždy potřeba zjištěné výsledky nepovažovat

za absolutní, ale spíše jako podpůrné v dalších úvahách v kontextu osobnosti, situace a prostředí, kde učení probíhá.

2.4 After-Action Review

After-Action Review (AAR), které by se dalo volně přeložit jako „Přezkoumání akce po jejím skončení“ nebo také jen jako „Ohlédnutí za akcí“ je strukturovaný přehled nebo krátká analýza, ve které účastníci akce popisují, co se stalo, hledají důvody, proč se to stalo, a definují možnosti, jak se to dá příště udělat lépe. AAR, jako nástroj, byl v původním smyslu vyvinut americkou armádou, i když méně strukturované rozborů uplynulých událostí existují od nepaměti. Formální, jasně strukturované AAR jsou stále používány nejen v americké armádě, ale v mnoha dalších organizacích mimo USA (Headquarters, US Army, 1993).

Odlišnost AAR proti obvykle používaným postupům v rámci cyklu zkušenostního učení, vycházejících z Kolba, je v tom, že AAR začíná faktickým srovnáním očekávaných výsledků akce se skutečnými. Dále je pak postup velmi podobný s cyklem zkušenostního učení Davida Kolba. Je-li potřeba potvrdit si správnost postupu plnění skupinového nebo individuálního úkolu, případně tento postup zefektivnit nebo úplně změnit, je nezbytné pochopit, co se stalo nebo nestalo v průběhu plnění tohoto úkolu. Po každé akci je nutná zpětná vazba. Po každé akci účastníci hledají, jak opravit nedostatky, ale také jak udržet silné stránky výkonu. Pro uskutečnění tohoto procesu zpětné vazby je potřeba vytvořit takové podmínky, aby účastníci otevřeně a upřímně diskutovali, věcně popisovali předešlý průběh akce a konstruktivně hodnotili úspěch či neúspěch. Rovněž je důležité udržet motivaci účastníků k dalšímu uplatnění výstupů z celého procesu hodnocení.

AAR je v pojetí armády profesionální diskuse o události, zaměřená na standardy výkonu, která umožňuje účastníkům prozkoumat, co se v průběhu předešlé akce stalo, najít důvody proč se to stalo, jak si udržet své silné stránky a jak ty slabé zlepšit. Jedná se o nástroj, díky kterému mohou účastníci získat maximální užitek z každého dokončeného úkolu. AAR přináší:

- Přirozený vhled do jednání jednotlivců i skupiny z různých perspektiv.
- Zpětnou vazbu a kritický pohled na bojově zaměřený trénink.
- Detaily v procesu plnění úkolu, které při samostatném vyhodnocování každého účastníka mohou být opomíjeny.

Posouzení průběhu události je základním kamenem pro celkové hodnocení výkonu každého jednotlivce nebo skupiny. V procesu AAR všichni zúčastnění porovnávají skutečný výstup procesu plnění úkolu s výstupem očekávaným. Zaměřením na standardizované postupy a na prostý, nehodnotící popis pozorované události a chování jednotlivců mohou účastníci identifikovat své silné a slabé stránky a společně rozhodnout, jak zvýšit společný výkon v dalších úkolech. Toto sdílené učení pak nejen zvyšuje výkonnost skupiny, ale také podporuje jejich vzájemnou soudržnost a upevňuje pocit odpovědnosti každého jednotlivce. Samozřejmě, že AAR nezajistí řešení všech výkonových problémů skupiny. Každý lídr musí ještě na místě provést případné vlastní úpravy dalšího postupu a v žádném případě se nezbavuje odpovědnosti za rozvoj svého týmu. Nicméně, AAR je klíčovou součástí tréninkového procesu s cílem zlepšit celkový výkon skupiny.

Vzhledem k tomu, že členové skupiny a jejich vedoucí se aktivně účastní celého AAR a mají prostor sami zjistit, co se při plnění úkolu stalo a proč se to stalo, je jejich učení efektivnější, než při pouhém vyjádření kritiky ze strany nadřízeného. Taková kritika poskytuje většinou pouze jeden úhel pohledu a často poskytuje jen málo příležitostí k diskusi o událostech ze strany ostatních účastníků. Pozorování a připomínky ze strany kritizovaného pak jsou vnímány spíše jako obhajoba vlastního jednání. Klima kritiky, zaměřené pouze na to, co je nebo bylo špatně, zabraňuje otevřeným a konstruktivním diskusím a nepodporuje motivaci účastníků.

Všechna AAR mají v obecné rovině stejný formát, který zahrnuje sdílení myšlenek, pozorovaných skutečností a zaměřuje se na získávání nových znalostí a dovedností vedoucích k efektivněji dosahovaným žádoucím výsledkům. To, jakým způsobem je AAR vedeno, určuje, zda se jedná o **formální** nebo spíše **neformální** proces. Formální AAR zahrnuje plánování, koordinaci a přípravu podpůrných a výukových pomůcek, specifické prostředí, a případně další asistenty participující na AAR. Neformální AAR, které probíhá v méně komplikovaných úkolech, vedou většinou jen sami zúčastnění jednotlivci a toto AAR vyžaduje mnohem méně plánování a přípravy.

Klíčové body všech AAR:

- Je prováděno v průběhu nebo bezprostředně po každé akci.
- Je zaměřeno na předem stanovené cíle výcviku.
- Je zaměřeno na jednotlivce, lídra a celou skupinu.

- Všichni účastníci jsou zapojeni do diskuse a užívají se otevřené otázky.
- Je zaměřeno na konkrétní požadavky výkonu.
- Jsou zde určovány silné a slabé stránky výkonu.
- Je definováno využití získané zkušenosti v příští akci.

Tabulka 1: Charakteristika formálního a neformálního AAR

Formální AAR	Neformální AAR
Účastní se externí pozorovatelé	Účastní se jen interní pozorovatelé
Je časově náročnější	Je časově nenáročné
Využívá komplexní tréninkové pomůcky	Využívá málo nebo žádné tréninkové pomůcky
Je předem naplánováno a připraveno	Je prováděno v případě potřeby bez plánování a přípravy
Je prováděno v podporujících podmínkách	Je většinou prováděno tam, kde proběhla samotná akce

Zdroj: A leader's guide to After-action reviews, 1993, s. 6, upraveno

Formální AAR vyžaduje pro skutečně přínosné vytěžení průběhu celé akce systematické plánování a pečlivou přípravu, profesionální vedení a nezbytný „follow-up“ pro využití získaných poznatků pro další zlepšování výkonu všech jednotlivců i skupin.

Plánování

- Výběr a proškolení externích a interních pozorovatelů.
- Ujasnění rozvojového plánu a hodnotících parametrů.
- Stanovení termínu AAR.
- Výběr účastníků AAR (jednotlivce nebo celé skupiny).
- Zajištění vhodného místa, kde se AAR uskuteční.
- Volba vhodných tréninkových a podpůrných pomůcek.

- Seznámení všech zainteresovaných osob s plánovaným průběhem a programem AAR.
- Vytvoření jasného popisu tréninkových cílů (úrovně kompetencí a projevy v pozorovatelném chování).

Příprava na samotné „review“

- Příprava podkladů (formulářů) pro pozorování s možností zaznamenávat si chování účastníků popisným (nehodnotícím) způsobem.
- Shromáždění připomínek ostatních pozorovatelů.
- Finální příprava podkladů a materiálů včetně identifikace klíčových bodů k pozorování a zaznamenávání.
- Příprava struktury vedení „review“ po skončení akce.
- Ověření plnění jednotlivých částí plánu.

Vedení „review“

- Zaměření na poskytnutí prostoru všem zúčastněným pro popis relevantních událostí a postřehů.
- Zaměření na cíl (úkol, tréninku).
- Zaznamenání klíčových bodů.
- Průběžná kontrola a shrnutí jednotlivých částí „review“.

Follow-Up

- Identifikace rozvojových potřeb.
- Stanovení forem a metod rozvoje požadovaných kompetencí.
- Využití pro hodnocení výkonu jednotlivce/skupiny.

Při **plánování a přípravě** AAR jsou stanoveny vedoucí osoby, které jsou odpovědné za pečlivé naplánování, realizaci a vyhodnocení tréninku účastníků. Každá tréninková akce je vyhodnocována bezprostředně po jejím skončení. Toto vyhodnocení může být formální nebo neformální, může být vedeno jen interními účastníky nebo také externími konzultanty.

Neformální AAR je využíváno v běžné praxi účastníků i v tréninkovém prostředí. Takové AAR nevyžaduje žádný zvláštní plán ani přípravu, je založeno na skutečnosti, že účastníci akce jsou dostatečně kompetentní, aby svépomocí dokázali projít procesem vedení „review“ a dokázali zužitkovat relevantní výstupy.

Při formálním AAR je proces přípravy nezbytný, protože zahrnuje vnější pozorovatele, kteří musejí být dostatečně proškoleni a seznámeni s programem aktivit. Aktivita, užívaná ve formálním AAR, jsou většinou tréninkového charakteru, nezřídka v uměle vytvořeném prostředí.

Plánování AAR zahrnuje ujasnění si, kdo bude pozorovatelem v aktivitách účastníků a kdo povede samotné „review“ po skončení aktivity/po splnění úkolu. V případě AAR s cílem hodnotit výkony jednotlivců nebo skupin je nezbytné vybrat mezi pozorovateli hodnotitele, kteří jsou kompetentní k posouzení úrovně sledovaných kompetencí účastníků. Dalším důležitým bodem je naplánování jednotlivých aktivit (v případě, že jich je více za sebou) a příprava potřebného materiálu pro jejich realizaci. Při plánování je potřeba vybrat a zajistit místo, kde se budou konat jednotlivé aktivity a kde proběhne AAR. V případě místa pro samotné „review“ je vhodné pamatovat na poskytnutí takového pohodlí účastníkům, aby se mohli plně soustředit na zpracovávání výstupů z ukončené aktivity.

V případě, že je jako prostředek pro AAR zvolena komplexní aktivita, zahrnující řadu navazujících nebo paralelních úkolů, vyžaduje příprava takovéto akce naplánování tzv. „stop-points“, tedy krátkých zastavení po vybraných dílčích aktivitách a provedení krátkého strukturovaného AAR s cílem generovat doporučení pro další efektivní plnění zadaných úkolů. Tato dílčí „review“ a výstupy z nich mohou být využity v závěrečném AAR. Jejich přínosem je celkové zpřehlednění událostí a možnost sledování postupného vývoje v chování a jednání účastníků.

S ohledem na cíle AAR není nezbytné, aby se vždy všichni účastníci samotné aktivity účastnili AAR. Jejich účast nebo neúčast určují požadované výstupy z AAR. V případě užití AAR jako rozvojového a hodnotícího nástroje jednotlivců nebo skupin je aktivní zapojení všech účastníků žádoucí, avšak ne nezbytné. Mohou nastat situace, kdy účastníci a externí pozorovatelé společně

- a) poskytnou nehodnotící popis toho, co se stalo,
- b) vyhodnotí, proč se to stalo,
- c) identifikují silné a slabé stránky
- d) a naplánují, co dělat stejně a co dělat jinak.

Stejně tak mohou být situace, kdy účastníci a externí pozorovatelé pracují na některých fázích procesu AAR odděleně. Například při využití AAR jako hodnotícího nástroje mohou s prvními třemi fázemi (a,b,c) pracovat pouze externí pozorovatelé/hodnotitelé a pak sami nebo s jednotlivými účastníky nastavovat budoucí kroky (fáze d).⁵

Příprava externích pozorovatelů a hodnotitelů zahrnuje seznámení s jednotlivými aktivitami a (pokud jsou k dispozici) klíčovými okamžiky a body v aktivitách, na které je třeba se zvláště zaměřit, a co v nich pozorovat. Pokud nejsou externí pozorovatelé a hodnotitelé s jednotlivými aktivitami seznámeni, mohou svoji pozornost tříštit mezi pozorování samotných účastníků a přemýšlení o obsahu nebo řešení samotného úkolu. Obsah úkolu by neměl v pozorovatelích vzbuzovat příliš velkou zvědavost směrem k úkolu samotnému.

Pro všechny externí pozorovatele a hodnotitele by měly být k dispozici finální organizační pokyny, zahrnující časový plán celé akce včetně místa konání. Tyto organizační informace je třeba poskytnout s dostatečným předstihem a poskytnout všem prostor pro dotazy. Nejpozději před začátkem celé akce obdrží pozorovatelé pomůcky pro vlastní poznámky (od formulářů s popisy aktivit až po čistý papír a tužku). Nedílnou součástí plánování a přípravy je technické zabezpečení celé akce, včetně poskytnutého odpovídajícího zázemí všem zúčastněným.

Před samotnou akcí je velmi užitečné provést trénink externích pozorovatelů a hodnotitelů, kdy si mohou sami vyzkoušet některé aktivity, seznámit se s nimi a v samotném programu pro účastníky se zaměřit už jen na nehodnotící pozorování chování účastníků.

Vedení AAR probíhá ve fázi, kdy aktivita skončila, úkol je splněn/nesplněn, AAR je připraveno a určení účastníci jsou na místě. Ten, kdo vede „review“, ať už v roli facilitátora nebo kouče, nejprve seznámí účastníky s plánovanou strukturou „review“ a představí přínosy tohoto rozvojového a hodnotícího nástroje. V úvodním sdělení by mělo zaznít, že AAR je dynamická, profesionální diskuse, zaměřená na výkon jednotlivců a skupiny ve vztahu k očekávaným výsledkům. Každý účastník může, a měl by, participovat na vhledu, pozorování a otázkách, které pomohou skupině odhalit takové jednání, které je efektivní a žádoucí, a zároveň pojmenovat nedostatky v tomto jednání. Rovněž je třeba posílit vědomí toho, že nikdo, bez ohledu na pozici nebo

⁵ Ve firemní praxi se tento formát objevuje při assessment/development centrech.

formální moc, nemá k dispozici všechny informace a odpovědi a AAR maximalizuje svůj přínos tím, že se jednotlivci (jak ve stejné pozici, tak nadřízení s podřízenými) učí navzájem. Všichni zúčastnění si musejí být vědomi toho, že AAR není především kritika, a že proces „review“ neslouží k označení stupně úspěchu nebo selhání. Je to především prostor pro rozvoj slabých míst a posílení těch silných.

Doporučená struktura „review“:

- Představení a pravidla AAR.
- Přehled cílů a záměru AAR.
- Cíle úkolu (co se mělo stát, a co se skutečně stalo).
- Plány postupu plnění úkolu (byli-li k dispozici účastníkům).
- Popisný přehled událostí (co se stalo/dělo).
- Chronologický přehled událostí.
- Diskuse o klíčových momentech/problémech/tématech.
- Diskuse o možných problémech.
- Pojmenování schopností/dovedností jednotlivých účastníků.
- Úkoly pro udržení/zlepšení (co příště).
- Případné zobecnění některých postupů.
- Shrnutí.
- Uzavření AAR.

Zapojení účastníků AAR úzce souvisí s atmosférou nastavenou již v úvodu. Facilitátor/kouč by měl vytvořit podporující, otevřené prostředí a posílit tak ochotu účastníků ke spolupráci. Maximální zapojení účastníků lze podpořit používáním otevřených otázek, vedoucích k popisu a hodnocení projevů chování, nikoli k hodnocení osobností účastníků. Je třeba posílit vědomí, že nesouhlas účastníka s názorem jiného účastníka je přípustný a přirozený. Facilitátor/kouč vstupuje do diskuse mezi jinými účastníky jen, je-li to nezbytné, zaměřuje se na proces učení a motivuje účastníky k projevení a zdůvodnění názoru.

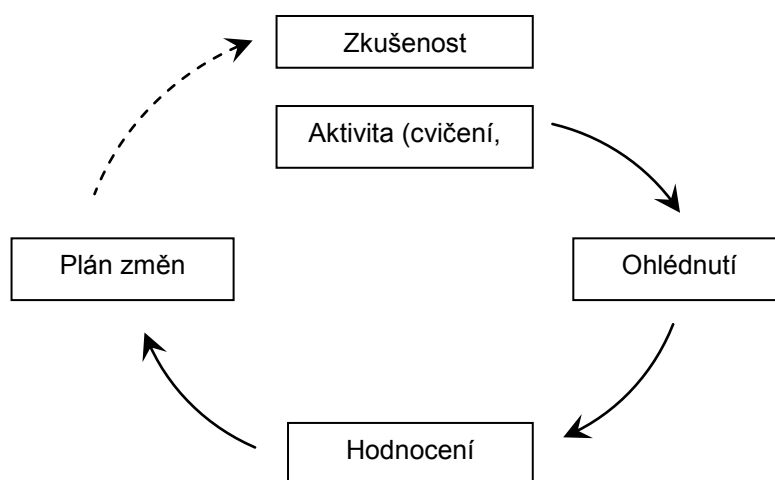
„Follow-Up“ pro zajištění efektivního využití výstupů. AAR je dynamické spojení mezi aktuálním výkonem a žádoucím výkonem. Skutečné přínosy AAR vycházejí z přijetí definovaných výstupů a jejich přenesení do praxe účastníků.

Nadřízení účastníků mohou informace z AAR téměř okamžitě využít k posouzení výkonnosti podřízených a reagovat buď volbou dalšího úkolu, zařazení nebo zahájit konkrétní rozvojové aktivity. AAR je jak hodnotícím, tak rozvojovým nástrojem. Prostřednictvím profesionální a upřímné diskuse o událostech, mohou účastníci sami porovnat svůj vlastní výkon oproti výkonovému standardu a identifikovat konkrétní způsoby, jak některé kompetence udržet, posílit, a v případě nedostatečnosti zvýšit. Výsledky AAR mohou v některých případech vést k přehodnocení pevně nastavených postupů při plnění specifických úkolů. Může se ukázat, že dodržování externě nastaveného postupu nevede k efektivně dosaženým výsledkům. Toto se může týkat některých přesně popsanych pracovních postupů. V tomto případě lze výstupy AAR použít k provedení potřebné korekce předepsaných procesů.

2.5 Další modifikace modelu zkušenostního učení

Zkušenostní učení je dnes často přirovnáváno ke spirále, na místo ke kruhu, protože zkušenostní učení je proces, ve kterém se jedná o neustálý růst skrze učení a tedy proces, který vede pomyslně vzhůru a netočí se stále na jedné úrovni, což může asociovat právě označení cyklus. V současnosti se už, zejména na poli firemního rozvoje, objevují názvy jako Spirála zkušenostního učení, které nahrazují původní Cyklus zkušenostního učení. Při srovnání schématu procesu učení zážitkem, tak jak jej upravil Svatoš (2005) s původním Kolbovým schématem je patrný rozdíl v neuzavřenosti cyklu v jedné rovině, ale v posunu směrem vzhůru (obrázek 2).

Obrázek 2: Cyklus zkušenostního učení v praxi



Zdroj: Svatoš, Lebeda, 2005, s. 18

Další drobná změna ve Svatošově pojetí ve srovnání s původním Kolbovým schématem je v obsahu jednotlivých fází. Je zde pracováno s celými skupinami. A celý cyklus je rozfázován na tyto dílčí kroky.

Ohlédnutí vyjadřuje nehodnotící popis děje v uplynulé aktivitě. Účastníci aktivity zpětně pozorují, co se v dané situaci dělo. Využívají jak asociované, tak disociované pozice vnímání (Evans, 2009).

Asociované vnímání zážitku je popis událostí z vlastního pohledu. Účastník se pomyslně vrací zpět do situace a popisuje, co sám v daném okamžiku viděl, slyšel a cítil. Jedná se o vrácení do prožitku a zpracování tohoto prožitku skrze vlastní smysly, tedy zrak, sluch a hmat. Samozřejmě lze v případě potřeby popsat i smyslové vnímání chuti a vůní, ale ve většině rozvojových aktivit ve firemním prostředí, které jsou primárně zaměřeny na rozvoj klíčových dovedností, se tyto dva smysly k vyhodnocování události nevyužívají.

Disociované vnímání zážitku pak účastník popisuje s odstupem od situace, nahlíží na dění v aktivitě z nadhledu, z pozice nezaujatého pozorovatele. Toto vnímání lze přirovnat ke sledování filmu, ve kterém účastník vidí a slyší nejen ostatní, ale i sám sebe. Pomáhá mu to vybavit si, co říkal, co říkali ostatní členové skupiny a jak se dění ve skupině vyvíjelo. Důležitým prvkem ve fázi ohlédnutí je udržet účastníky u nehodnotícího popisu.⁶

Ve fázi **hodnocení** pak účastníci aktivity vyhodnocují, které kroky vedly k řešení úkolu a které ne. Pojmenovávají silné stránky svého výkonu a klíčové okamžiky, které je efektivně posunovaly dále. Rovněž identifikují takové jednání a chování, které jim buď splnění úkolu zkomplikovalo, nebo zcela znemožnilo. Jedná se o jakousi bilanci všech pro a proti.

V další fázi pak účastníci vytvářejí **plán změn**, který zahrnuje všechna důležitá opatření, která je třeba zavést, aby byli v další podobné aktivitě úspěšnější. Plán změn už ze svého názvu akcentuje změnu v chování nebo jednání, ale je důležité připomenout, že ne vždy je zcela nezbytné něco na dosavadním způsobu fungování měnit. V průběhu hodnocení se mohlo ukázat, že všechny aspekty plnění úkolu byly dostatečně funkční a přijatelné pro všechny zúčastněné, a pak je na místě pouze tyto

⁶ Nehodnotícímu popisu událostí se věnuje kapitola 4.1.2

aspekty pojmenovat, potvrdit si jejich užitečnost a posílit motivaci účastníků k jejich udržení.

Poslední a rovněž také první fází tohoto procesu je vytvoření **zkušenosti** a její přenesení do další aktivity. V tomto znázornění cyklu nebo spirály zkušenostního učení je sice fáze zkušenosti pomyslně nad další aktivitou, ale v tomto pojetí již úzce souvisí s další aktivitou, kde je uplatněna.

Mezinárodně uznávaný americký kouč a konzultant, autor metody „Inner game“, Timothy Gallwey pracuje s procesem zkušenostního učení v rámci koučování manažerů již několik let. Přizpůsobil tento proces potřebám svých klientů s ohledem na své zkušenosti a poznatky, které úspěšně nejčastěji uplatňuje u sportovců a manažerů. „Metoda „Inner Game“ aplikovaná na sféru práce se snaží o to, abychom si při své práci více uvědomovali realitu – vnímali, kde jsme, kam směřujeme a proč. V tom spočívá podstata mobility a to ji odlišuje od konformity.“ (Gallwey, 2010, s. 170) V souvislosti s pojmem „mobilita“ Gallwey dále pracuje s termínem „setrvačnost“. Nazývá tak lidské jednání, které probíhá nevědomě, bez hlubšího vnímání smyslu takové činnosti. Je to buď plnění rutinních úkolů, nebo takové jednání, kdy člověk vykonává činnost podle pokynů z vnějšku. Takové jednání podle něj nepřináší mobilitu. Takové jednání umožňuje vytvářet nějakou činnost, ale bez záruky úspěšného nebo žádoucího konce.

Gallwey používá zkušenostní učení nejen ke koučování, ale vede své klienty k osvojení si jeho metody s cílem sebekoučování. Jeho upřednostňovaný nástroj učení je označen akronymem „STOP“ a má následující podobu (Gallwey, 2010, s. 174)

S (Step back) – podívejte se na věci z odstupu
T (Think) – přemýšlejte
O (Organize your thoughts) – uspořádejte si myšlenky
P (Proceed) – jednejte

Podívat se na věci z odstupu znamená zastavit se, uvědomit si své chování a jednání, reflektovat uplynulé dění a současnou situaci. Tato část procesu „STOP“ může být různě dlouhá. Od několika málo vteřin až po několik minut nebo hodin. Je závislá na situaci, která má být vyhodnocena. Ve fázi přemýšlení nabízí Gallwey

k dispozici návodné otázky, které mohou pomoci pro soustředění myšlení a pro ujasnění si výše zmiňované mobility. Otázky mohou být tyto (upraveno dle Gallwey, 2010, s. 179):

- Čeho se pokoušíme dosáhnout?
- Čemu to slouží?
- Z čeho vycházíme?
- Jaké jsou priority?
- Jsou potřebné změny?
- Jaké důsledky mohu očekávat?
- Jaké zdroje mohu využít? Co není k dispozici?
- Jaké předpoklady a domněnky si vytvářím?

Toto samozřejmě není celý výčet možných otázek, ale jsou to otázky, které ilustrují, o co v této části celého procesu jde. V okamžiku, kdy jsou otázky zodpovězeny, je nutné si myšlenky utřídit. Stanovit reálné kroky, nastavit priority, vytvořit logicky uspořádaný plán. Nakonec je třeba vkročit do poslední fáze, tudíž jednat dle připraveného plánu. Podle Gallweye má tato technika širokou aplikaci, lze ji použít v rámci celého pracovního dne v řadě krátkých zastavení, dále po ukončení projektu a před zahájením dalšího, při realizaci vědomých změn, při zpracovávání chyb a v neposlední řadě při sebekoučování, nebo jako nástroj zvyšování odolnosti proti stresu.

3 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ V ROZVOJI LIDÍ VE FIRMÁCH

Potřeba upevňování efektivně využitelných znalostí a dovedností, a samozřejmě potřeba kontinuálního rozvoje dospělých lidí vycházející z neustále se měnícího a vyvíjejícího prostředí, jsou patrně nezpochybnitelné. Každý člověk se po celý svůj život neustále něco nového učí, ať už cíleně či zcela neuvědoměle. Při rychlosti pokroku si lidé už pár let po škole mnohdy nevystačí s vědomostmi, které tam nabyli, a které jim byly předkládány jako právě aktuální. Také se stává běžnou skutečností, že lidé mnohem častěji mění své profese než dříve, kdy bylo téměř zvykem, že zaměstnání u jedné společnosti a na stejné pozici trvalo po celý produktivní věk člověka. V současnosti, právě s ohledem na časté střídání profesí, je nutný neustálý rozvoj, jak profesní, tak i osobní. Lidé vzděláváním a rozvojem uspokojují své profesní a osobní potřeby. Vzdělávání dospělých je v současnosti jedním z neopominutelných faktorů rozvoje společnosti a růstu konkurenceschopnosti. Aby však nezůstalo jen u specifických profesních dovedností, je třeba také zdůraznit, že rozvoj sociálních a interpersonálních dovedností je neméně důležitý a bez potřebné praxe a zkušeností velmi obtížně zajistitelný.

Firmy si stále více uvědomují, že motivace k rozvoji a samotný rozvoj lidských zdrojů jsou významnou investicí, protože podpora rozvoje lidí zvyšuje kvalitu práce a schopnost podniku získávat důležitou konkurenční výhodu. Naproti tomu ještě dnes existují podniky, kde vzdělávání a rozvoj zaměstnanců není výrazně podporován s argumentací, že pracovníci jsou vybíráni na své pozice tak, aby vyhovovali požadavkům konkrétního pracovního místa. Vůbec si přitom neuvědomují, že například manažeři často přicházejí na své pozice sice perfektně vybaveni znalostmi o té či oné problematice, ale manažerské schopnosti a dovednosti, jako je např. komunikace, vedení lidí, hodnocení lidí, motivace podřízených apod., si potřebují teprve osvojit a zdokonalit. Lze snad obecně říci, že názor, že firemní vzdělávání a rozvoj je nepotřebný, je již překonaný a v současnosti existují tři základní přístupy ke vzdělávání lidí ve firmách (Tureckiová, 2004, s. 89).

Pořádání jednotlivých vzdělávacích akcí, které sice na první pohled mohou vypadat jako součást promyšleného systému, ale ve skutečnosti slouží k tomu, že buď vznikají z potřeby doplnění chybějících znalostí a dovedností v kontextu momentální potřeby (jednorázové akce), nebo jsou to opakující se programy pro „zájemce“ z řad zaměstnanců.

Systematický přístup propojuje systém vzdělávání se strategií firmy. Tyto akce jsou plánovány s ohledem na dlouhodobý rozvoj pracovníků a vedou ke změnám chování a návyků v jednání. Mimo jiné jsou cenným motivačním nástrojem.

Koncepce učící se organizace, kde se pracovníci učí nejen na vzdělávacích akcích, ale také v průběhu běžné práce, učí se z vlastní zkušenosti v rámci uvědomělé reflexe a z vlastní iniciativy, protože jsou k tomuto firmou vedeni a motivováni.

Podobné třídění přístupů používá Hroník (2007), který toto třídění pojímá jako vývojové fáze vzdělávání, přičemž první fázi označuje jako „kusovky“, což jsou jednorázové akce, zaměřené na řešení jednorázových a aktuálních vzdělávacích potřeb. Další fází je pak sled vzdělávacích aktivit, který již není tvořen náhodně, ale vzniká systematicky na základě analýzy potřeb a zahrnuje řadu na sebe navazujících vzdělávacích programů. Třetí fází je pak celostní přístup, který v podstatě zahrnuje koncept učící se organizace.

3.1 Rozvoj lidí ve firmách

Ve firemním vzdělávání a rozvoji se různým způsobem užívají základní pojmy, jako je učení se, rozvoj a vzdělávání. Pro základní vyjasnění těchto pojmů je možné využít například definice dle Hroníka (2007, upraveno):

Učení (se) – proces změny, který zahrnuje nové vědění a nové konání. Učení probíhá nejen organizovaně, ale také spontánně. Učení zahrnuje více, než vzdělávání.

Rozvoj – dosažení žádoucí změny pomocí učení se. Rozvoj obsahuje záměr, který je důležitou součástí rozvojových programů.

Vzdělávání – jeden ze způsobů učení se, je organizovaný a ohraničený začátkem a koncem. V rámci firemního vzdělávání by to měl být systematicky vedený proces.

Hroník (2007, s. 32-33) dále popisuje dva druhy učení, spontánní a záměrné, kdy oba druhy jsou vzájemně propojené. Jedno může iniciovat druhé. Pokud jde o zdroje učení ve firmách, tak tam vidí Hroník tři základní zdroje. Prvním z nich je „údiv“, který souvisí s učením se hrou a zvědavostí. Je to učení, ve kterém člověk mimoděk objeví něco nového. Podle něj je v našich systémech firemního vzdělávání málo používáno, je zaměřeno více na cílený výcvik a předávání znalostí a zkušeností. Druhým zdrojem je „zkušenost“, který Hroník popisuje jako metodu „pokus-omyl“,

ve kterém jde především o snahu dosáhnout nového cíle v minulosti funkčním postupem. Tento přístup je podle něj ve firemní praxi nejrozšířenější. Třetím zdrojem je pak „**kritické myšlení**“, kde je klíčovým slovem reflexe. Tady Hroník poukazuje na nutnost zastavení, ohlédnutí se, kritické zhodnocení.

O existenci jedné obecně uznávané definice pojmu učení pochybují Napper a Newton (2010) a tvrdí, že v podstatě neexistuje. Poukazují spíše na důležitost klíčových pojmů, které se v různých definicích objevují a oni sami ve svém pojetí se k učení vyjadřují takto (upraveno dle Napper, Newton, 2010, s. 18):

Učení je změna v postojích, hodnotách, vědomostech, porozumění, dovednostech, chování. Může se týkat buď jen některých popsanych oblastí, nebo všech. Rovněž tak může být tato změna zcela záměrná nebo také náhodná.

Učení má kořeny ve zkušenosti. Tady se autorky opírají o Kolbovu teorii, kde učení je utváření vědomostí zpracováním vlastní zkušenosti.

Učení má vztah k významu, protože jeho součástí je buď vytvoření nového významu pro učícího se, nebo pochopení významu, který již existuje.

Jejich definice učení pak zní: „Učení je shromáždění informací, schopností a zkušeností – vnitřních i vnějších – s cílem získat nový vhled nebo způsobilost, která se nově stává součástí pohledu člověka na svět.“ (Napper, Newton, 2010, s. 18)

Autorky Napper a Newton (2010) rovněž formulují způsoby, kterými se dospělí účastníci rozvoje nejlépe učí a kladou důraz na osobní zkušenost. Podle nich je předpokladem úspěšného učení dospělých vytvoření bezpečného prostředí pro učení a atmosféry otevřenosti a vzájemné úcty. Dospělí ocení vlastní zkušenosti jako zdroj učení, potřebují být do procesu učení aktivně zapojeni, podílejí se na plánech vlastního rozvoje, čímž přebírají odpovědnost za svůj rozvoj. Hledají také vztahy mezi svými konkrétními zkušenostmi a obecnými principy. V ideálním případě pak svůj proces učení sami řídí.

Hroník (2007) ve svém pojetí konceptu celostního přístupu k učení, který je podle něj současným trendem ve firemním vzdělávání, uvádí charakteristiky, které toto učení odlišují od klasičtějších přístupů. Tyto přístupy se vyznačovaly jasnou časovou ohraničeností, zaměřením na obsah více, než na účastníka, odehrávaly se většinou mimo prostředí firmy a důraz byl kladen především na nácvik dovedností. Mezi tyto charakteristiky patří (upraveno dle Hroník, 2007, s. 122):

Pracovník je vnímán jako subjekt vzdělávání, nikoli jako jeho objekt. Aktivně se podílí na identifikaci svých rozvojových potřeb a na sestavení vlastního rozvojového plánu. Není to tak, že by pracovník neomezeně čerpal ze vzdělávací nabídky firmy, ale může sám navrhovat cíle, formy a metody vzdělávání, které pro sebe vnímá jako užitečné. Finální rozvojový plán definuje společně s nadřízeným tak, aby byl motivační a v souladu s potřebami jeho pracovního zařazení a cíli organizace.

Vytvoření prostředí permanentního rozvoje. Dnes už je zřejmé, že absolvováním vzdělávacího programu rozvoj nekončí, a že je naopak třeba na tento program navázat v reálné praxi, soustavně reflektovat využití změny, které vzdělávání nabídlo, a to ve spolupráci s nadřízenými a kolegy. Pokud se pracovník vrátí ze vzdělávací akce, jejímž cílem bylo zlepšit některé dovednosti, tak bezprostředně po návratu je většinou vybaven nápady, nápady a inspiracemi, které teprve ve skutečnou dovednost musí přetvořit. Toto se stane při reálné aplikaci této dovednosti a její opakované reflexi.

Vzdělávání a rozvoj probíhá co nejbližší pracovnímu prostředí. Nemusí se přímo jednat o „on-the-job“ trénink, i když je to samozřejmě jedna z možností, ale lze využít takových pomůcek a metod, které se tomuto skutečnému prostředí přibližují, např. různé simulace, hraní rolí s pracovním obsahem, případové studie, nebo také koučování, konzultace, či mentoring.

Je zřejmé, že výše popsané zdroje učení a charakteristiky různých přístupů zřetelně souvisejí s dříve popsanými modely zkušenostního učení, jednotlivými aspekty v nich. Opět se zde ukazuje trend rozvoje od zážitku přes reflexi, až po prakticky využitelnou zkušenost. Přestože je zkušenostní učení hlavním tématem v celé této kapitole, pro uvedení do celé problematiky je nezbytné připomenout i další aspekty vzdělávání a rozvoje lidí ve firmách.

3.2 Organizace vzdělávání a rozvoje

Rozvoj jednotlivců v prostředí firem probíhá jak spontánně, tak organizovaně a cíleně. Každý člověk se na základě svých možností může učit sám, bez intervence dalších lidí, vyžaduje to ale jistou míru motivace a kompetentnosti. Proces učení lidí ve firmě probíhá také v rámci vzdělávacích akcí, které zajišťují nejčastěji nadřízení těchto lidí nebo organizační složky k tomu určené, nejčastěji personální úseky. Každá organizovaná akce by měla být pečlivě naplánována a realizovaná s jasnými cíli

a záměry. Vzdělávací proces pak má nezbytné fáze, které obsahují prvky vedoucí k žádoucí efektivitě tohoto procesu. V optimálním firemním rozvojovém prostředí se jedná o tyto fáze. Přípravná, realizační a evaluační.

V rámci přípravné fáze je nutné **zjistit rozvojové potřeby** účastníků, stanovit cíle vzdělávání a optimální metodu provedení vzdělávací akce. Předpokladem je, aby si i sami účastníci této akce uvědomili své rozvojové potřeby a byli dostatečně motivováni, což je předpokladem dostatečného osobního nasazení. Identifikovat rozvojové potřeby je možné například:

- Uvědoměním si vlastní konkrétní potřeby a následnou konzultací s nadřízeným o možnosti jejího naplnění.
- Pohovorem s nadřízeným, odborníkem na lidské zdroje, koučem, či potenciálním vzdělavatelem s cílem zjistit úroveň kompetencí účastníka.
- Vyhodnocením výstupů z některého ze specifických programů, jako je například Development centrum, 360° zpětná vazba, apod.
- Využitím speciálně vytvořeného dotazníku s cílenými otázkami pro zjištění úrovně znalostí a zjištění oblasti zájmu pro rozvoj.

Další částí přípravné fáze je **stanovení plánu**, ať už individuálního rozvoje nebo jednotného vzdělávání pro určenou skupinu, který by měl obsahovat cíle vzdělávání, tedy jaké schopnosti a dovednosti je třeba získat či prohloubit. Součástí plánu by měly být již konkrétní kroky rozvoje, odpovědi na otázky o tom, jakých programů se pracovník zúčastní, v jakém časovém horizontu, jakou formou se bude vzdělávat a jaké vzdělávací metody budou nejefektivnější.

Podle Tureckiové (2004) lze aktivity v systému firemního vzdělávání rozdělit na dva základní typy, a sice aktivity **tréninkové**, ve kterých dochází primárně k osvojení si chybějících znalostí a dovedností, vedoucích k žádoucí změně pracovního chování, a dále aktivity **rozvojové**, které jsou zaměřené především na budoucí potřeby firmy. Do rozvojových aktivit jsou většinou zařazováni manažeři, specialisté, talenty a klíčoví pracovníci. Nicméně ve firemní praxi není pojem rozvoj nebo trénink v tomto smyslu přesně odlišován. Trénink je často vnímán jako součást rozvoje a jeden z přístupů ke vzdělávání.

Vzdělávání může být dále **individuální** nebo **skupinové**. Osoby odpovědné za proces vzdělávání a rozvoje zaměstnanců pak volí mezi různými přístupy k učení

a učebními metodami. Vzhledem k obecnému popisu procesu vzdělávání je následující přehled spíše orientační a nemá ambice být vyčerpávající. Do individuálního rozvoje lze zahrnout (upraveno dle Mužík, 2008):

Samostudium, jak vyplývá z názvu, je učení se bez aktivní účasti vzdělavatele. Toto učení vyžaduje velkou míru motivace a cílevědomosti.

Koučování je přístup, kdy kouč v roli průvodce pomáhá učícímu se uvědomit si sám sebe, své možnosti a podporuje jej v hledání vlastních řešení. Společně pak nastavují konkrétní kroky vedoucí ke změně chování. Cílem individuálního koučování je pak posílit uvědomění vlastního jednání a jeho následků, nalézt oblasti, ve kterých je možnost a potřeba změny, zmapovat oblast změny a naplánovat konkrétní kroky, které pomohou změny realizovat.

Mentoring je přístup, kdy v dané oblasti zkušenější pracovník, často kolega přímo na pracovišti, předává své znalosti a dovednosti učícímu se.

Konzultace probíhá, když učící se pracovník konzultuje, tedy radí se s odborníkem v dané oblasti a společně hledají řešení dané situace.

Instruktaž je předáváním přesných pokynů k postupu v řešení situace, kdy učící se přesně dodržuje tyto pokyny. Nejčastěji se používá při učení se obsluhy přístrojů nebo výrobních procesů.

Pro vzdělávání a rozvoj lidí ve skupinách je nejrozšířenější trénink dovedností, ale samozřejmě se používají i jiné přístupy a metody orientované jak na lektora (přednáška), tak na účastníky (trénink, workshop).

Přednáška je vhodná při vzdělávání „technického“ typu, např. vstupní školení o produktech podniku, nový počítačový program, nebo například v oblastech stanovených předpisů nebo zákonů. Je založena na souvislém projevu přednášejícího (školitele), kdy cílem je naučit účastníky užívat nějaký produkt nebo vysvětlit teorii. Účastníci se většinou sami mnoho nezapojují, pokud nejsou lektorem přímo vyzváni. Tato metoda je náročná na udržení pozornosti posluchačů, proto je vhodné, a pokud je to možné, vkládat reálné, relevantní příklady z praxe a často otevírat diskuse, klást otevřené otázky. Tato metoda je jistě pro některé oblasti nejvhodnější, ale je zcela nevhodná pro kurzy např. komunikačních dovedností, prezentačních dovedností, manažerských dovedností, prodejních dovedností apod.

Trénink je v současnosti stále nejčastěji využívaná metoda při rozvíjení interpersonálních, např. komunikačních, manažerských a prodejních dovedností.

Jedná se o intenzivní interaktivní trénink, kdy lektor (trenér) soustavně pracuje se skupinou, udržuje kontakt se všemi účastníky, diskutuje, společně hledá odpovědi na otázky k tématu, přičemž účastníci vždy na konci bloku obdrží instrukční listy se shrnutím a hlavními body předešlé diskuse. Ve skupinovém tréninku se používají cvičení na případových studiích, rozborů skutečných situací z pracovního prostředí účastníků, modelové situace se záznamem videokamerou a následný rozbor. Častá jsou cvičení v podskupinách a párová cvičení, kolektivní a individuální řešení úkolů, skupinové diskuse, výměna zkušeností, výuka v průběhu herních aktivit (interaktivní hry). Vhodné je doplnění zhlédnutím výcvikového videoprogramu.

Workshop je často užíván v případě, kdy skupina účastníků pod vedením facilitátora řeší konkrétní pracovní problém, například nastavuje nový systém odměňování, zavádí na trh nový výrobek, apod. Facilitátor je zde v roli usměřovatele, tedy řídí práci skupiny žádoucím směrem, nepřichází s novými nápady, ale podporuje účastníky v objevení nových a správných postupů. Upozorňuje na možná úskalí nebo naopak na výhody toho či onoho nápadu. Na řešení konkrétních situací se přichází diskusí. Workshop není vhodný pro úplné začátečníky, facilitátor je odpovědný za dovedení procesu k výsledku, za kvalitu výsledku jsou však odpovědní především účastníci.

Další fází je již samotná **realizace rozvoje**, která může být vedena různými formami a metodami. Účastník rozvoje by neměl být jen pasivním objektem vzdělávání, ale především subjektem, tedy aktivním a spoluurčujícím prvkem.

Předpokladem úspěšného a efektivního rozvoje jsou:

- Osobní ochota převzít odpovědnost za vlastní rozvoj.
- Vnímání situace jako příležitosti (ne jako ohrožení).
- Firma podporující kontinuální rozvoj lidí jako součást strategie a každodenní reality.
- Podmínky a faktory, které budou na cestě rozvoje podporou (zdroje informací, monitorování a průběžné hodnocení, vstřícnost všech zúčastněných).

Po absolvování jakéhokoli rozvojového programu by mělo následovat **vyhodnocení efektivity** programu a přínosu pro účastníky. Vyhodnotit přínos programu pro účastníky je možné několika způsoby:

Vlastní hodnocení vzdělavatelů – srovnání úrovně znalostí účastníků programu na začátku a na konci programu. Může mít dostatečnou vypovídající hodnotu tehdy, bylo-li realizováno několik jednotlivých akcí v rámci programu, protože na základě jedné vzdělávací akce lektor těžko posoudí, jestli se účastník v něčem zlepšil.

Hodnocení účastníky programu (průběh a obsah) na závěr realizovaného kurzu s použitím hodnotících formulářů. Bývá však často jen odrazem celkového dojmu ze vzdělávací akce.

Hodnocení nadřízených s časovým odstupem, na základě pracovních výsledků a aplikace nových poznatků do praxe.

Assessment/Development centrum, kde lze vyhodnotit úroveň konkrétních kompetencí, pokud byla tato úroveň zjištěna i na začátku vzdělávacího programu, aby bylo možné porovnat výkony jednotlivých účastníků.

Po ukončení všech těchto fází, tedy přípravy, realizace a vyhodnocení následuje další fáze, a to je uvědomění si dalších rozvojových potřeb. Stanovení potřeb bylo již zmíněno na začátku, v rámci přípravné fáze, ale tato fáze vlastně přichází i na konci, který se stává dalším začátkem. Vzdělávání pracovníků ve firmě by mělo být spirálovitým procesem, neboť potřeba rozvíjet se a zdokonalovat je v podstatě neustálá.

3.3 Rozvoj kompetencí

V současné praxi firemního rozvoje je pojem kompetence používán velmi často a mnohdy s různým výkladem laické a odborné veřejnosti. Ujasněním rozdílů mezi kompetencí, dovedností, kvalifikací a dalšími významově podobnými pojmy, se zabývá práce Vetešky a Tureckiové (2008). **Kompetence** byly dříve chápány veřejností jako možnost ovlivnit nějaké řešení problému nebo oprávnění rozhodovat. Toto vymezení nepozbylo svou platnost, jen už to není jediný význam tohoto pojmu. Další význam vychází z toho, že s oprávněním nebo vlivem souvisí také odpovědnost. „Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou

s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27)

V pracovním prostředí je pak běžné se setkat s pojmem **profesních kompetencí**, které mají několik složek, (upraveno dle Šerák, Dvořáková, 2009, s. 72):

Odborné kompetence – specifické znalosti a dovednosti potřebné pro výkon práce, nejčastěji související s formální kvalifikací (znalost předpisů, práce s PC, obsluha strojů, apod.)

Koncepční kompetence – manažerské předpoklady, schopnost rozhodování a plánování, řešení problémů, shromažďování informací, vykládání informací, vytváření alternativ pro řešení problémů a příležitostí, volba nejvhodnější činnosti, flexibilita při zavádění změny, stanovování priorit, určování úkolů a zdrojů, tvorba časového plánu, využívání podpůrných zdrojů, stálé zaměření na cíl

Sociální kompetence – projevují se v interakci s jinými lidmi, předpoklady k týmové práci, participativní řešení úkolů, komunikační dovednosti, jako je naslouchání, přijímání a poskytování zpětné vazby, řešení konfliktů, prezentace, zákaznická orientace, apod.

Osobní kompetence – vztahují se k osobnostním dispozicím člověka a patří sem např. samostatnost, kreativita, iniciativa, odolnost vůči stresu, sebereflexe.

Již v roce 1974 přišel D. Mertens s konceptem klíčových kvalifikací, které jsou dnes známé především jako **klíčové kompetence** (Belz, Siegrist, 2001). Přestože jejich rozdělení a pojmenování je v současném firemním prostředí variabilní a většinou vychází z těch zdrojů, které jsou právě k dispozici, je nepochybné, že jedním z prvních zdrojů v českém prostředí, ze kterého čerpali vzdělavatelé při snaze o pochopení významu tohoto pojmu, byla práce právě Belze a Siegrista (2001), kteří definují klíčové kompetence takto: „Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí, a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 174) Tento výklad je poměrně obecný, proto ke konkrétnějšímu popisu se přiklání Tureckiová (2004), která rozumí tímto pojmem „takové kompetence, které nejsou typické pro určitou profesi, naopak jsou použitelné univerzálně. Obvykle nejsou předmětem odborné přípravy a těžiště jejich rozvoje tak spočívá v dalším vzdělávání...“ (Tureckiová, 2004, s. 37) Klíčové kompetence se prakticky nevážou

k žádné profesi, jsou uplatnitelné napříč různými obory a odvětvími. Pro úplnou konkrétní představu je nejuhodnější uvést, které kompetence jsou vnímány jako klíčové, a z tohoto výčtu je pak možné přesněji pochopit význam tohoto pojmu. Autoři odborných publikací rozdělení klíčových kompetencí různě seskupují a strukturují tyto kompetence, ale podstatný zůstává obsah a kompetence samotné. Následující seznam je jistě neúplným, zato však širokým výčtem možných kompetencí, které jsou ve firmách častým předmětem zájmu. Mezi klíčové kompetence tedy patří (srov. Veteška, Tureckiová, 2008, Šerák, Dvořáková, 2009, Belz, Siegrist, 2001):

- Komunikace – vedení rozhovoru, sdělování a naslouchání, prezentace, řešení konfliktů
- Kooperace
- Kreativita
- Samostatnost
- Schopnost řešit problémy
- Schopnost argumentace a hodnocení
- Schopnost přijmout odpovědnost
- Schopnost učit se a rozvíjet

Systematické ověřování úrovně klíčových kompetencí a jejich rozvíjení je velmi akcentováno na manažerských pozicích a pozicích specialistů, zejména těch, kteří v rámci své práce komunikují a spolupracují s dalšími lidmi, a jejichž práce není izolovaná, ale souvisí s dalšími pracovními situacemi ve firmě.

V odborné literatuře a v praxi se lze také setkat s pojmem **manažerské kompetence**, které zahrnují předpoklady pro vykonávání manažerské funkce. Tureckiová, Veteška (2008, s. 81, upraveno) dělí manažerské kompetence do těchto složek:

- *Znalosti* – patří sem získané, zpracované a zapamatované informace, včetně odborných
- *Povahové rysy* – konkrétní složky povahy, které jsou potřebné pro konkrétní pozici
- *Postoje a hodnoty* – pro zaujímání stanovisek k různým otázkám

- *Dovednosti* – schopnost aplikovat znalosti do praxe, patří sem manažerské dovednosti, jako je organizování, rozhodování, analyzování, řízení lidí, apod.)
- *Sociální dovednosti* – úroveň interpersonální interakce
- *Zkušenosti* – jaká je z hlediska obsahu práce minulost manažera

Bezesporu je možné najít ještě celou řadu způsobů kategorizace kompetencí, cílem však není vyčerpávajícím způsobem pojmenovat a rozřadit jednotlivé kompetence, ale spíše vytvořit jasnou představu, co lze nazývat kompetencemi, a jak jsou v současnosti chápány v procesu rozvoje lidí ve firmách. Prostřednictvím zkušenostního učení lze rozvíjet celou řadu kompetencí.

Ve firmách, kde se s kompetencemi systematicky pracuje, je obvykle k dispozici tzv. **kompetenční model**, který bývá často buď modelem klíčových kompetencí, nebo modelem manažerských kompetencí. V rámci jedné firmy se pak objevují oba dva tyto modely a jsou využívány buď jako dva modely pro dvě cílové skupiny, kde jednou jsou pracovníci na vedoucích pozicích a jednou ostatní zaměstnanci (specialisté, referenti, administrativní, apod.). Také může být model klíčových kompetencí platný pro všechny zaměstnance a manažerský model jako doplňující pro vedoucí pracovníky. Kompetenční model pak v ideálním případě obsahuje názvy sledovaných kompetencí a jejich podrobný popis. Pro jednotlivá pracovní místa pak mohou platit z modelu vycházející kompetenční profily, které rovněž obsahují názvy a popis kompetencí, ale již nastavené s ohledem na dané pracovní místo. Obsahují také nezbytné škály s různými úrovněmi kompetencí, které pak slouží jako podpora při hodnocení úrovně těchto kompetencí a k nastavení rozvojových potřeb pracovníka. Kompetenční modely vznikají s ohledem na cíle a potřeby organizace, měly by být jasně definované a srozumitelné, popisy kompetencí by měly být rozepsány až na úroveň pozorovatelných projevů. Jednotlivé kompetence by měly být sledovatelné a jejich úroveň posouditelné. Ať už firma zvolí jakékoli kompetence do svého kompetenčního modelu, měl by jich být přiměřený počet, spíše méně než deset.

3.3.1 Účastník v rozvoji kompetencí

Učení prostřednictvím vlastního zážitku je proces, který primárně nevyžaduje intervenci lektora, učitele, ani jiného vzdělavatele. Přestože je učení zážitkem přirozeným procesem, kterého je schopna většina dospělých jedinců, přesto podle

Kolba (1984) existují jasné předpoklady, které musí učící se jedinec (účastník) naplnit, aby se mohl sám učit z vlastní zkušenosti. Účastníci vzdělávání a rozvoje s využitím principu zkušenostního učení musejí vykazovat tyto schopnosti:

- Schopnost a ochota účastníka k **aktivnímu zapojení** do akce (zážitku). Účastník musí být připraven zahrnout sám sebe do zážitku a aktivně se podílet na řešení úkolu, který se zážitkem souvisí.
- Schopnost účastníka **reflektovat** zážitek. Účastník musí umět pozorovat a vnímat, co se děje s ním a v jeho okolí, a vyhodnocovat dopady zážitku na svou vlastní osobu.
- Schopnost **analyzovat** informace a **propojovat** je s obecnými teoriemi. Účastník by měl umět výsledky své reflexe dát do souvislostí s obecně platnými teoriemi a rovněž by měl umět své výsledky zhodnotit a vyvodit z nich důsledky.
- Schopnost **rozhodnout se** a motivace řešit problémy, aby účastník využil získanou zkušenost v budoucnosti. Účastník musí být ochoten a schopen na základě vyhodnocení výsledků reflexe rozhodnout, jak tyto výsledky dále využije, a pak je **reálně využít**.

Tyto schopnosti odrážejí Kolbův model stylů učení, jehož funkčnost spočívá ve vzájemné konfrontaci mezi konkrétní zkušeností a abstraktní konceptualizací (jedna dimenze), reflektivním pozorováním a aktivním experimentem (druhá dimenze). Preference k jedné části v těchto dvou dimenzích udává referenční styl učení jedince. Z toho by se dalo vyvodit, které výše uvedené schopnosti převažují u každého jednotlivce v procesu učení.

V praxi se s ochotou k učení vlastním zážitkem mnohdy přistupuje velmi zjednodušeně, a to tak, že pokud je v tréninkovém programu zařazena aktivita, která má být prostředkem pro rozvoj, je důležité, aby lektor dostatečně podpořil motivaci účastníků k akci, a jakmile jsou plně a se zájmem zapojeni, nic nebrání následné efektivní reflexi, zobecnění a hledání konkrétních kroků ke změně. Takto jednoduché to ale není, přestože zejména u lektorů zážitkového učení prostřednictvím herních aktivit, se tento názor často objevuje. Souvislost s efektivitou následného zpracování aktivity má, kromě propojení preferovaného stylu učení s obsahem zážitkové aktivity, také řada dalších faktorů.

Základní faktory, které ovlivňují efektivitu rozvoje kompetencí, by se daly podle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 109, upraveno) rozdělit do tří skupin:

- Fyzické – patří sem zdravotní kondice účastníka, která ovlivňuje jeho vnímání a zpracovávání informací.
- Emocionální – patří sem sebeuvědomění, motivace, hodnoty a postoje, také schopnost kontrolované interakce s jinými lidmi, empatie a základní sociální dovednosti.
- Intelektuální – je důležité, aby účastník uměl navazovat na již získané vědomosti a znalosti, aby mezi nimi uměl hledat souvislosti, měl by být schopen hledat analogie mezi jednotlivými událostmi.

Některé z dílčích součástí výše jmenovaných faktorů je třeba ještě upřesnit a vysvětlit jejich souvislost s učením, a to zejména emocionální faktory, protože chápání emocionálních předpokladů může být v praxi různé. Úzce souvisí s emoční a sociální inteligencí.

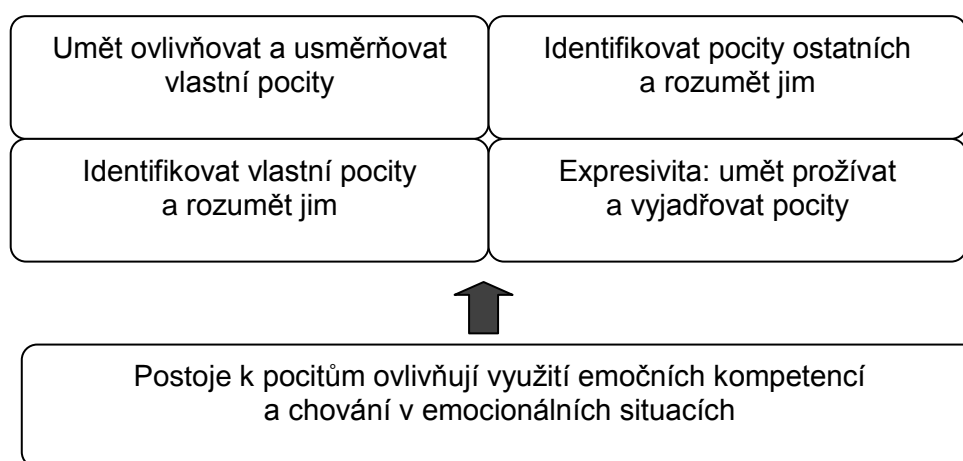
Pro definici **sociální inteligence** bylo v minulosti využito již několik přístupů, od těch nejjednodušších, které vznikly již na počátku dvacátého století, až po rozmělnění do několika součástí. Soubor různých přístupů a pojetí nabízí např. Schulze a Roberts (2007), kteří uvádějí součásti sociální inteligence tak, jak je definovali např. Greenspan, Marlowe nebo Kosmitzki (upraveno dle Schulze, Roberts, 2007, s. 113):

1. sociální vnímavost, sociální vhled a sociální komunikace
2. prosociální postoj, empatie, sociální dovednosti, emocionalita
3. porozumění lidem, jednání s lidmi, vřelost a zájem, otevřenost novým zkušenostem a myšlenkám, schopnost nadhledu, znalost sociálních pravidel a norem a sociální přizpůsobivost

Z tohoto výčtu lze vyvodit, že v rozvoji sociálních kompetencí je určitá míra sociální inteligence předpokladem pro úspěšné učení účastníků, kteří se pohybují nebo přímo vzdělávají v různých sociálních skupinách. Společně se sociální inteligencí se objevuje také termín **emoční inteligence**, která je některými odborníky považována za součást sociální inteligence. Podle Schultze a Robertse (2007) je emoční inteligence schopností pracovat s emocemi vlastními (vnímání, kontrola a hodnocení) a s emocemi jiných lidí (vnímání, empatie, příp. regulace). Emoční inteligenci pak tvoří tři psychické procesy. Posouzení a vyjadřování emocí, využití emocí a regulace emocí.

Anja von Kanitz (2008) popisuje emoční inteligenci z pohledu odborníků, kteří ji vnímají jako jednu část inteligence. Tak jako je třeba matematicko-logická inteligence, tak je emoční inteligence. Ale na rozdíl od jiných částí inteligence, je emoční inteligenci obtížné měřit. Jen těžko tak lze činit jednoznačným testem se správným výsledkem. V roce 2007 publikoval Rindermann (Kanitz, 2008, s 32) testovací postupy **emoční kompetence**, které jsou založeny na jím definovaných stavebních kamenech, které tvoří mnohostranný fenomén emoční kompetence. Zahrnuje schopnost poznávat a vyjadřovat emoce, a také s nimi nakládat.

Obrázek 3: Stavební kameny emoční kompetence



Zdroj: Kanitz, 2008, s. 32

Podle Kanitz (2008) patří ke stavebním kamenům emoční kompetence (obr. 3) také umění ovlivňování a řízení pocitů ostatních, ale už ne jako stavební kámen emoční inteligence, nýbrž jako součást sociální kompetence, protože se zaměřuje již na přímý kontakt s druhými lidmi. Ovšem bez emoční inteligence se tato složka sociální kompetence nemůže projevit. Rovněž postoj k pocitům není sám o sobě kompetencí, ale ovlivňuje člověka ve využívání jeho schopností.

Podle Bradberry a Greavesové (2007) se emoční inteligence skládá ze čtyř dovedností, které vycházejí z osobních a sociálních schopností. Z osobních schopností vychází sebeuvědomění a sebeovládání, ze sociálních pak sociální uvědomění a řízení vztahů. Emoční inteligence určuje, jak jedinec řídí své chování, orientuje se a reaguje ve společenských situacích a rozhoduje se pro dosahování pozitivních výsledků.

Účinnost vzdělávání a rozvoje účastníků závisí také na jejich žebříčku hodnot a postojích vztahujících se k učení. Podle Bělohávků (1996) jsou **hodnoty** jevy, skutečnostmi a procesy, které považují lidé za důležité. Jejich obecné rozdělení dle Allporta, Vernona a Lindzey (Bělohávek, 1996, s. 67) obsahuje šest základních skupin na teoretické, ekonomické, estetické, sociální, politické a náboženské. V pracovním prostředí ovlivňuje hodnotový systém způsob fungování pracovníků. Pracovními hodnotami pak mohou být peníze, práce, jistota, odborný růst, osobní postavení, spolupracovníci, firma samotná, atd. Tyto hodnoty ovlivňují nejen aktivitu pracovníků, ale i jejich potřebu vzdělávání a rozvoje. Není přímo nezbytné, aby potřeba odborného růstu nebo osobního postavení byla na nejvyšším místě v žebříčku hodnot, ale pokud je osobní a profesní rozvoj pro pracovníka nevýznamný, je jeho předpoklad pro účinné využití zkušenostního učení spíše malý.

Postoje jsou v psychologii vnímané (Atkinson, 2003, s. 634) jako pozitivní a negativní hodnocení a reakce na objekty, lidi, události nebo myšlenky. Obsahují kognitivní (názory vystavené na informacích a rozumových úvahách), afektivní (vztah na základě pocitů) a behaviorální (chování vůči objektu) složku. Pro vzdělávání a rozvoj je důležité, aby účastník tohoto procesu zaujímal pozitivní postoj jak ke svému učení, tak ke vzdělávacím programům, které absolvuje. V konkrétním případě rozvoje kompetencí musí účastník mít pozitivní postoj k významu a užitečnosti těchto kompetencí.

Jedním z předpokladů úspěšného rozvoje každého člověka je jeho **motivace**. Motivátorem může být snaha zlepšit a zefektivnit svoji dosavadní práci, možnost kariérního postupu, lepšího výdělku, možnost změny profese nebo také například touha vědět co nejvíce o některé zájmové oblasti v rámci volného času. V případě firemního vzdělávání je nutné, aby si každý účastník jakéhokoli vzdělávacího programu od počátku uvědomoval, že pro něj může být tento program osobně užitečný, že směřuje k naplnění jeho vlastních potřeb a že je osobně zainteresován na výsledku. Motivačními faktory pro účastníky vzdělávání jsou například (upraveno dle Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 104):

- Udržení pracovního místa
- Získání nového pracovního místa
- Zlepšení postavení v pracovní skupině
- Seberealizace

- Zvýšení pracovní výkonnosti
- Zlepšení připravenosti na změny
- Získání sociálních výhod, finančního ohodnocení
- Možnost uplatnění vlastního potenciálu v nových projektech

Pro rozvoj kompetencí na principu zkušenostního učení patří také motivace účastníků tento princip využít v rámci vzdělávacího programu. Účastníci musejí být přesvědčení o jeho užitečnosti v jejich reálné praxi, proto se jej také musejí naučit používat.

3.3.2 Lektor v rozvoji kompetencí

V českém prostředí vzdělávání dospělých v současné době neexistuje žádný předpis formálních požadavků na kvalifikace a odborné kompetence lektorů. V této situaci, která je označována v odborných kruzích jako problémová, se občas vyskytují pokusy různých asociací a sdružení o zavedení formálních požadavků na výkon této činnosti (AIVD, ATKM), ale bohužel bez širšího uplatnění. Mnohem silnější je vliv různých asociací například v koučování (ČAKO, ICF, EMCC)⁷, které se snaží o dohled nad kvalitou a její regulací, i když se také dá diskutovat o jejich obchodně motivovaném působení. Každopádně alespoň všeobecně vnímané základní profesní požadavky na lektory uvádí Šerák a Dvořáková (2009, s. 66). Patří mezi ně:

- Oborová odbornost – znalosti a dovednosti nejen z oboru, ale i mezioborové, což vyžaduje všeobecné vzdělání.
- Andragogické (pedagogické, didaktické) kompetence – znalost specifik vzdělávání dospělých, využívání přiměřených forem a metod, práce se zpětnou vazbou a vyhodnocování vzdělávání.
- Osobnostní vlastnosti – odpovědnost, flexibilita, kreativita, schopnost sebereflexe a reflexe, pozitivní myšlení, rozhodnost, trpělivost, respekt.
- Rétorické a komunikační dovednosti – efektivní verbální a neverbální komunikace, předávání instrukcí, argumentace, naslouchání, kladení otázek, empatie.

⁷ Vysvětlení zkratk v seznamu zkratk na str. 114

Úkolem lektora při využití principu zkušenostního učení není předkládat návody a univerzální řešení, ani přednášet dlouhé, i když platné teorie. Musí vycházet ze zkušenosti účastníků a na ní stavět. Jeho úkolem je rozvíjet, případně usměrňovat. Pokud by totiž účastníkům byly nabízeny postupy, zcela se rozcházející s osobní zkušeností účastníků, nabyli by dojmu, že jsou jim předkládány pouze nereálné teorie.

Dalším faktorem, kterým lektor ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího programu, je respekt k osobnosti jednotlivých účastníků. Od lektora účastníci kurzu vždy očekávají respekt a úctu, protože někoho, kdo nerespektuje jejich důstojnost, zpochybňuje jejich kompetence, považují spíše za nepřítele, a tudíž rozhodně nestojí o to, přijímat od něj rady a doporučení.

V prostředí vzdělávacích kurzů je tedy nezbytný partnerský přístup. Lektor by měl chápat účastníky jako odborníky v jejich oboru, kterým chce nabídnout své zkušenosti a pomoci jim při řešení jejich konkrétních problémů.

Jelikož účastníky motivuje úspěch a splnění úkolu, je velmi důležitá pozitivní zpětná vazba. Není smyslem zadaných úkolů, ať už skupinových, či samostatných, aby byly neřešitelné a účastníci postupně ztráceli sebedůvěru. Přílišná jednoduchost může zase vést k útlumu a rozhodně nepřináší pocit uspokojení a posílení sebeúcty. Kritiku v průběhu vzdělávacího programu je třeba poskytovat velmi citlivě. Rozhodně není přípustné přivádět účastníky do rozpaků nebo dokonce u nich vzbuzovat pocit neschopnosti. Lektor ve zkušenostním učení je především průvodcem a facilitátorem, nikoli expertem.

3.4 Zkušenostní učení jako nástroj hodnocení

Systematické hodnocení pracovníků a jejich výkonu je ve firemním prostředí významnou činností, která poskytuje jak pracovníkovi, tak vedení společnosti informace o výkonech, schopnostech a dovednostech, jednání a chování pracovníků. Hodnocení je rovněž účinným zpětnovazebním a motivačním nástrojem. Co všechno v širším pojetí pracovní výkon zahrnuje, popisuje Kocianová (2010). Výkon v tomto případě nezahrnuje pouze měřitelné výstupy, ale také způsob, jakým bylo těchto výstupů dosaženo. Měření pracovního výkonu je pak podkladem pro zpětnou vazbu pracovníka a pro plánování jeho dalšího rozvoje. Kromě systematického, formálně strukturovaného a vedeného hodnocení se provádí také průběžné nebo příležitostné, které už je spíše neformální. Hodnotitelem v tomto procesu může být dle Kocianové

(2010, s. 146-147) přímý nadřízený, spolupracovník, externí osoba, psycholog, skupina hodnotitelů a samozřejmě také hodnocený sám.

Cíle hodnocení lze nahlížet ze dvou hledisek. Z hlediska organizace (nadřízeného) a z hlediska pracovníka (upraveno dle Kocianová, 2010, s. 147) Z hlediska organizace a nadřízeného je cílem:

- Zjistit, jak pracovník zvládá požadavky svého pracovního místa, případně možnosti jeho dalšího využití v rámci organizace.
- Identifikovat jeho úroveň klíčových (manažerských) kompetencí.
- Zlepšit pracovní výkon, zvýšit efektivitu práce.
- Podpořit motivaci pracovníka.
- Zlepšit jeho případné manažerské dovednosti.
- Posilovat vztahy mezi pracovníky a vést k efektivní komunikaci.
- Plánovat osobní rozvoj, řídit kariéru pracovníků.

Cílem hodnocení z hlediska pracovníka je:

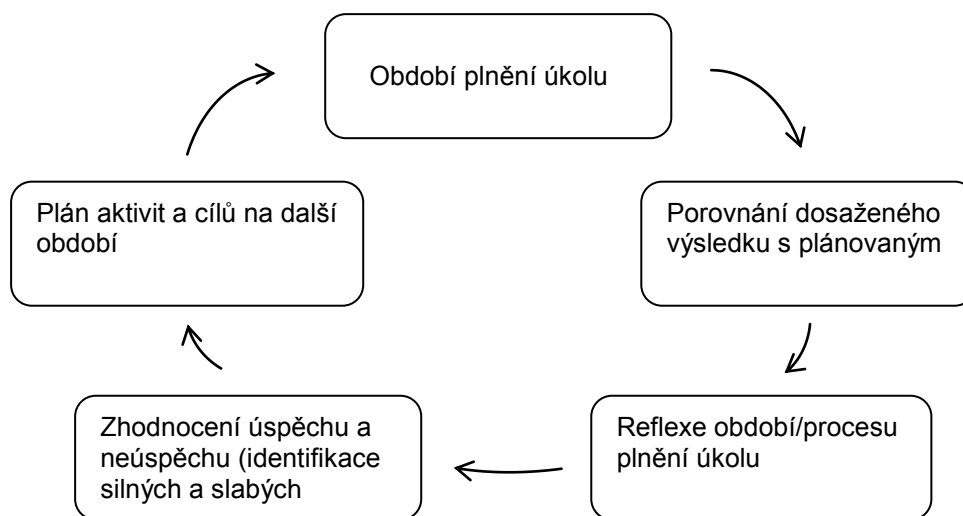
- Získat zpětnou vazbu ke své práci.
- Poznat úroveň sledovaných kompetencí (klíčových nebo manažerských).
- Získat informace o svých možnostech v organizaci.
- Získat informace o možnostech vlastního rozvoje.
- Možnost vyjádřit svůj názor na své působení a budoucnost v organizaci.
- Dostat prostor k sebehodnocení a podílet se na plánech osobního rozvoje.

Hodnocení probíhá nejčastěji formou naplánovaného rozhovoru, který je veden hodnotitelem, ale s aktivní účastí a participací hodnoceného. V případě hodnocení klíčových (manažerských) kompetencí pak je přínosné využít např. assessment centrum, kde se tyto kompetence projeví v interakci s jinými lidmi. Využití principu zkušenostního učení může přinést do procesu hodnocení jasnou strukturu, aktivní zapojení hodnoceného a maximální vytěžení aspektů posuzovaného pracovního výkonu.

Hodnoticí rozhovor nejčastěji probíhá mezi hodnoceným a hodnotitelem v předem vymezeném čase, obvykle mimo pracovní místo hodnoceného. V některých případech může být přítomno více hodnotitelů, rozhovor by však pro udržení přehlednosti a vedení měl vést jen jeden. Průběh takového rozhovoru má několik částí, které v podstatě odpovídají jednotlivým fázím cyklu zkušenostního učení, jak je patrné z obrázku 4.

Zahájení rozhovoru slouží především pro navození důvěry, nastavení pozitivní atmosféry podporující otevřenou komunikaci. Po úvodním přivítání a seznámení s pravidly a průběhem rozhovoru přichází část porovnání dosažených výsledků s plánovanými a následuje reflexe uplynulého (hodnoceného) období nebo úkolu. Hodnotitel je v tuto chvíli v roli nehodnotícího průvodce, povzbuzuje hodnoceného k sebereflexi a reflexi, používá otevřené otázky a interpretuje odpovědi, aby se ujistil, že přesně rozumí tomu, co hodnocený říká nebo ukazuje. V další fázi rozhovoru by měl hodnocený otevřeně vyslovovat své názory (hodnocení) na svůj výkon, konkretizovat, co se mu z jeho pohledu povedlo, a co ne. Jelikož se nejedná o monolog hodnoceného, vede tento proces hodnotitel jako diskusi. Připojuje vlastní názor, který opírá o výstupy vlastní reflexe a nebyl-li účasten hodnocenému výkonu, tak pouze o fakta a nezpochybnitelné informace. Hodnotitel neposkytuje v rozhovoru překvapení pro hodnoceného, ale konstruktivní zpětnou vazbu, konkrétně definovanou pochvalu nebo kritiku práce hodnoceného, přičemž chválí nebo kritizuje vždy jen pracovní výsledky a chování, nikoli člověka jako takového. Cílem rozhovoru není vyvést z míry, ale konstruktivně dojít ke stanovenému cíli. Hodnotitel shrnuje a pomáhá třídít hodnocenému myšlenky, společně hledají obecné principy efektivní práce hodnoceného. V další fázi si oba účastníci rozhovoru ujasní svá očekávání od následujícího období nebo úkolu a naplánují společně nové cíle a konkrétní kroky pro posílení silných stránek hodnoceného a pro rozvoj těch slabších směrem k žádoucímu stavu. V případě hodnocení kompetencí se pro posuzování aktuálního a žádoucího stavu nejčastěji vychází z kompetenčního modelu nebo kompetenčního profilu s názvy a popisem jednotlivých kompetencí, které se daného pracovníka týkají.

Obrázek 4: Hodnocení pracovního výkonu v rozhovoru



Zdroj: vlastní

Pro ověřování profesních kompetencí (nejčastěji klíčových nebo manažerských) velmi efektivně slouží použití **assessment** nebo **development centra**. Zásadní rozdíl mezi assessment a development centrem je, že první jmenované si klade za cíl zhodnotit úroveň sledovaných kompetencí, to druhé kromě zhodnocení také identifikovat rozvojové potřeby, příp. rozvíjet účastníky ve sledovaných kompetencích už v průběhu development centra. Z hlediska obsahu a použitých nástrojů samotného assessment nebo development centra mezi nimi není žádný podstatný rozdíl. Assessment centrum je podle Hroníka „časově ohraničená multisituační zkouška, která probíhá za účasti nejméně tří interních a externích pozorovatelů-hodnotitelů (...) a nemá jednoznačně správný výsledek. Multisituačností rozumíme situace, které umožňují opakovaná zhodnocení individuální a skupinové práce s jinými a sebeuposouzení.“ (Hroník, 2002, s. 46). Autoři Kubeš, Spillerová a Kurnický vidí assessment centrum jako „metodologický přístup, který umožňuje získat komplexní informace o aktuální úrovni takových kompetencí účastníků, které zabezpečují na daném pracovním místě nebo úrovni řízení nadstandardní výkon. Jeho hlavními charakteristikami je široká paleta cvičení a zkoušek. Důraz je kladen především na skupinová cvičení.“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 97) Obecně lze uvést, že assessment centrum je specifickým diagnostickým programem, který zahrnuje soubor metod použitých na skupinu jednotlivců za účelem zjišťování úrovně předem stanovených kompetencí. Hlavním rysem assessment centra je přítomnost více

hodnotitelů, kteří posuzují jednotlivce z různých hledisek a podle různých kritérií během delšího časového úseku, obvykle jeden den.

Konkrétní náplň assessment centra je sestavována na základě definovaného kompetenčního modelu a dalších podkladů. Mezi obvykle používané metody hodnocení úrovně kompetencí patří zejména:

- Skupinové diskuse
- Sebehodnocení účastníků
- Psychometrické nástroje analyzující pozitivní a negativní rysy ve vztahu k výkonu různých činností (většinou standardizované dotazníky a testy, s nimiž pracuje buď psycholog, nebo oprávněná osoba)
- Skupinové úkoly, simulace a manažerské hry
- Případové studie a modelové situace (hraní rolí),
- Individuální prezentace a samostatné písemné práce

Výstupy z assessment centra pak nejčastěji bývají:

- Individuální zpětná vazba pro každého účastníka
- Písemná zpráva pro účastníka se zhodnocením jeho předností, nedostatků a rozvojového potenciálu
- Doporučení oblastí a nástrojů pro rozvoj každého účastníka

Při použití assessment centra jako hodnoticího nástroje lze jeho propojení se zkušenostním učením hledat jednak u jednotlivých aktivit, protože s nimi lze pracovat podobně, jako z aktivitami v rozvojových programech, nebo při individuální zpětné vazbě účastníkovi, kde je možné v rámci rozhovoru vést účastníka k reflexi jeho účasti v jednotlivých aktivitách nebo jeho působení v průběhu celého assessment centra. Při dostatečné reflexi se může účastník podílet na závěrech, které pro něj vyplývají, využít k učení reflektivní praxi a nastavit si plán dalších rozvojových kroků.

Assessment centra lze využít i v personalistice pro výběr pracovníků. Tady stojí za zmínku možnost využití tohoto nástroje tak, že už v průběhu assessment centra nebo při zpětné vazbě lze prověřovat schopnosti uchazečů v oblasti sebereflexe, reflexe, hledání souvislostí a plánování konkrétních opatření nebo činností. Assessment centrum lze tedy považovat za nástroj pro vyhodnocení schopnosti účastníka:

- Zapojit se do konkrétních aktivit a ochota zahrnout sám sebe do zážitku.
- Reflektovat události a své okolí.
- Analyzovat získané informace a hledat teoretické souvislosti.
- Zhodnotit vlastní výkon a hledat alternativy pro řešení úkolů (využití zkušenosti).
- Identifikovat vlastní silné stránky a prostor pro rozvoj.

Výstupem hodnotících procesů je tedy nejen zjištění úrovně požadovaných a předem a definovaných kompetencí, ale také identifikace předpokladů pracovníků pro učení se prostřednictvím vlastní zkušenosti právě posouzením výše uvedených schopností. Tyto výstupy pak mohou být využity také pro výběr vhodných metod rozvoje pracovníků. Při vysoké úrovni těchto schopností lze volit např. koučování, při nízké úrovni upřednostnit např. trénink dovedností.

4 REVIEW JAKO PROCES OD ZÁŽITKU KE ZKUŠENOSTI

O procesu zpracování konkrétního zážitku do obecně platných principů zejména komunikace a spolupráce existuje řada publikací, které v různě modifikované formě využívají Kolbova cyklu učení a popisují návody, jak mají být účastníci rozvoje tímto cyklem provázeni. Ve firemním prostředí je ve vzdělávacích systémech nejčastěji pohled na učení prostřednictvím vlastního zážitku spojován buď s akcemi, které využívají jako nástroj pro zážitek hru, nebo pak s tréninky, kde jsou zážitkem různě zpracované modelové situace a simulace. Nejdůležitější je uvědomit si, že zážitek sám o sobě pro rozvoj nestačí. Zážitek nerovná se zkušenost. Zkušenost není samotný prožitek, ale zkušenost je až to, co je z prožitku vyvozeno a využito.

V prostředí firemního vzdělávání je model zkušenostního učení využíván v různě modifikovaných nebo zjednodušených formách. Nejčastěji se s ním lze setkat v rozvojových programech pro manažery a specialisty při rozvíjení specifických dovedností a klíčových kompetencí. V rámci konkrétních rozvojových aktivit je nejčastější formou práce s Kolbovým cyklem vedení tzv. „review“ po konkrétní aktivitě.

Výraz „review“ by se dal přeložit jako „ohlédnutí“, „reflexe“, „rozbor“, případně „zpětná vazba“. Každý z těchto překladů ale neznamená totéž a ani jeden přesně nevystihuje podstatu tohoto procesu, ve kterém systematicky dochází k učení se zpracováním předešlého zážitku.

Roger Greenaway, britský trenér a konzultant v oblasti „reviewing skills training“ říká, že Reviewing je proces, který vám pomůže využít osobních zkušeností pro vaše vzdělávání a rozvoj. Tento proces může zahrnovat:

- Reflexi zážitku
- Analýzu zážitku
- Vyznat se v zážitku
- Sdělování zkušeností
- Zarámování do zkušenosti
- Poučení se ze zkušenosti

„Já používám termínu „reviewing“ ve dvou smyslech: 1. proces samostatného učení se zážitkem (např. vedení deníku, hovory s přáteli, rozhovor s mentorem). Jde o to, co dělá *učící se*; 2. pomoc druhým učit se, usnadnit ostatním učení zážitkem (např. kladení otázek, poskytování zpětné vazby, zkoumání alternativních vysvětlení). Jde o to, co dělá *facilitátor*.“ (Greenaway, 2014, s. 1)

Mezi českými autory můžeme nalézt rovněž celou řadu širších vysvětlení procesu „review“, která v konečném důsledku vedou ke stejným nebo alespoň podobným výstupům. Například Zahrádková uvádí, že: „Review“, u nás často nazývané „rozbor“ (alternativně pak „ohlédnutí, reflexe, zpracování“) je přezkoumáním uplynulého procesu (průběhu hry) s cílem zvýšit hodnotu zkušenosti z proběhnuté hry. Celý rozbor hry zahrnuje úvahy, komunikaci, analýzu, zpětnou vazbu, pohled do budoucna, návrhy pro zlepšení, jiné postupy apod.“ (Zahrádková, 2005, s. 136)

Svatoš (2006) vysvětluje „review“, které v češtině označuje jako „rozbor“ aktivity takto: „Společné zpětné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“ (Svatoš, 2006, s. 66)

Andy Martin (2007) skládá „review“ ze dvou činností, a těmi jsou reflexe a rozbor. Reflexe zážitku je podle něj zakomponována do celého vzdělávacího programu, pracuje se s ní spíše na pozadí programu (účastníci dostávají prostor) a není nijak rozebírána a vyhodnocována. Rozbor je strukturovaný, a zvnějšku organizovaný proces zpracování zážitku, který je zpravidla po každé aktivitě.

Samotné „review“ ve vzdělávacích programech nejčastěji obsahuje sdílení zážitků a pocitů, porovnávání individuálních pohledů, zlepšování dovedností poskytování a přijímání zpětné vazby, analýzu vlastního jednání, hledání prostoru pro zlepšení, hledání možností aplikace do reálných pracovních činností účastníků. Z výše uvedeného vyplývá, že různí autoři, a také uživatelé různě modifikovaného Kolbova cyklu jako nástroje pro rozvoj, označují v češtině proces „review“ nejednotně, a proto bude přesnější zůstat u původního anglického výrazu. „Review“ je tedy proces, ve kterém účastníci tohoto procesu po skončení konkrétní aktivity buď sami, nebo vedeni facilitátorem, příp. koučem, reflektují a vyhodnocují její průběh s cílem posilovat žádoucí chování nebo upravit nežádoucí chování v rámci pracovního nebo také osobního jednání.

4.1 „Review“ v aplikovaném procesu zkušenostního učení

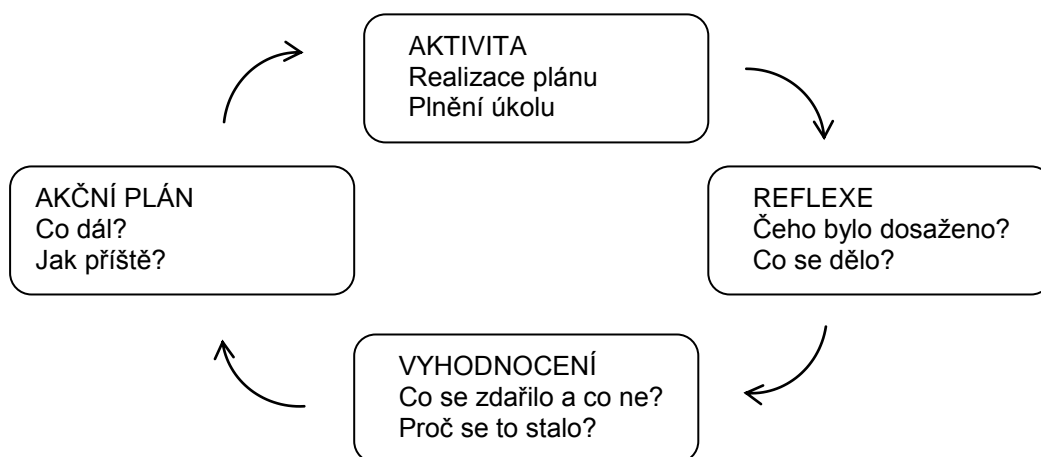
Ve vzdělávání a rozvoji lidí ve firmách je proces zkušenostního učení možné využít jako model učení dvěma základními způsoby. Buď se stává metodikou ve vzdělávacích programech a příslušní vzdělavatelé (lektori, trenéři, kouči, konzultanti)

používají tento model jako nástroj, který podle potřeby zařazují v průběhu vzdělávací akce (plnění úkolu (zážitek) – „review“) nebo na jejím konci k uzavření celého programu. Ve druhém případě se stává nástrojem sebekoučování, kdy jednotlivci nebo celé týmy, vedeni tímto modelem, zpracovávají své zážitky sami.

Oba způsoby se mohou odehrávat zcela izolovaně, ale také na sebe mohou navazovat. Vzdělávací program vedený vzdělavatelem může využívat principu zkušenostního učení k získání nových nebo zlepšení stávajících kompetencí, avšak může také sloužit k osvojení si procesu vedení „review“ samotnými účastníky. Tito účastníci pak mohou po návratu do pracovní reality dále tento model vědomě používat a sami dál pokračovat ve vlastním rozvoji.

Model cyklu, spirály nebo procesu⁸ zkušenostního učení v aplikaci na vzdělávání a rozvoj dospělých, zejména ve firemním prostředí, má čtyři základní fáze, které na sebe navazují a neustále se opakují. Patří sem fáze **aktivity** a tři fáze „review“, které zahrnují **reflexi**, **vyhodnocení** a **akční plán** (obr. 5).

Obrázek 5: Proces zkušenostního učení v rozvoji pracovníků



Zdroj: vlastní

⁸ Označení cyklus, spirála nebo proces zkušenostního učení jsou prakticky používána ve stejném významu. Cyklus je vnímán jako uzavřenější, spirála více evokuje pohyb vzhůru a proces směr dopředu, přesto je princip stejný, nebo obdobný.

4.1.1 Aktivita

Zprostředkování zážitku, který je jedním z podmínek možnosti naplnění procesu zkušenostního učení, je možné v případě dospělých účastníků mnoha způsoby. Samotný zážitek si účastníci zprostředkují buď sami, nebo je jim připraven dalšími osobami, a to v průběhu konkrétní, potenciálně rozvojové aktivity. Potenciálně proto, že samotný zážitek ještě nezajišťuje žádoucí rozvoj účastníka. Zážitek může být cílem sám o sobě.

Aktivitou se v tomto případě myslí konkrétní činnost jedince nebo skupiny, která je vymezena začátkem a koncem. V případě jednotlivce se může jednat o práci na samostatném projektu, o veřejné vystoupení, může se jednat o časově ohraničené vedení skupiny jiných lidí (např. kolegů) nebo o pracovní jednání s druhou osobou. Skupinové aktivity mohou být jak v reálném pracovním prostředí, např. týmová práce na projektu, porady, tak v prostředí tréninkovém, nejčastěji na kurzech a seminářích.

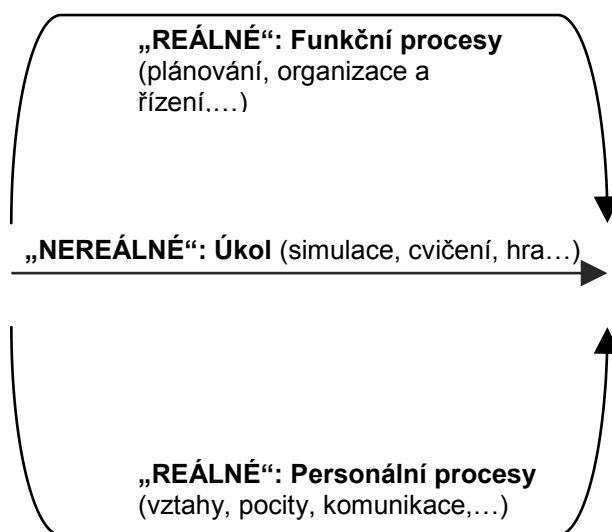
Tréninkové prostředí s sebou nese svá specifika, ve kterých se významně odlišuje od prostředí reálného. Nejen v prostředí firemního vzdělávání, ale už v literárních zdrojích nebo v praktickém užití, se objevuje učení zážitkem v souvislosti s použitím různých her a experimentů v rámci vzdělávacích akcí.

V systému didaktických metod se aktivity, využitelné pro zkušenostní učení, řadí mezi metody teoreticko-praktické, orientované na účastníka, a patří mezi ně zejména (Mužík, 2004, 2008) hraní rolí, skupinové řešení problému, případové studie, hry a simulace.

Hra ve vzdělávání dospělých ve firemním prostředí má již několik let své pevně ukotvené místo a jako metoda vzdělávání byla popsána celou řadou autorů. V obecné rovině lze hru v souvislosti s rozvojem dospělých účastníků popsat jako dobrovolnou, časově ohraničenou aktivitu, která probíhá v jiném kontextu, než pracovním, má jasný cíl a pravidla. Podle Neumana (2007) hru specifikují znaky, jako nejistota výsledků, řízenost pravidly, zábava, radost, dobrovolnost, samoučelnost, uzavřenost a přítomnost (upraveno dle Neuman, 2007, s. 18). Herní aktivity poskytují dospělým účastníkům také bezpečné prostředí pro jejich učení. Přestože neúspěch ve hře může vyvolat silný emoční prožitek, dopady tohoto neúspěchu v reálném pracovním životě jsou minimální, ne-li žádné. Lze se tímto poučit, avšak bez reálné profesní ztráty. Hra rovněž rozvíjí schopnost analogií a hledání paralel, protože ve vzdělávacím procesu po skončení hry přichází reflexe průběhu hry a identifikace principů jednání a chování, které lze využít v reálných pracovních situacích.

V případě použití herních aktivit pro zprostředkování zážitku je aplikován princip „nereálných“ situací s „reálnými“ procesy. Krouwel a Goodwill (1994) vytvořili schéma, které svým znázorněním a myšlenkovým obsahem připomíná sendvič (burger), proto název „Processburger“, a které reprezentuje souvislost mezi hrou a potenciálním pracovním chováním.

Obrázek 6: Processburger



Zdroj: Krouwel, Goodwill, 1994, s 19, upraveno pro vzdělávání ve firmách

Z obr. 6 vyplývá, že plní-li účastníci rozvojového programu úkoly, které jsou hrou,⁹ je obsah úkolu většinou nesouvisející se skutečnou profesí účastníků. Jelikož je úkol pro účastníky svým obsahem a pojetím neznámý, nemají jeho plnění s čím spojit, nemají pro něj zavedené vzorce chování a jednání, tzn., nestylizují se do svých běžně používaných pracovních rolí, a proto se nejčastěji projevují svým přirozeným způsobem, který odráží jejich skutečné, a tudíž reálné vzorce jednání a chování, kterými se řídí. Úkol je tedy v praxi nereálný, je umělý a často zábavný, ovšem chování každého jedince v něm je naprosto reálné a vychází z jeho přirozených tendencí v chování. Dalším důležitým aspektem při využívání hry je její atraktivita. Hry, použité ve vzdělávání, musejí dospělé účastníky zaujmout, jinak může dojít k tomu, že se

⁹ Podrobně se hrami v tomto kontextu zabývá autorčina diplomová práce Použití her ve vzdělávání dospělých (Šneiderová, 2010).

účastníci zapojí jen pasivně, případně se nezapojí vůbec. Proto je vysoká atraktivita úkolu/hry velmi důležitá. Na druhou stranu se ale může stát, že síla zážitku se stane tím nejvýraznějším v celém procesu rozvoje.

Toto riziko se může projevit zejména u outdoorových kurzů nebo i takových programů, které se odehrávají mezi stěnami učebny (indoor), ale jsou založené na použití herních aktivit. V prostředí outdoorového vzdělávání je mnohem častěji užíván termín „zážitkové učení“, než „zkušenostní učení“. Outdoorové vzdělávání je také velmi často spojováno s tzv. teambuildingem, kde se pracovní týmy učí efektivně komunikovat a kooperovat, ale především posilují vzájemné vztahy a poznávají se i v jiných situacích, než jen v těch pracovních. Tady mají hry a aktivity, produkující silné zážitky své nezastupitelné místo. Zážitkové učení pak, jak už sám název napovídá, akcentuje především zážitek. Proto například Zahrádková (2005, s. 69) doporučuje pro efektivní teambuilding, tedy budování efektivně fungujícího týmu, kombinovat tuto metodu ještě s dalším vzděláváním skupiny, koučováním a konzultacemi. Zdůrazňuje potřebu pracovat s týmy v jejich rozvoji i po skončení zážitkové akce. Ze vzdělávacích programů, které obsahují především atraktivní hry a aktivity, může být samotný zážitek skutečně to nejvýznamnější, co si účastníci z akce odvezou. Pokud je cílem vzdělávací akce s herním obsahem rozvoj pracovních kompetencí účastníků, je potřeba si uvědomit, že na takovéto akci často dochází k částečnému nebo úplnému „odstřižení“ od pracovní reality a změna prostředí a obsahu činností s sebou nese riziko, že jakmile se účastníci vrátí do svého pracovního prostředí a do s tím spojených činností, tak opět začnou využívat postupy a způsoby chování, které jsou v tomto pracovním prostředí silně upevněné. Nové způsoby chování a jednání, které byly pojmenovány a nastaveny na vzdělávací akci, nejsou dostatečně ukotveny. Dalším problémem, který se může v aplikaci získaných znalostí vyskytnout je, že účastníci na vzdělávací akci získané poznatky ze hry příliš zobecňují a protože nové situace jsou většinou úplně jiného druhu, neumějí je pak prakticky aplikovat.

Velmi stručně lze uvést, že **simulace** je napodobování reálných procesů nebo systémů. V simulační hře účastníci vstupují do fiktivních situací a řeší sice fiktivní problém, ale ten mívá reálnou podstatu. Účastníci jsou v těchto aktivitách „sami za sebe“, projevují se tedy tak, jako ve skutečné situaci. Vztah her, simulací, hraní rolí a rozdíl mezi těmito vzdělávacími metodami může být vnímán různě. Simulace a **hraní rolí** mohou být zařazeny do systému her, a to buď jako dvě odlišné metody nebo i jako jedna druhé nadřazené nebo podřazené. Vymezení všech těchto pojmů není úplně jednoznačné, ale zásadní otázkou vzhledem k cílům tohoto textu zůstává, co je

z hlediska rozvoje dospělých účastníků ve firmách obsahem těchto pojmů a které základní prvky jsou určující pro označení simulace a hraní rolí.

Simulace se podle autorů Kubra a Prokopenka (1996) dají uchopit jako hraní rolí, které je logicky součástí dalších typů simulace, protože právě rozvojová simulace předpokládá aktivní účast jednotlivců nebo skupin, jejich konání vedoucí k plnění úkolu, a tudíž identifikace s rolí, která je spojena s pozicí a činnostmi v tomto úkolu. Dá se říci, že hraní rolí v simulaci je nezbytnou součástí její efektivní realizace.

Hraní rolí může být také v edukačním procesu vnímáno zcela izolovaně jako samostatná inscenační metoda (Mužík, 2004), ve které se jedná o nácvik řešení určité situace, kdy účastníci před publikem ostatních účastníků „hrají“ svou (nejčastěji pracovní) etudu, ve které si zkoušejí řešení různých situací. Používá se nejčastěji při tréninku komunikačních nebo prodejních dovedností.

Typem simulace podle Kubra, Prokopenka (1996) může být hra, která probíhá v prostředí, které, jak už bylo uvedeno u her výše, neodráží skutečné pracovní prostředí účastníků. Simulace pak mohou být na reálném pracovním prostředí založeny, včetně nezbytných technologií. Sem mohou patřit např. výcviková střediska, která disponují vybavením od nejjednodušších pomůcek (výroba), až po nejdokonalejší technologie (letectví).

Manažerské simulace (manažerské hry) definuje Mužík (2008) jako simulaci života firmy, či jejího organizačního článku. Může být natolik komplexní, že se v ní může paralelně odehrávat několik procesů, které běží ve vztazích podřízených a nadřízených a také řešení několika úkolů najednou. Manažerské simulace umožňují zdokonalování celé řady manažerských kompetencí a jsou stále častěji využívány v rozvoji manažerů.

Metoda použití **případových studií** může být i součástí simulační hry, ale často se jedná o vyřešení jednoho konkrétního problému na základě přesného popisu zadání tohoto úkolu. Cílem bývá nejčastěji podpora analytického myšlení a také ukázat spojení mezi teorií a praxí. Případové studie obvykle nepřipomínají účastníkům hry, protože s sebou obvykle nenesou prvky zábavy a atraktivity, tak jak to bývá u her.

Jako aktivita v procesu zkušenostního učení samozřejmě má své důležité místo **skutečná pracovní činnost** účastníka vzdělávacího procesu. Jakákoli činnost, kterou je třeba dosáhnout definovaného výsledku, je zpracovatelná a využitelná ve vlastním rozvoji. Může se jednat o práci na projektu, o jednání s jinými lidmi, o řízení

a organizování konkrétní události, apod. V podstatě se může jednat o jakoukoli, s výsledkem spojenou pracovní činnost.

V aktivitě je hlavní postavou **účastník**, který je zde mimo jiné **v roli učícího se**. Učit se prostřednictvím vlastního zážitku je schopnost, kterou lidé disponují již od dětství. Celá řada znalostí a dovedností je ukotvována tím, co člověk zažije, jakými situacemi v průběhu života prochází. Je součástí socializace a člověk se v rámci tohoto procesu učí svému chování a jednání v prostředí, ve kterém se pohybuje. Toto učení probíhá od způsobu „pokus-omyl“ až po systematické vyhodnocování prožitku a získávání nových myšlenkových map.

Cílem rozvoje dospělých v pracovním prostředí je tyto myšlenkové mapy vědomě upravovat a získávat nové. K efektivitě tohoto procesu učení je třeba už v rámci zážitku vědomě vnímat průběh událostí, které se objevují. Klíčovými pojmy v této souvislosti jsou vnímání a pozornost.

V oblasti problematiky vnímání (percepce) nebylo dosud přesně stanoveno, jestli schopnost vnímat je vrozená nebo získaná (Atkinson, 2003, s. 179), ale je zřejmé, že tuto schopnost ovlivňují oba faktory, jak vrozené, tak získané. Vnímání ve své nezákladnější formě probíhá skrze pět smyslů, kterými jsou zrak, sluch, hmat, čich a chuť. Tyto smysly (u jedinců, kteří je mají plně vyvinuté) jsou již od dětství z vnějšku stimulovány. Přisun vstupních informací jednotlivým smyslům může ovlivňovat jejich vývoj. I zde se ale názory odborníků rozcházejí. Johnson (in Atkinson, 2003) zastává názor, že vývoj vnímání je proces, který závisí na aktivitách. Tvrdí, že „děti nejsou pasivními příjemci působení genů ani vlivů prostředí. Percepční vývoj je spíše procesem založeným na aktivitě dítěte, které při získávání zkušeností potřebných pro další vývoj hraje velice aktivní roli.“ (Johnson, in Atkinson, 2003, s. 187). Naproti tomu Spelkeová (in Atkinson, 2003) při zamýšlení nad otázkou, zda je schopnost vnímání lidí a předmětů výsledkem učení, nebo jestli je tato schopnost vrozená a nezávislá na okolním prostředí, přichází na základě dostupných studií k závěru, že „vnímání je již při narození vysoce strukturované a z hlediska vývoje kontinuální.“ (Spelkeová, in Atkinson, 2003, s. 186). Tvrdí, že děti mají schopnost učit se novým věcem do vysoké míry závislou na vrozených schopnostech vnímat.

S vnímáním úzce souvisí také pozornost, která má své místo v procesu přijímání informací hned za vnímáním. Tento proces se dá zjednodušeně popsat tak, že prostřednictvím smyslového vnímání přicházejí do mozku informace, které jsou jen krátce zachyceny v krátkodobé paměti, kde procházejí filtrem, který vybere informaci,

kteřé pak věnuje pozornost (Collinová a kol., 2014, s. 180). Atkinson (2003) popisuje ve své práci pozornost jako „schopnost vybírat určité informace pro následné podrobné zpracovávání a opomíjet jiné informace“ (Atkinson, 2003, s. 172) a je úzce propojena se selektivností vnímání. Selektivní pozornost se pak projevuje nejčastěji při zrakovém a sluchovém vnímání.

Vnímáním a pozorováním si lidé vytvářejí své vlastní obrazy reality také v sociální interakci, která v rámci rozvojových aktivit často probíhá. Sociální psychologie (Výrost, Slaměník, 2008) se zabývá problematikou interpersonální percepce, označovanou také jako sociální vnímání, která označuje proces vytváření dojmů a charakteristik jiných lidí, vnímání jejich emocí. Tyto dojmy pak ovlivňují interpretaci chování a jednání druhých lidí. V kontextu zkušenostního učení toto sociální vnímání pak vede v další fázi učení k takové reflexi aktivity, která odpovídá vlastní interpretaci vnímaného jednání a chování. Účastník ve svém sociálním vnímání může být ovlivněn celou řadou faktorů, které mají vliv na jeho osobní dojem a pozdější nehodnotící popis situace. Výrost a Slaměník (2008) popisují sociální schémata, která jsou soubory informací, které má člověk ve své paměti, která propojují poznatky o sociálních subjektech a skřze která lidé zjednodušují přijímané informace a rychleji interpretují nově získanou informaci. Ovlivňují selektivnost pozornosti a paměť. Tato schémata zahrnují (upraveno dle Výrost, Slaměník, 2008, s. 190-191):

- Schéma osoby, pro které se používá i označení prototyp a označují mentální obrazy typického příkladu konkrétní kategorie lidí, např. prototyp manažerky je dáma v kostýmku s mobilním telefonem v ruce.
- Schéma sebe sama určují vlastní charakteristiky, o kterých je jedinec přesvědčen, že je má, např. je přesvědčen, že v konfliktu uvažuje vždy racionálně.
- Schéma události (scénář), ve kterém se jedná o typické postupy (kroky) v rámci konkrétní aktivity, např. sled událostí při pracovním jednání v restauraci.
- Schéma sociálních rolí, ve kterém jsou přiřazovány k rolím různých sociálních skupin, např. generální ředitel si přeci na chodbě nikdy nebude povídat s uklízečkou.

- Schéma sociálních skupin (stereotyp) je soubor předpokládaných charakteristik, které jsou shodné pro všechny členy konkrétní skupiny, např. že ženy neumějí parkovat.

4.1.2 Reflexe

Tato fáze přichází z hlediska plnění úkolu v aktivitě ve dvou možných okamžicích. První možností je zastavení ještě v průběhu plnění úkolu/aktivity. V praxi se někdy tento okamžik označuje jako „stop-time“. Jedná se o přerušení, ať už několikaminutové nebo i v řádu hodin či dní, ve kterém je potřeba z různých důvodů reflektovat dosavadní průběh aktivity. Může se také jednat o okamžik splnění dílčího cíle v aktivitě a potřeby ujasnit si způsob jeho dosažení a případně naplánovat další postup k plnění následujícího dílčího cíle. Timothy Gallwey (2010) má pro tento proces označení „STOP-START-STOP“ a podle něj toto zastavení v mezidobí jedné akce přináší výhody, jako třeba více vědomě realizovaných voleb v rámci několika možností, pocit většího klidu a kontroly nad průběhem aktivity, změny prováděné na vědomé úrovni, ujasnění si priorit, připomenutí si cíle a v neposlední řadě také rozhodnutí, jak dlouhý proces zastavení má být. Tuto fázi lze také využít jako revizi vlastních zdrojů, které jsou k pokračování v aktivitě potřebné. Druhou možností, kdy přichází fáze reflexe je po skončení celé aktivity. V obou případech je dobré pracovat systematicky, ale v prvním případě lze všechny části této fáze realizovat relativně stručně a rychle. Tři základní části této fáze jsou:

- Porovnání dosaženého výsledku s plánovaným.
- Nehodnotící, nejlépe chronologicky řazený popis všech událostí předešlé aktivity s porovnáním plánovaného postupu.
- Reflexe (sebereflexe) všech důležitých aspektů událostí předešlé aktivity.

Srovnání výsledku se zamýšleným výsledkem je neopominutelná tam, kde se jedná o v přesných datech stanovený výsledek, např. výše obratu, počet vyrobených kusů, kvalitativní parametry výstupu, apod.¹⁰ V realitě firemního vzdělávání, tak, kde je učení zážitkem součástí tréninku zejména sociálních a

¹⁰ S prvkem porovnávání dosaženého výsledku s očekávaným výsledkem pracuje velmi přesně metodika AAR (kap. 2.4).

manažerských dovedností, je srovnání skutečného výsledku dosaženého v aktivitě často nedostatečné. V programech, využívajících jako prostředek zážitku hry, je vyhodnocení výsledku často spojováno jen se stručnou odpovědí na otázku: „Jak jste spokojeni s výsledkem?“ nebo „Jak byste ohodnotili na škále... váš výsledek?“ Jedná se pak spíše o subjektivní hodnocení pocitu spokojenosti, související často s mírou soutěživosti nebo náročnosti k sobě sama. Toto se může dít právě proto, že ona hra má sloužit jako prostředek k analogii se skutečnou praxí účastníků, a proto samotný výsledek aktivity není vnímán jako prioritní, akcentuje se hlavně proces plnění úkolu a průběh celé aktivity. Srovnání skutečného výsledku s plánovaným předchází dostatečně ověřitelné nastavení cíle. V manažerské praxi je jedním z nejznámějších modelů nastavování cíle model „SMART“, který říká, že každý cíl by měl být (upraveno dle Wagnerová, 2008, s. 51-52):

S – specifický, tedy jasně definovaný

M – měřitelný, musí být přesně stanovené parametry kvality a kvantity

A – akceptovaný, přijatý za svůj a pochopený zaúkolovaným

R – realistický, je tedy přiměřeně náročný (motivace) a splnitelný

T – termínovaný, má stanovený termín splnění

Některé zdroje (Zikmund, 2010) ještě přidávají další dvě složky a vytvářejí model „SMARTER“, do kterého patří ještě „E“ jako Evaluated, čili vyhodnocení, zda dosažení cíle je smysluplné a ziskové, a také „R“ jako Rewarded, čili odměněný. Dalším, méně známým modelem dle Wagnerové (2008) je model „KARAT“, který je velmi podobný modelu „SMART“, který spojuje část „S“ a „M“ a explicitně pojmenovává část týkající se motivace:

K – konkrétní, tedy jasně definovaný a měřitelný, tedy s jasnými kvalitativními a kvantitativními parametry výstupu

A – ambiciózní, cíl by měl být alespoň částečně výzvou, protože cíle, kterých lze dosáhnout rutinním postupem příliš nerozvíjejí a nemotivují

R – reálný, i přes výzvu a ambicióznost musí být úkol splnitelný, a to pokud možno již od začátku, aby účastník na cíl nerezignoval

A – akceptovatelný, cíl by měl být ideálně stanoven na základě dohody mezi tím, kdo jej zadává a tím, kdo jej plní, zapojení obou stran výrazně přispívá k motivaci

T – termínovaný, má stanovený termín splnění

Takto nastavené cíle jednotlivých aktivit jsou pak ideálně zkoumatelné a hodnotitelné, nicméně ne vždy cíle obsahují všechny výše uvedené parametry. Co je ale důležité z hlediska procesu zkušenostního učení, je to, že než začnou účastníci tohoto procesu reflektovat průběh celé aktivity, je třeba nejprve si ujasnit, čeho mělo být dosaženo a čeho skutečně dosaženo bylo. Je to mimo jiné proto, že následující průběh vyhodnocování není jen o hledání chyb a možností ke zlepšení, ale také k identifikaci funkčních zdrojů (lidských, materiálních, environmentálních, apod.), jejich pojmenování a potvrzení (posílení) pro další aktivity.

Po ujasnění si a srovnání dosaženého výsledku nastává druhá část reflexe, a tou je nehodnotící, pokud možno chronologický popis událostí v aktivitě. Účastník nebo v případě skupinové aktivity účastníci seřadí jednotlivé kroky plnění úkolu v aktivitě do chronologicky řazeného soupisu. Toto je důležité pro plné uvědomění si všech kroků a událostí, které se v aktivitě odehrály. Je to v podstatě sestavení vyčerpávající odpovědi na otázku: „Jak jsi/jste v plnění úkolu postupoval/postupovali?“

Pokud se v reflexi přejde rovnou ke sdílení a zrcadlení pocitů a vlastních interpretací jednání zúčastněných osob a jednotlivých aspektů plnění úkolu, může dojít k deformaci vnímání skutečného průběhu událostí a následné závěry pak mohou vycházet z jiných zdrojů, než ve skutečnosti vzešly. John Whitmore (2004) tvrdí, že kontrolovat může člověk jen to, co sám vnímá, a co člověk nevnímá, to kontroluje jeho a ujasnění si reality je v procesu učení posilující. Důležitým pojmem v tomto procesu je tzv. „vlastní mapa světa“. Každý člověk si ve své hlavě vytváří vlastní mapu světa a podle ní pak interpretuje dění ve svém okolí. Britský vědec Gregory Bateson (2006) popsal tuto teorii mapy ve své práci tak, že „v každém myšlení nebo vnímání nebo komunikaci o vnímání dochází k jisté transformaci, ke kódování mezi zprávou a věcí, o které zprávu podáváme, Ding an sich. Navíc mívá vztah mezi zprávou a onou tajemnou věcí, o níž informujeme, charakter klasifikace; věc bývá zařazena do určité třídy. Pojmenovávání je vždy tříděním a mapování je v podstatě totéž, co pojmenovávání.“ (Bateson, 2006, s. 35) Dále ještě Bateson vysvětluje, že z hlediska funkčnosti lidského mozku a rozdílnosti obou hemisfér je sice pravdou, že dominantní hemisféra pravděpodobně umí rozlišovat mezi mapou a skutečným územím, ale ta druhá hemisféra se těmito odlišnostmi nezabývá. Proto mohou s tímto rozlišením vznikat různé problémy. Je třeba si uvědomit, že mapa není realita. Znamená to, že to, co zůstává v mozku člověka jako popis reality, je většinou jen jeho vlastní vnímání reality, které vzniká procesem zpracovávání informací. Richard Bandler (2013), jeden ze zakladatelů neurolingvistického programování, vysvětluje tuto teorii mapy

i s praktickými příklady, jak si člověk tuto mapu vytváří. Podle něj si člověk svou vlastní mapu světa a jevů v něm vytváří proto, aby dění kolem sebe porozuměl. Když si takovou vlastní mapu, tedy představu reality ve své hlavě vytváří, prochází přitom třemi základními procesy: (upraveno dle Bandler, 2013, s. 20-21)

Vymazání – některé věci a jevy, které člověk pozoruje a může je zřetelně slyšet nebo vidět, si do své paměti a tedy do mapy reality neuloží. Praktický příklad je třeba ten, že přestože člověk projde ulici, nezůstane mu v paměti, jakou barvu měly střechy nebo jestli po ní zrovna projelo auto. Viděl to, ale neuložil si to do své mapy této ulice. V rámci rozvojových aktivit mohou pak nastat situace, kdy účastník například řekne: „Někdo řekl.“ nebo „Někdy se rozhodlo“. Tady je pak na místě výzva ke konkretizaci v rámci ujasnění popisu událostí v uplynulé aktivitě.

Zobecnění – tento proces je běžnou součástí procesu učení. V některých případech je velmi užitečné, např. když si člověk sáhne na horký sporák, naučí se obecně, že horké věci pálí a tudíž na ně nesahá. Může ovšem nastat situace, že třeba zkušenost s konkrétním pracovníkem oddělení fakturací je taková, že neuměl navrhnout řešení nestandardního problému, a tak jsou všichni fakturanti považováni za nekompetentní v takové situaci, a jsou pak v jiných situacích opomíjeni. V rozvojových aktivitách se pak lze setkat s příklady tvrzení: „všichni to chtěli“ nebo „vždycky jsme hlasovali.“ Tady je na místě zpochybňující dotaz nebo výzva k ujasnění, zda skutečně všichni nebo vždycky.

Zkreslení – tento proces v podstatě znamená přiřazování věcem a jevům nesprávné proporce, tedy jejich přílišné zveličování nebo naopak zmenšování. Může se projevit dáváním jiného významu věcem a událostem, než ve skutečnosti mají. Pokud nastane tato situace snížení nebo zvýšení významu, může být tento jev jedním jednotlivcem nepojmenován, a druhým jednotlivcem naopak zdůrazněn. Zkreslení v rámci rozvojové aktivity se často projeví také ve fázi reflexe, kdy účastník může zkreslovat situaci např. usuzujícím tvrzením „Tady nebyla žádná spolupráce“ nebo „kolega byl celou dobu našťvaný“. V tomto případě je třeba opět konkretizovat a ujasnit si skutečnost. Může se ukázat, že kolega vůbec nebyl našťvaný, jen ho třeba bolí zub.

Zásadní částí této fáze je samotná **reflexe průběhu aktivity** z pohledu každého účastníka. Ať už se jedná o aktivitu skupinovou nebo pouze činnost jednotlivce, je důležité pochopit, co je podstatou reflexe a sebereflexe. Možná nejjednodušší definice reflexe je, že se jedná o zrcadlení. Účastník buď sám sobě (sebereflexe) nebo svému okolí (reflexe) nastaví pomyslné zrcadlo, které odráží

vnímání reality účastníkem. Reflexe je nejen popis vnější situace, ale i její dopad na účastníka v této situaci. Podle Parmy (2006) je reflexe opakem hodnocení. Nejedná se tedy o porovnávání nějakého jevu s obecně platnou normou, nýbrž o posuzování podle vlastních subjektivních pocitů a pozorování. Bylo by chybné označovat reflexi za naprosto nehodnotící popis, protože hodnocení situace z vlastního úhlu pohledu je na místě. Je třeba ale rozlišit „Mně se nelíbilo, když...“ a „Tohle se nedělá.“ V prvním případě se jedná o sdílení pocitů, jakési hodnocení vlastních pocitů, ve druhém případě se pak jedná o hodnocení směrem k obecně platné normě, které staví hodnotitele do role experta. O skutečnou reflexi se jedná pouze v prvním případě. Pokud se jedná o reflexi skupinové aktivity, pak by reflektující vyjádření jednotlivců neměla vyvolávat potřebu obrany nebo dokonce útoku jiného jednotlivce. Reflexe situace v uplynulé aktivitě vzniká například těmito formulacemi (upraveno dle Bobek, Peniška, 2008, s. 182):

- Co a kdo v dané situaci řekl nebo udělal.
- Jaké jsem měl já v dané situaci pocity.
- Co jsem v dané situaci ocenil a proč.
- Co mi bylo v dané situaci nepříjemné a proč.
- Tato situace mě inspirovala k...
- Toto mi připadalo významné/klíčové a vedlo/nevedlo k cíli.
- Napadlo mě, co by asi v této situaci udělal (konkrétní osoba).
- Pozoroval jsem na (konkrétní osoba) velké odhodlání.
- Říkal jsem si, kde na to ten člověk bere sílu.
- Jaké by to bylo, kdybychom...
- Když jsem slyšel tohle, měl jsem ještě další nápad.

Pokud dochází k rozvíjení diskuse a analyzování uplynulé události, je reflexe v pořádku. Pokud se ovšem někdo z účastníků začne bránit, nebo má potřebu něco vysvětlovat obhajujícím způsobem, nejedná se o reflexi, ale o nevyžádanou radu nebo doporučení experta. Téma reflexe úzce souvisí s poskytováním a přijímáním zpětné vazby a důležité je uvědomit si, že tato sdělení mohou vyvolat jinou reakci, než udělovatel zamýšlel, proto je potřeba mít neustále na paměti, že reflektovat znamená zabývat se situací z vlastního pohledu, a ne vynášení soudů o chování druhých lidí.

Ve vztahu k chování k druhým lidem je také důležité sebeuvědomění, související se sebereflexí. Parma (2006) uvažuje o sebereflexi v několika úrovních. Sebereflexe 0. řádu je taková sebereflexe, ve které člověk vnímá, co dělá, jak se chová. Tato úroveň ale ještě nezaručuje žádné učení nebo změny chování a jednání. V sebereflexi 1. řádu už člověk přemýšlí nad svým chováním a jednáním a umožňuje mu porovnávat současný a žádaný stav, tedy je prostorem pro změnu. V této formě sebereflexe pak člověk ještě provádí sebehodnocení, ve kterém se může až narcisticky zbožňovat nebo naopak je k sobě nekonstruktivně kritický. Dále pak existuje ještě sebereflexe 2. řádu, ve které člověk přemýšlí nad svým způsobem přemýšlení a vyhodnocuje, k čemu je mu takové přemýšlení užitečné. V této fázi už se člověk dostává do nadhledu nad celou situací i sebou samotným.

V procesu reflexe uplynulé aktivity se tedy, mimo jiné, jedná o popis průběhu aktivity z vlastního pohledu a v případě skupinové aktivity pak z pohledu všech zúčastněných. Shrnout by se tato fáze v rámci zkušenostního učení dala tak, že v této fázi je především potřeba ujasnit si a pojmenovat, **co se dělo/stalo**. Znamená to konkrétně činnosti:

- Porovnat dosažený výsledek s plánovaným.
- Chronologicky seřadit jednotlivé kroky v plnění úkolu.
- Pojmenovat klíčové události.
- Vyjádřit dopad těchto událostí na jednotlivce, okolí a samotný proces plnění a dosažení úkolu (věcně a emočně).
- Pojmenovat funkční a nefunkční zdroje (rozhodnutí vedoucí k cíli, nevyužití příležitosti, apod.)

Při reflexi, ve které probíhá v podstatě analýza uplynulé aktivity, se mohou vyskytnout situace, které zkomplikují celý proces reflexe. Ať už je reflexe vedena účastníky samotnými nebo vnějším facilitátorem, je podle Rogera Greenawaye (2002) potřeba vyvarovat se některých situací:

- Přeskakování k závěrům (postavených na mylných předpokladech).
- Neproduktivní odbočky (uhýbání od tématu).
- Komunikace na úrovni klišé (opakující se a povrchní.)
- Točení se ve spirále negativity a ignorace výsledku.

- Paralyza analýzou (někdy také situace „pro stromy nevidět les“).
- Skok vpřed (posun do budoucnosti bez poučení z minulosti).
- Omezená pozornost (obvykle na poslední věc, která se stala, nebo díky zájmu dominantních účastníků ve skupině).
- Rozptýlená pozornost různých jedinců v různých částech reflexe způsobí zbytečný zmatek nebo konflikty.

Teprve po té, co obsahově vyčerpávajícím způsobem proběhne tato fáze, lze se přesunout do fáze další, kterou je zhodnocení a případné porovnání s obecně platnými teoriemi.

4.1.3 Vyhodnocení

Tato fáze procesu zkušenostního učení, která je v původním Kolbově cyklu označována jako zobecnění nebo přesněji abstraktní konceptualizace, je v tomto případě modifikována na fázi, ve které dochází k vyhodnocení průběhu aktivity s případným porovnáním s obecně platnými teoriemi. V praxi se postupně ukazuje, že zobecňující závěry a následná doporučení nejsou vždy tím nejlepším možným způsobem vyhodnocení aktivity a reflexe. Zejména v kontextu firemního rozvoje, jmenovitě pak v nestandardních úkolech a v činnostech spojených s interakcí s jinými lidmi, je zřejmé, že teoretické a obecné návody nejsou vždy pro všechny účastníky prakticky uchopitelné. To souvisí jednak s obsahem konkrétní aktivity a jednak s preferovanými styly učení. Zjednodušeně řečeno, někteří jedinci mají problém s aplikací obecné teorie do konkrétních úkonů. Také se může stát, že aktivita (situace) je natolik originální a vzhledem k účasti individualit neuchopitelná univerzálně, že tudíž nemá smysl trénovat a osvojovat si obecný postup pro situace, které žádný stanovený postup nemají. Např. v manažerských dovednostech není příliš efektivní drilovat univerzální komunikační postup při vedení porady, ale hledat co nejvíce konkrétních možností reakce na různé konkrétní situace. V rámci zkušenostního učení v aplikaci na rozvoj lidí ve firmách je důležité pracovat s konkrétními výstupy z reflexe a hledat konkrétní jevy a skutečnosti, které lze vytěžit v budoucích aktivitách. Samozřejmě není zpochybňován význam zobecňování a podkládání platnými teoriemi, jen je třeba flexibilně pracovat s důrazem na potřebu hledání odpovídající teorie a potřebu hledání praktických variant řešení dalšího úkolu.

Tak jako v předešlé fázi šlo především o odpovědi na otázku, co se dělo nebo co se stalo, v tomto případě by se zjednodušená otázka, definující tuto fázi, dala formulovat ve tvaru **jak se to stalo/proč se to dělo** s podtextem, co se podařilo, co se nepodařilo. Dochází k hledání důvodů úspěchu či neúspěchu. V tomto případě lze opět využít pomocné otázky, které si účastníci v této fázi kladou:

- Proč se podařilo dosáhnout cíle?
- Co je možné konkrétně ocenit?
- Proč se nepodařilo dosáhnout cíle?
- Co je potřeba zlepšit/změnit?
- Jak by se dala využít ta či ona situace/ten či onen zdroj?
- S čím souvisí konkrétní událost?
- Jaké obecné principy by se daly využít?

Společným předpokladem odpovědí na jakékoli otázky v této fázi je konkrétnost. Z obecného „protože nefungovala komunikace“ je třeba vyvodit konkrétní důvody, tedy „kdo s kým nekomunikoval efektivně, v jaké situaci?“ Je třeba hledat funkční a nefunkční aspekty plnění úkolu v aktivitě, analyzovat jejich příčinu a hledat možná řešení, která by, je-li to potřeba, přispěla k lepšímu výsledku.

Závěrečné vyhodnocení může být uchopeno dvěma základními způsoby, které odpovídají buď charakteru uplynulé aktivity, a také schopnostem účastníků, kteří mohou být zaměřeni prakticky nebo teoreticky. Prvním způsobem je vytvoření „seznamu“ činností a jevů, které se v aktivitě tzv. více či méně zdařily, anebo nezdařily. Z tohoto výčtu potom postupně zkoumat jednotlivé položky:

- Hledat a popsat důvody postupů, které byly funkční, identifikovat zdroje vedoucí k žádoucímu jednání a chování, a klást důraz na jejich ukotvení pro použití v dalších aktivitách.
- Hledat a popsat důvody postupů, v jejichž funkčnosti směrem ke stanovenému cíli byly ještě rezervy, nebo byly chybné, a hledat konkrétní alternativy těchto postupů, které lze využít v plánování průběhu další aktivity.

Tento způsob, korespondující s přístupem „learning by doing“ je vhodný zejména tam, kde je v rámci rozvoje využíváno aktivit s reálným pracovním obsahem,

tedy situací, které proběhly buď přímo v pracovním procesu, nebo jsou součástí vzdělávací akce s využitím např. modelových situací z praxe. Druhým způsobem je pak postup založený na zobecňování principů konkrétních událostí. Cílem je:

- Hledat a popsat důvody postupů, které byly funkční a propojit je do souvislostí s obecnými principy těchto postupů nebo jednání, potvrdit si tak jejich význam a zapamatovat se je pro budoucí aplikaci v další aktivitě.
- Hledat a popsat důvody postupů, v jejichž funkčnosti směrem ke stanovenému cíli byly ještě rezervy, nebo byly chybné, a hledat obecné principy těchto postupů a jednání, získat nové znalosti s cílem transformovat tyto znalosti do obecných doporučení pro změnu jednání a chování.

Tento způsob lze využít například při rozvoji účastníků s použitím herních aktivit, protože zde se pracuje v procesu hodnocení s hledáním analogií průběhu hry s reálnými pracovními činnostmi, a děje se tak skrze pojmenovávání obecných principů. Oba výše popsané způsoby jsou si hodně podobné a rozdíl mezi nimi je v praxi často nepatrný, dokonce se mohou oba způsoby prolínat. V některých okamžicích je srovnávání s obecně platnými teoriemi na místě, někdy však, zejména v aktivitách, kde je klíčová interpersonální komunikace a spolupráce, je vhodnější hledat konkrétní alternativy s ohledem na kontext situace, který je v tomto případě klíčový. V obou případech se jedná o rozvoj pracovních kompetencí, v prvním případě je však akcentována konkrétní dovednost, ve druhém případě pak i teoretická znalost.

4.1.4 Akční plán

Po vyhodnocení se proces zkušenostního učení dostává do fáze, která by se v té nejjednodušší formě definovat otázkou: „Co a jak udělám/uděláme příště?“ Pokud jsou výstupem předchozí fáze obecné principy, v této fázi musejí být konkretizovány na úroveň pozorovatelných jevů a činností. V této části procesu zkušenostního učení už má účastník/účastníci k dispozici pomyslný seznam svých silných a slabých stránek s doporučeními pro změnu nebo upevnění, ale ještě před tím, než si nově nabyté znalosti a dovednosti ověří v praxi, je potřeba vědomě naplánovat postup a cíle další aktivity. Toto plánování jednak posiluje práci s vlastními zdroji, jejich využití a rozvíjení, a také dává možnost po skončení aktivity porovnávat zamýšlené postupy a cíle s těmi

skutečně realizovanými. Jednou z možností, jak plánovat další aktivitu, je model, který reprezentuje nejen nastavení cíle, ale i cestu k jeho dosažení. Tento model se nazývá PRECISE (z angl. Precizní) a je převzat z Devon School of NLP (2009) a podle tohoto modelu je postup při nastavování cíle aktivity následující:

P (positive) – pozitivní v tomto smyslu znamená pozitivně formulovaný, tedy čeho je třeba dosáhnout, nikoli naopak. Např. negativní formulace je „nechci mít výsledek pod 10%“, pozitivní formulace je „chci mít výsledek nad 10%“. Pozitivně formulovaný cíl je vždy konkrétní a pozorovatelný.

R (resources) – zdroje. Při zamýšlení se nad potřebnými zdroji pro dosažení výsledku přichází prostor pro využití výstupů z předešlé části procesu zkušenostního učení, tedy vyhodnocení. Tady si jedinec uvědomuje své vnitřní zdroje, které má k dispozici (jeho silné stránky) a ty zdroje, které mu pomohou s potřebnou změnou (doporučení z části vyhodnocení). Pokud má k dispozici alternativy, vybírá, které bude potřebovat a jak je využije. Zdroje jsou samozřejmě i vnější, tady jedinec identifikuje zdroje zvenku, které má k dispozici, nebo které bude potřebovat a jak je získá.

E (evidence) – jedná se o důkaz, který potvrdí, že bylo cíle (žádoucího výsledku) dosaženo. Do tohoto parametru jednoznačně patří měřitelnost výsledku, tedy kvalitativní a kvantitativní parametry cíle.

C (control) – tento bod se týká kontroly, tedy toho, co má nebo nemá jedinec pod kontrolou v rámci dosahování cíle. Toto je potřeba si uvědomit, protože cíle, které bezprostředně závisejí např. na chování jiných lidí, mohou být hůře ovlivnitelné. Tady je opět potřeba pracovat s alternativami. Cesta k ovlivnění chování druhých lidí vede skrze chování vlastní, proto je třeba volit funkční postup.

I (impact) – dopad dosažení výsledku na jedince a jeho okolí. V plánování aktivity je třeba také pracovat s možnými následky, které s sebou naplňování cíle přinese. V užším pojetí by mohl jedinec nad tímto dopadem přemýšlet položením si otázky: „jsem tohle já, hodí se to ke mně“, „co se stane se mnou nebo s mým okolím?“

S (set time) – jedná se o již známé načasování, tedy stanovení termínu jak kompletního dokončení, tak případných dílčích činností.

E (evolve) – v tomto závěrečném bodě dochází k přesnému nastavení jednotlivých kroků k dosahování cíle. Tady je rovněž na místě plné využití výstupů z předešlého hodnocení a jejich implementace do jednotlivých akčních kroků.

Plánování může mít i podobu dotazníku, ve kterém si účastník odpoví na sadu otázek a tím naplánuje další postup. Příklad takového dotazníku uvádějí Vodák, Kucharčíková (2011, s. 213). Po vytvoření akčního plánu nastává přechod do další, resp. první části procesu zkušenostního učení, a tou je realizace naplánovaného postupu v další aktivitě a uplatnění získané zkušenosti.

4.2 Forma „review“

„Review“ následuje buď bezprostředně po skončení aktivity, nebo s časovým odstupem. „Review“ je proces, který může být buď velmi krátkou jednoduchou procedurou, nebo může mít poměrně dlouhý, pečlivě strukturovaný průběh. Jeho podoba vychází především z cílů „review“, ale také z podmínek prostředí, nebo z aktuálních dispozic samotných účastníků. Z hlediska cíle použití konkrétní aktivity lze k rozdělení „review“ využít tuto kategorizaci (upraveno dle Svatoše, Lebedy, 2005, s. 43):

Rychlé ohlédnutí za uplynulou aktivitou, kdy proběhne v relativně krátkém čase nestrukturované sdílení zážitku, ve kterém účastník nebo v případě skupinové aktivity účastníci, stručně popíší průběh aktivity, identifikují klíčové okamžiky, označí chování, které vedlo/vede k žádoucímu výsledku, nebo definují doporučení pro změnu postupu. Rychlé ohlédnutí může být rovněž využito již v průběhu aktivity (označované jako „stop-time“), kdy proběhne rychlá reflexe současné situace a dojde k potvrzení nebo korekci dalšího postupu v rámci jedné aktivity. Prostřednictvím tohoto typu zkráceného „review“ lze také reflektovat a hodnotit jen vybrané jevy, např. odpovědět si na otázku: „souhlasili všichni s navrhovaným řešením, které jste pak realizovali?“, pak si připomenout zásady pro přijímání skupinového rozhodnutí a pokračovat dále.

Všeobecné „review“ výkonu jednotlivců nebo skupiny v konkrétní aktivitě, ve kterém je vytěžen celý cyklus zkušenostního učení a není předem nastaveno, na co se mají účastníci zaměřit. Jedná se o komplexní rozvoj ve všech oblastech chování a jednání, které se v aktivitě projeví.

Specializované „review“ pak akcentuje pouze předem specifikované kompetence. Je pečlivě strukturované a ve firmách se tento typ „review“ často využívá v Development centrech nebo při hodnotících rozhovorech. Část reflexe je obvykle zacílena na jen ty aspekty plnění úkolu, které se předem stanovených kompetencí týkají. Pro vyhodnocování úrovně konkrétních kompetencí se nejčastěji využívají

několikastupňové škály (nejméně se čtyřmi stupni) a i plán posilování nebo rozvoje se týká těchto kompetencí.

Z hlediska organizace procesu „review“ lze rozpoznat buď „review“ neformální nebo formální. Neformální „review“ nejčastěji účastník nebo účastníci provádějí sami a pro jeho efektivní zvládnutí potřebují znát tento proces a umět se jím sami provádět. V případě formálního „review“ se nejčastěji jedná o jasně strukturovaný proces, kterým účastníka nebo účastníky provádí zkušený facilitátor nebo kouč, případně i přímý nadřízený nebo pověřený kolega, který si osvojil facilitační dovednosti a použití koučujícího přístupu.¹¹

4.3 „Review“ jako cesta k sebekoučování

V reálném pracovním prostředí, kdy účastník nebo skupina účastníků plní skutečné pracovní úkoly a pokud je jejich cílem vědomě se učit z vlastní zkušenosti, mohou se stát svými vlastními průvodci při vedení „review“. Předpokladem pro takovou efektivní aplikaci „review“ je znalost a dovednost vědomého využití procesu zkušenostního učení.

V současnosti existuje na trhu firemního vzdělávání celá řada programů, využívající principů zkušenostního učení. Účastníci se na těchto vzdělávacích akcích, zpravidla pod vedením externího lektora v roli facilitátora a kouče, nechají provázet procesem zkušenostního učení, osvojí si celou řadu nových znalostí a zkušeností, posilují pracovní kompetence. Po skončení vzdělávací akce se vracejí do reálné praxe a pokoušejí se uplatnit získané znalosti a dovednosti v konkrétních situacích. Ze současné praxe nadřízených těchto účastníků vyplývá, že se často v jednání a chování těchto účastníků projeví změny jen krátkodobě, případně vůbec. Otázkou zůstává, co je příčinou. Samozřejmě, že příčin může být hned několik, motivací počínaje a vlivem prostředí konče. Prostředí hraje v této problematice významnou roli, protože účastníci vzdělávací akce absolvují své rozvojové programy zpravidla mimo své pracoviště a tudíž ve zcela jiném prostředí. Nové, často neformální a přátelské prostředí a přátelská atmosféra mohou významně podporovat ochotu k sebereflexi a reflexi, otevřenost ke změnám, avšak návrat do reálného pracovního prostředí s sebou často nese také návrat k původnímu schématu fungování účastníka.

¹¹ Podrobněji popsáno v kapitole 2.4

Významnou roli zde hraje nadřízený takového účastníka, který by měl aktivně podporovat nejen využívání stávajících kompetencí a uplatnění nově získaných znalostí a dovedností, ale také samotný proces dalšího učení. Samotný zájem a aktivita nadřízeného mohou výrazně podpořit ochotu účastníka k učení, ale to samo o sobě ještě nezajišťuje dovednost umět se poučit z vlastní činnosti. Cestou k získání takovéto dovednosti je naučit účastníky učit se prostřednictvím zkušenostního učení. Jedná se o získání dovednosti sebeprovázení procesem „review“. Toto sebeprovázení by se dalo označit jako sebekoučování. Radvan Bahbouh (2013) vysvětluje, že využívat pro svůj rozvoj pomoci další osoby v podobě trenéra nebo lektora je do jisté míry užitečné, ale v některých případech se může stát překážkou. Nejen, že tato pomoc není stále dostupná, ale také nemusí být dlouhodobě přínosná. V reálné praxi, pokud chce člověk něčeho dosáhnout, musí si především umět pomoci sám, a pokud chce něco změnit, musí být především sám sobě všímavým průvodcem (Bahbouh, 2013, s. 13).

Pokud účastník získal tuto dovednost provázet sám sebe procesem zkušenostního učení, je ještě nezbytné vytvořit si návyk používat tento proces jako nástroj vlastního rozvoje. Tento návyk lze upevnit spojením vlastní motivace a podpory nadřízeného nebo jiných zainteresovaných osob.

4.4 Vedení „review“ vnějším průvodcem

V praxi je vedení „review“ běžnou součástí vzdělávacích programů, vedených lektory, trenéry nebo kouči, ať už z pozice externího dodavatele nebo interními, tedy zaměstnanci firmy. V současnosti se rovněž rozšiřuje trend vedení „review“ nadřízenými účastníky rozvoje, a to v rámci hodnoticích procesů ve firmě. Může se jednat o hodnocení konkrétního úkolu nebo komplexní hodnoticí pohovor za delší časový úsek (někdy i rok). Ve všech těchto možnostech využití zkušenostního učení jsou předpokladem efektivity specifické dovednosti, které musejí tito průvodci¹² ovládat. Patří mezi ně především dovednost vedení facilitace a koučování, v případě skupinových programů také dovednost vedení skupinové diskuse. Existují dvě základní úrovně zapojení tohoto průvodce do procesu zkušenostního učení.

¹² Název „průvodce“ byl v této práci zvolen jako univerzální pojem označující lektora, konzultanta, trenéra, kouče, facilitátora, apod.

Průvodce se účastní samotné aktivity, a to buď jako přímý účastník nebo jako vnější pozorovatel. V tomto případě disponuje pro samotné „review“ vlastními informacemi o tom, co se v aktivitě dělo. Je-li přímým účastníkem aktivity, je do ní osobně zapojen, získává pohled „zevnitř“, a měl by v „review“ reflektovat průběh aktivity z pozice účastníka. Pokud je vnějším pozorovatelem a aktivity se přímo neúčastní, získává pohled „zvenku“ a jeho primární rolí v reflexi je vyjadřovat se k událostem jako nezaujatý pozorovatel.

Průvodce se neúčastní aktivity a do procesu zkušenostního učení vstupuje až po aktivitě, tedy ve fázi reflexe. V tomto případě pracuje pouze s informacemi, které získává od účastníků aktivity a musí ve fázi reflexe věnovat zvýšenou pozornost při získávání informací, které jsou účastníky interpretované.

4.4.1 Pozorování účastníků v průběhu aktivity

Je-li průvodce účastníkem aktivity v roli vnějšího pozorovatele, měl by si tento průvodce, pokud je to možné, zajistit vlastní materiál pro „review“, a již v průběhu aktivity sbírat informace prostřednictvím nehodnotícího pozorování. Vnějších pozorovatelů v aktivitě může být několik, v běžné praxi se toto děje na herních zážitkových kurzech, nebo při plnění úkolů např. při development centrech, ale zpravidla jen jeden pozorovatel je pak i průvodcem v „review“. Samozřejmě, i „review“ může vést více průvodců, ale účastníci se v procesu lépe orientují, když hlavním průvodcem je jen jedna osoba a další pozorovatelé do procesu vstupují jen minimálně, a pokud to skutečně pokládají nezbytné.

Jak už bylo zmíněno, pokud je vnějším pozorovatelem i budoucí průvodce, má tu výhodu, že v následujícím „review“ může využít vlastní získané informace z aktivity a zajistit tak, aby účastníci nevynechali některé důležité momenty a situace. Na druhou stranu při vedení reflektivního procesu si musí průvodce zachovat odstup a respektovat to, co účastníci sami skutečně vnímají. Proces zkušenostního učení je procesem učení a ne vyučování. K jakýmkoli výkladům a názorům může průvodce přivést účastníky např. koučujícím přístupem, tedy kladením otázek, ale nikoli vlastním vysvětlením situace. Průvodce rozhodně nevnáší do „review“ vlastní interpretace, pokud byl v roli pozorovatele.

Konkrétní úkony při pozorování, v tomto případě při herních aktivitách, popisuje například Janoušek (2006): „Jako velmi užitečné se mi jeví pozorné sledování průběhu

aktivity včetně psaní si poznámek. Zvykl jsem si také zaznamenávat některé klíčové výroky (včetně času, kdy zazněly), které mohou být v průběhu samotného rozboru skupině přečteny pro připomenutí toho, co se odehrávalo během aktivity.“ (Janoušek, 2006, s. 69) Zaznamenávání konkrétních výroků také může napomoci vybavit si některé situace, protože ne každý ve skupině při hře je stále v kontaktu se všemi (plní dílčí úkol, není dočasně přítomen, slyšel něco jiného, apod.).

Janoušek dále pokračuje: „Pro méně komunikativní, uzavřené skupiny může úvodní chronologické zopakování hlavních bodů, doplněné o několik vtipných, originálních postřehů instruktora přinést odlehčení atmosféry a uvolnění zábran, což napomůže rozprout potřebnou debatu.“ (Janoušek, 2006, s. 69) Nutnost navození atmosféry podporující otevřenou a upřímnou komunikaci je zde klíčová.¹³ Využití úsměvných momentů a situací z průběhu aktivity vyžaduje zkušenosti průvodce a jeho schopnost odhadnout vztahy mezi účastníky, aby práci účastníků podpořil a nikoli oslabil, např. ironií nebo sarkasmem. Vedení „review“ vyžaduje v každém okamžiku naprostý respekt k názorům a postojům účastníků.

Role vnějších pozorovatelů aktivity je pouze pozorovat, nikoli se přímo účastnit. Pozorovatelé nekomentují dění ve skupině a ani jinak neovlivňují účastníky. Intervence do skupiny ze strany pozorovatelů nebo v průběhu aktivity jsou přípustné pouze tehdy, vyžaduje-li to situace. Mezi takové situace však nepatří cokoli, co se děje uvnitř skupiny účastníků, např. když se účastníci nemohou dohodnout na dalším postupu, když dochází ke konfliktním situacím, když skupina nebo jednotlivci nezvládají plnění úkolu, apod.

Vnější pozorovatelé jsou samozřejmě také do jisté míry v průběhu aktivity součástí skupiny, ale musejí dodržovat několik pravidel, která zajišťují nerušený průběh plnění úkolu. Krouwel a Goodwill (1994) definují přibližně tato pravidla. Prvním z nich je pravidlo „vidět a nebýt viděn“, tedy nepřitahovat pozornost, neumocňovat v účastnících pocit, že je někdo pozoruje. Dalším pravidlem je neutrálně se vyjadřovat, tedy nekomentovat dění ve skupině hodnotícím způsobem. Třetím pravidlem je zákaz zasahování skupině do jejího prostoru, tzn. nepodílet se na řešení, fyzicky nepomáhat. Dále by se v průběhu aktivity neměla měnit pravidla (pokud to nevyžaduje záměr

¹³ O nezbytnosti zajištění atmosféry podporující motivaci a otevřenost již bylo zmíněno v kapitole 2.4 v části o vedení AAR.

aktivity) a pozorovatel by rozhodně neměl ani vytvářet, ani urovnávat konflikty ve skupině.

4.4.2 Facilitace skupinové diskuse a týmový koučink

Při práci se skupinami ve vzdělávání a rozvoji je dovednost facilitovat proces řešení úkolu a dovednost koučovat skupinu směrem k dosažení výsledku základním předpokladem pro aktivní využití principu zkušenostního učení. O tom, co je facilitace, co je týmový koučink a kde leží hranice mezi těmito dvěma pojmy, se v současné době vedou odborné diskuse a názory nejsou jednotné. Ve vyjadřování konkrétních koučů nebo facilitátorů se objevuje jak názor, že facilitace je součástí týmového koučinku, tak názor, že se jedná o oddělené nástroje, využívající různé metody. Facilitace je někdy přiřazována k dovednosti vedení skupinové diskuse.

Primárním cílem skupinové diskuse, jako součásti procesu zkušenostního učení je umožnit účastníkům, aby se učili vzájemně mezi sebou. Proto by osoba (facilitátor), která takovouto diskusi vede, měla vykazovat tyto charakteristiky:¹⁴

- Aktivně naslouchá a pozorně zachytává informace.
- Je nestranná v odpovědích na otázky členů skupiny, nepřispívá nápady.
- Povzbuzuje a podporuje skupinu v aktivním zapojení do diskuse.
- Reguluje osobní výpady a drží skupinu u tématu.
- Je členem skupiny, tedy není středem pozornosti.
- Je připravena učit se od skupiny.
- Stimuluje snahu skupiny prozkoumávat definované problémy.
- Řídí proces diskuse (navrhuje postupy v diskusi, hlídá čas, strukturuje).

Michael Wilkinson (2011) používá poměrně úzké vymezení facilitace, které označuje pojmem facilitované sezení a charakterizuje jej jako pevně strukturovanou schůzku, při které facilitátor provádí účastníky předem stanovenými kroky s cílem dosáhnout takového výsledku, který bude vytvořen, pochopen a přijat všemi účastníky. Klíčovými aspekty této definice tedy jsou (upraveno dle Wilkinson, 2011, s. 36):

¹⁴ Upraveno ze studijních materiálů certifikovaného kurzu pro trénink a rozvoj, vytvořených z podkladů CIPD, London, UK.

- *Výsledek facilitace* (každá facilitace v tomto případě má mít nějaký účel, výsledek, kterého je třeba dosáhnout).
- *Předem stanovené kroky procesu facilitace* (facilitátor musí mít jasnou představu, jakými částmi má účastníky provést a čeho se tyto části týkají, např. v průběhu „review“ je to část reflexe, zhodnocení a plánu).
- *Provedení jednotlivými kroky* (facilitátor nepředkládá návrhy možného výsledku, ale s ohledem na potřeby a možnosti účastníků pomáhá těmto účastníkům výsledku dosáhnout).

Wilkinson dále definuje několik rolí, které podle něj facilitátor při vedení diskuse zastává a v každé z nich má různé druhy odpovědnosti.

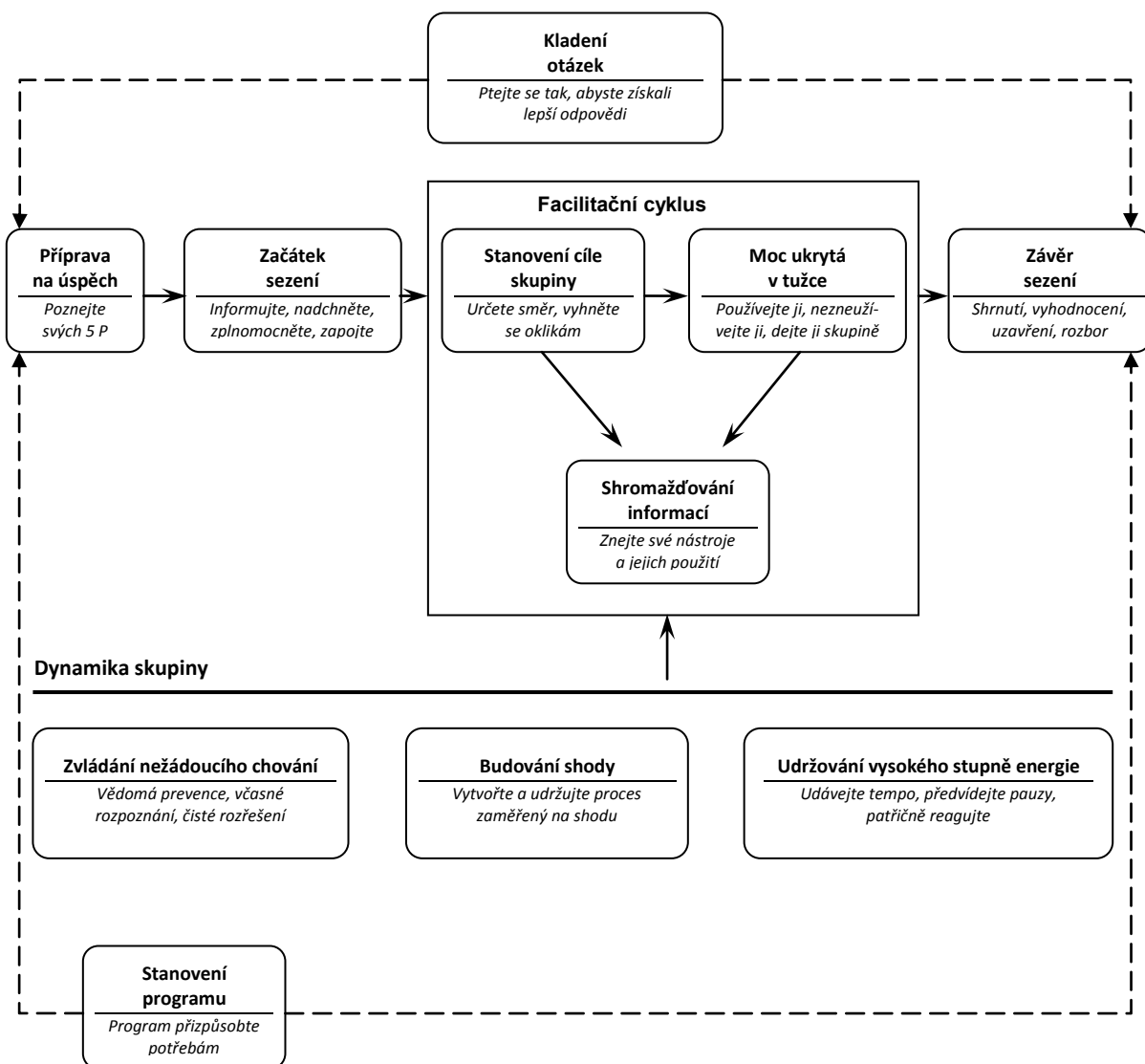
Tabulka 2: Role facilitátora

Název role	Popis role
Motivátor	Povzbuzuje a aktivizuje členy skupiny
Průvodce	Zná všechny kroky procesu a provádí jimi
Tazatel	Naslouchá, porovnává návrhy, formuluje otázky vedoucí k postupu vpřed
Mediátor	Tvoří a udržuje bezpečné a otevřené prostředí pro sdílení myšlenek a pocitů
Jasnovidec	Pracuje s dynamikou skupiny, rozpozná znaky potenciálního napětí, únavy, podrážděnosti
Mírotvorce	V případě konfrontace mezi účastníky nastoluje pořádek a směřuje skupinu ke konstruktivnímu řešení
Vedoucí	Má výhradní odpovědnost za udržení účastníků u tématu
Chválící	Oceňuje snahu, pokrok a výsledky

Zdroj: Wilkinson, 2011, s. 37, upraveno

Role facilitátora je poměrně náročná, neboť musí obsáhnout všechny role uvedené v tabulce. S těmito rolemi je také spojená celá řada dovedností, které musí mít facilitátor zvládnuty, aby mohl být skutečně efektivním průvodcem skupiny na cestě k řešení. Na základě dovedností, které definoval ve své práci Wilkinson (2011) vytvořil metodologii facilitace, kterou založil na jedenácti principech, které podle něj poskytují jasnou představu o perfektní facilitaci. Tyto principy se pak v praxi opírají o konkrétní techniky.

Obrázek 7: Principy facilitace, s. 19



Zdroj: Wilkinson, 2011, s. 21

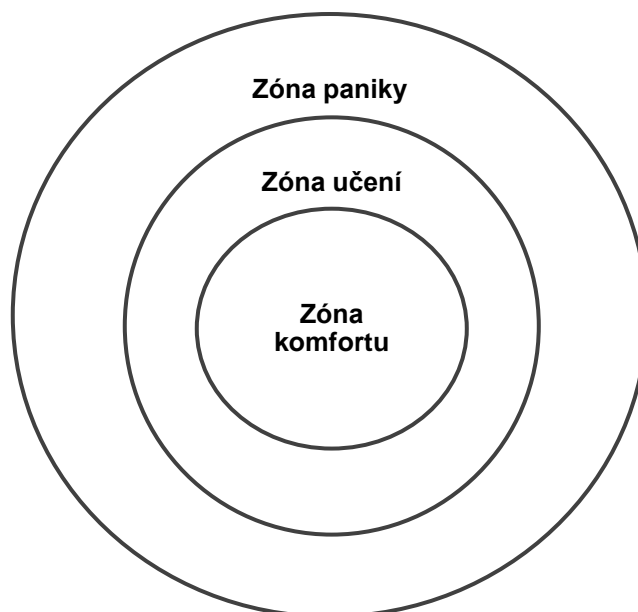
V posledních letech se v návaznosti na problematiku budování a rozvoje týmu objevuje jako nástroj práce se skupinou týmový koučink (skupinový koučink).¹⁵ Za týmový koučink je označován proces, ve kterém je skupina účastníků provázena v konkrétních krocích, které ji vedou ke stanovenému cíli (upraveno dle Mohauptová,

¹⁵ Koučink týmu je vnímán spíše jako dlouhodobější, na sebe navazující činnost, koučink skupiny spíše jako jednorázová akce, např. workshop. V této práci je vnímán v rovině využití koučujícího přístupu při práci se skupinou.

2013, s. 15). Týmový koučink také pomáhá jednotlivcům uvědomit si sám sebe ve skupině a vyvodit z tohoto uvědomění konkrétní kroky pro vlastní změnu a rozvoj. Tento nástroj je při práci se skupinou vhodné využít zejména tam, kde je skupina otevřená společné práci, práci na sobě a je schopná a ochotná k sebereflexi, což předpokládá určitou míru zralosti členů skupiny, kteří musejí být jednotlivě připraveni převzít odpovědnost za svůj rozvoj.

Propojení týmového koučinku se zkušenostním učením přináší posílení uvědomění spolupráce a komunikace mezi účastníky (Mohauptová, 2013, s. 33). Zážitek přináší do tohoto procesu možnost pracovat s konkrétní, jasně vymezenou situací a využít ji k získávání a přenášení poznatků. Týmovým koučkem se pak velmi efektivně vytěžuje materiál získaný zážitkem a pracuje s potenciálem celé skupiny. Kompetence týmového kouče se týkají jak zvládnutí celé skupiny účastníků při provádění procesem učení, tak práce s procesy, které se odehrávají přímo ve skupině. Týmový kouč potřebuje, kromě obecných kompetencí pro práci se skupinou, také jistou míru nadhledu, vidí, co se děje pohledem „shora“. Stále vnímá celou skupinu, nejen ty účastníky, kteří se zrovna projevují. Všimá si míry a kvality zapojení jednotlivců a pracuje s vyvážeností jednotlivých příspěvků diskutujících. Další specifickou kompetencí týmového kouče je nestrannost. I když bude mít kouč pocit, že s názorem jednotlivce nebo části skupiny souhlasí, není jeho úkolem nabízet řešení. Pokud kouč neudrží svoji nestrannost, může to vést ke ztrátě důvěry části skupiny a následnému omezení otevřenosti a sdílnosti, což nepříspěvá k efektivnímu dosahování cíle. Týmový kouč také pečlivě hlídá dynamiku ve skupině, její klesající nebo stoupající energii, a hledá cesty, jak udržet celou skupinu v plném zapojení. Týmový kouč v průběhu práce se skupinou účastníků podle potřeb situace střídá pasivní a aktivní roli. Poznává situaci, kdy nechá skupinu pracovat samostatně, bez vlastních intervencí, splývá se skupinou, ale také aktivně reaguje, když je třeba posunout diskusi a ohlídat pravidla a strukturu skupinové práce. Týmový kouč v průběhu skupinové diskuse vytváří bezpečné prostředí, které zároveň podporuje otevřenou komunikaci. Velmi prakticky v souvislosti s bezpečím popisuje Mohauptová (2013, s. 70) navození procesu učení se prostřednictvím přesunu z osobní zóny komfortu do zóny učení se.

Obrázek 8: Proces učení jako vystoupení ze zóny komfortu



Zdroj: Mohauptová, 2013, s. 70, upraveno

Ze schématu (obr. 8) vyplývá, že pro navození atmosféry učení je třeba opustit zónu komfortu. V komfortní zóně je vše, co aktuálně účastníci vědí a umějí, je pro ně velmi pohodlná, jsou si v ní jistí, protože nemusejí ani příliš přemýšlet, aby odpověděli na otázky směřující do této oblasti. V zóně učení jsou kladeny dotazy, na které je potřeba odpověď najít. Je to zóna v tuto chvíli ještě neznámého prostoru, ale atraktivního, probuzujícího zvědavost. Pokud se tato zóna učení překročí, dostane se skupina do zóny paniky, kde se ztrácí, nezvládá situaci a nastolí spíše obranné nebo útočné mechanismy, namísto otevřenosti a sdílnosti. Velikost jednotlivých zón je individuální, každý jedinec má vlastní hranice těchto zón.

Jak již bylo uvedeno, velmi často se objevuje názor, že striktní hranice mezi facilitací a týmovým koučinkem neexistuje, také že facilitace je součástí týmového koučinku. Facilitace je proces řízení diskuse, ve které facilitátor řídí účast a příspěvky jednotlivců v diskusi, vede je k výstupům diskuse a je odpovědný za proces domlouvání a rozhodování ve skupině. Na rozdíl od týmového koučinku je to jednorázový proces. Nejčastěji je u facilitace akcentován původní význam názvu, tedy „usnadňování“, a jedná se tedy o proces, kde je důležité zajistit zapojení všech zúčastněných a dodržení nastavené struktury. U týmového koučinku je akcentován

výsledek, je to tedy proces orientovaný na řešení problému. Z výše uvedeného je patrné, že nelze přesně stanovit jasnou hranici a rozdíl mezi oběma pojmy. Co je důležité, je to, že facilitace skupinové diskuse s využitím koučujícího přístupu ke skupině je základním předpokladem k úspěšnému průběhu zkušenostního učení ve skupinách.

4.4.3 Koučování jednotlivce v procesu zkušenostního učení

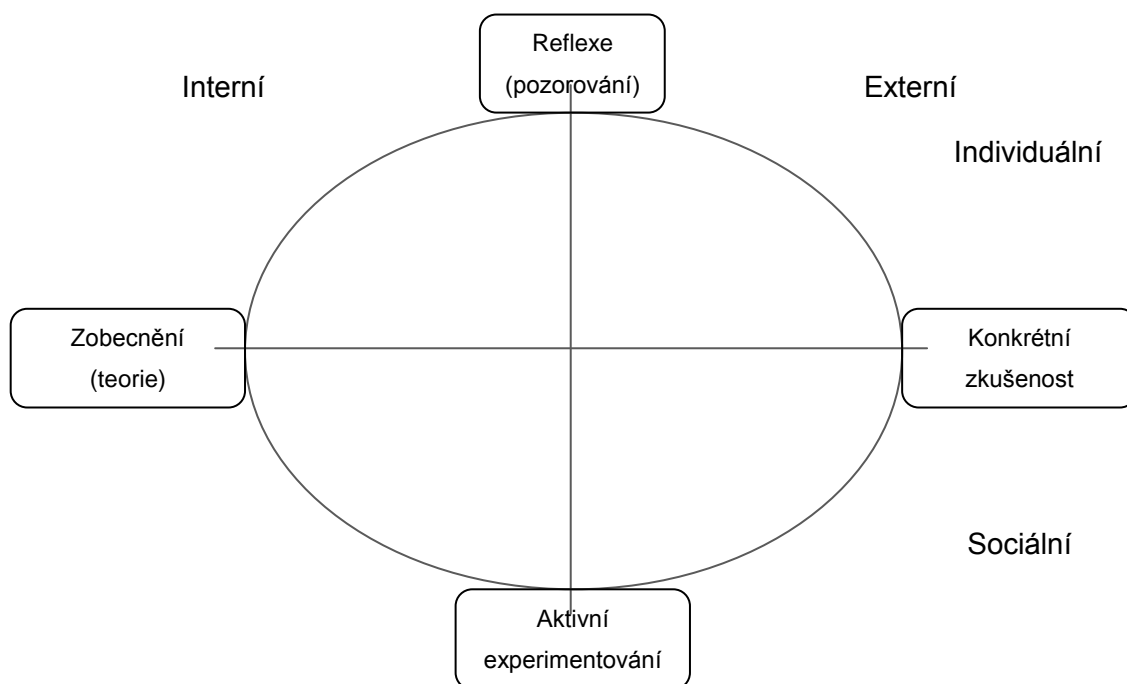
Průvodce procesem zkušenostního učení nepracuje jen se skupinou, ale také s jednotlivci v rámci různých typů sezení, např. hodnotící pohovor, zpětnovazební rozhovor po ukončení konkrétní činnosti nebo koučovací rozhovor k rozvoji konkrétních kompetencí. Není cílem této kapitoly obsáhnout celou problematiku koučování, ale jen připomenout základní předpoklady kouče a průběh koučovacího sezení s cílem zkušenostního rozvoje jednotlivce. Definicí pojmu nebo procesu koučování existuje mnoho, a pro obecnou představu lze použít jen některé. Maren Fischer-Epe chápe koučování jako „kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku“ (Fischer-Epe, 2006, s. 17). Toto pojetí je příbuzné s přístupem Evropské rady pro mentorink a koučink (EMCC), podle které jsou mentorování a koučování propojené nástroje. John Whitmore ve své knize vyzdvihuje definici koučování Tima Gallweye, který říká, že „koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Koučování spíše, než by něčemu učilo, pomáhá učit se.“ (Whitmore, 2002, s. 18). Koučování oproti třeba poradenství využívá hlavně naslouchání a kladení otázek je „nástroj pro zvyšování výkonnosti, dosahování spokojenosti a naplnění cílů na základě rozvoje odpovědnosti, sebemotivace a vědomého poznání sebe i světa kolem nás.“ (Mužík, 2008, s. 58).

Pro využití koučování ve zkušenostním učení vytvořil Lloyd Chapman (2010) integrovaný koučovací model, který vychází z Kolbova cyklu učení a je doplněný o Wilberovy kvadranty (Chapman L., 2010). Tento koučovací model umožňuje pohlížet na situaci koučovaného, jak v aplikaci na Kolbův cyklus, tak na Wilberovy aspekty, tedy individuální a skupinové, interní a externí. Tento model dává možnost použít pro vstup do koučování kteroukoli z částí cyklu učení podle aktuálních potřeb účastníka (koučovaného). Pokud se k tomuto modelu ještě připojí styly učení,¹⁶ pak lze ještě účinněji provázet účastníka procesem zkušenostního učení. Je-li např. teoretikem, je

¹⁶ Styly učení Aktivista, Reflektor, Teoretik, Pragmatik (kap. 2.3)

vhodné rozvíjet úvahy a hledat řešení v teoretických základech. Je-li např. aktivistou, je lepší rychle se v situaci účastníka zorientovat, naleznout možné cesty realizace a o problému pak diskutovat z pohledu realizace.

Obrázek 9: Integrovaný koučovací model



Zdroj: Chapman, L., 2010, s. 94

O propojenosti koučování se zkušenostním učením vypovídají nástroje, které popisuje ve své práci Stacke (2005), bdělost a aktivní naslouchání. Bdělost pak rozvádí na schopnosti, kterými jsou schopnost pozorovat, vnímat, pochopit, zařadit a jednat. Všechny tyto schopnosti v podstatě popisují průběh zkušenostního učení. S efektivním užitím všech nástrojů a metod v koučování úzce souvisejí kompetence, které by měl kouč mít. International Coach Federation (ICF) ve svých materiálech uvádí kompetence kouče, které v aplikaci na provázení procesem zkušenostního učení jsou:

- Vytvoření vzájemného vztahu důvěry
- Efektivní přímá komunikace, autenticita a soustředěnost
- Aktivní naslouchání, reflexe komunikace
- Používání otevřených otázek

- Postup zaměřený na řešení
- Rozvoj sebeuvědomění
- Navrhování a konkretizování dalších akcí
- Stanovování a jasný popis cílů
- Podpora motivace a řízení rozvoje skrze akční plán

Průvodce procesem „review“ s jednotlivcem musí být schopným facilitátorem a umět využívat koučující přístup. Každý průvodce tímto procesem musí mít také znalost a pochopení principu zkušenostního učení, aby zajistil dostatečnou efektivitu celého procesu a pomohl účastníkovi vytěžit každou fázi tohoto procesu.

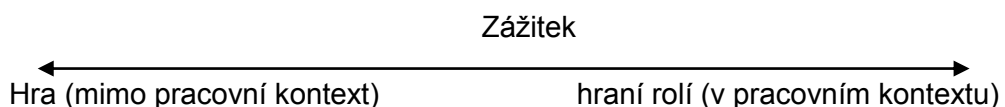
4.5 Podmínky efektivity využití zkušenostního učení

Ve firemním prostředí je v současnosti učení zážitkem nebo zkušenostní učení často označováno jako žádoucí a efektivní. Pečlivě připravit rozvojový program na principu zkušenostního učení je sice základní podmínkou pro úspěšnost tohoto programu, ale i nejdokonalejší scénář takovéto akce a výborný facilitátor sami o sobě ještě nezajistí žádoucí přínos. Realizátoři vzdělávacích akcí s využitím zážitku jako prostředku pro učení by měli vhodně pracovat i s dalšími faktory, ovlivňujícími cíle vzdělávání a rozvoje, kterými jsou:

- Výběr vhodných aktivit do programu a jejich dopad na výstupy
- Schopnost a dovednost účastníků využívat princip zkušenostního učení i po skončení vzdělávacího programu
- Vliv tréninkového prostředí na motivaci k vědomému učení
- Aplikovatelnost univerzálních výstupů v originálních situacích

Simulace s pracovním obsahem proti hrám. V souvislosti se styly učení, v tomto případě v praxi nejčastěji používaným modelem Honeye a Mumforda (kap. 2.3), který pracuje s Aktivistou, Reflektorem, Teoretikem a Pragmatikem, se lze zamyslet nad vztahem těchto stylů k jednotlivým fázím zkušenostního učení. Jako podklad pro úvahu slouží následující schematický obrázek:

Obrázek 10: Vliv míry pracovního kontextu na učení



Zdroj: vlastní

Předpokladem k úspěšnému učení ze zkušenosti je schopnost aktivně se zapojit do zážitku, tedy do připravené aktivity a zúčastnit se jí s plným nasazením. Přestože účastník disponuje i dalšími schopnostmi, jako je reflexe, zobecnění a aplikace získané zkušenosti do praxe, nemusí být v každém případě optimálně připraven tyto schopnosti plně využít. Jedním z faktorů, které v této připravenosti hrají roli, je jeho preferovaný učební styl a dalším faktorem je obsahová stránka zážitku. Je zřejmé, že aktivista se pravděpodobně do aktivity plně a s entuziasmem zapojí, ale to stejné může udělat i teoretik. Co však nastane po ukončení aktivity, už může být zcela rozdílné. Aktivista se lépe učí, pokud se může pustit rovnou do akce a „poučit“ se až podle toho, co se v ní stane. Teoretik by raději nejprve získal znalosti a pak je vyzkoušel v akci. To ovšem neznamená, že teoretika nebude bavit atraktivní hra. Může v ní být dokonce jedním z nejaktivnějších. Pokud se jedná např. o některou z her s nepracovním obsahem,¹⁷ může se účastník natolik „odstříhnout“ od reálné praxe, že zážitek se pro něj stane samotným cílem, nikoli prostředkem pro rozvoj. Nastávají pak situace, kdy v rámci zpracovávání zážitku tito účastníci ve svém nasazení poleví a někdy zaujmou až negativní postoj. Mohou začít zpochybňovat serióznost dalšího postupu, často tvrzením, že takováto hra nemá s realitou nic společného, že v praxi je všechno jinak a složitější. Dalo by se namítnout, že je na dovednostech průvodce

¹⁷ Jedná se nejčastěji o hry v rámci outdoorových zážitkových programů nebo takové hry, u kterých se účastníci baví, soutěží, apod.

„review“, aby přesvědčil účastníka o smysluplnosti reflexe zážitku a vyvození obecně platných principů pro skutečné pracovní jednání. Samozřejmě, že průvodce „review“ by měl umět vysvětlit účastníkům přenositelnost získaných poznatků do praxe, ale nemá k tomu neomezené možnosti. Také průvodce by měl být schopen zachovat si odstup a kritický pohled, protože skutečná aplikace výstupů z her do praxe je pro někoho uchopitelná více a pro někoho méně. Dospělé účastníky nelze k ničemu nutit, ani radikálně měnit jejich preferovaný styl učení.

Reálné pracovní prostředí proti tréninkovému prostředí. Často diskutovaným tématem na poli firemního vzdělávání, zejména v oblasti rozvoje klíčových nebo manažerských kompetencí, je skutečný dopad získaných znalostí a dovedností v tréninkovém programu na reálnou praxi účastníků. Měřitelnost výsledků vzdělávání a rozvoje je možné zajistit několika způsoby. Patří mezi ně vyhodnocování nárůstu vědomostí, vyhodnocování pracovní výkonnosti účastníka, dopad změn ve výkonu pracovníka na celou organizaci, konkrétněji pak schopnost řešit simulované situace a problémy dlouhodobě po skončení vzdělávací akce, udržení získaných znalostí i s časovým odstupem (Vodák, Kucharčíková, 2011). Zjistit změnu znalostí a dovedností účastníků bezprostředně po skončení akce je také důležité, aby se vytvořil podklad pro srovnání dalšího měření a vyhodnocování s časovým odstupem (týdnů, měsíců). V praxi se ale nezdívá objevuje situace, kdy účastníci ještě na vzdělávacím programu (tréninku), či bezprostředně po jeho skončení vykazují určitou míru nárůstu úrovně rozvíjených kompetencí, ale s odstupem času se ukáže, že buď nové poznatky v praxi vůbec používat nezačali, nebo začali, ale po čase se vrátili k původním schémátům a způsobům svého fungování.

Vlivů na tento nežádoucí jev je několik, často je uváděn vliv firemní kultury nebo konkrétně přístup nadřízených, kteří by měli vytvořit takové prostředí podpory a kontroly, kde účastník může a je k tomu veden, aby své získané poznatky využil v praxi. Dalším významným vlivem, ne tak často diskutovaným, je právě specifická tréninkového a reálného prostředí. Jak ukazuje následující tabulka, mohou být tato specifika významným faktorem pro efektivitu rozvoje.

Tabulka 3: Vliv prostředí na výsledky vzdělávání a rozvoje

	Tréninkové prostředí	Pracovní prostředí
Cíle	Rozvoj	Výkon
Role	Vzdělávaný	Pracovník
Vztah k chybovosti	Chyby jsou možné	Chyby nejsou vítány
Prostředí	Jasně vymezené, z vnějšku organizované s jasnými úkoly	Komplexní, organizované zvnějšku i vnitřně s obecnými úkoly
Změna	Změnou prochází celá sociální skupina v tréninku	Změnu přináší jedinec do nezměněného sociálního okolí

Zdroj: vlastní

Vzhledem k tomu, že hesla v tabulce 3 mohou být interpretována jako příliš kategoricky vymezuující, je třeba jednotlivé části tabulky blíže vysvětlit. Rozdíl mezi tréninkem a realitou je z hlediska cílů a rolí na první pohled zřejmý. Cílem účasti na vzdělávání je dosáhnout žádoucí změny v úrovni předem definovaných kompetencí, případně v dalších tématech, která v procesu učení vyplynou. Primární rolí je učit se a vzdělávat. Na svém pracovním místě má pak účastník za cíl především svůj pracovní výkon a učení je paralelní proces. Primární rolí pracovníka na pracovišti je pracovat a dosahovat pracovních výsledků. S cíli a rolemi úzce souvisí vztah účastníka a jeho sociálního okolí k chybovosti ve výkonu. Zatímco na tréninku je prostředí bezpečné a reálný negativní dopad na účastníka při nesplnění úkolu nehrozí (myšleno z věcného hlediska, tedy dopad v materiální nebo kariéřní rovině, nikoli z psychického hlediska), v reálné praxi mají chyby reálné dopady (finanční, materiální, kariéřní, apod.). V ideálním případě existuje takové pracovní prostředí, které s dlouhodobým výhledem na pozitivní dopady toleruje dílčí neúspěchy a podporuje proces změny i s jejími možnými následky a nadřazení učících se pracovníků tyto změny podporují, protože chápou principy rozvoje a učící se organizace. Toto je ovšem případ ideální, v praxi se často stává, že chyby, které pracovníci udělají, pro ně jsou sice prostorem pro učení, ale také pro ně mají naprosto reálné negativní důsledky.

Vliv prostředí zastává důležitou roli v tom, že na tréninku je prostředí bezpečné, nejen ve vztahu k chybovosti, ale je nejčastěji jasně vymezené, strukturované, přesně naplánované a vedené. Účastníci dostávají jasná zadání, často s většinou potřebných vnějších zdrojů a zpravidla mají v jeden okamžik jen jeden úkol. Pro některé jedince toto může být méně stresující, než pracovní prostředí, které je složitější, s celou řadou různých, někdy nejasně definovaných úkolů a rušivých vlivů. S tímto pak souvisí i ochota ke změně chování. V prostředí tréninku prochází změnou celá skupina, změna je vítaná a účastníci jsou vybízeni k experimentování a hledání dalších způsobů řešení úkolů. Po návratu do reálné praxe pak účastník přichází „změněn“ do prostředí, ze kterého vyšel ještě před změnou. Toto prostředí je pořád stejné a účastník se stává nositelem změny, ovlivňuje své okolí a může se setkat jak s uvítáním nových způsobů chování a přístupů k řešení problémů, ale stejně tak se může setkat s nepochopením, až odmítnutím. Nemá-li silnou motivaci a podporu ze strany nadřízených, může se buď ihned, nebo po čase vrátit k původnímu chování.

Specifičnost tréninkového a reálného pracovního prostředí může být významným faktorem pro ochotu účastníků vzdělávacích programů začít a udržet využití nových poznatků v praxi. Pokud se účastník na tréninku naučí nejen nové dovednosti, ale také si osvojí mechanismus procesu zkušenostního učení, má k dispozici velmi účinný nástroj, jak se pak dál v praxi může ze svých úkolů a zkušeností sám učit. Je ale důležité vytvořit účastníkovi, v tomto případě už zase v roli pracovníka, takové prostředí, které mu umožní jak uplatnit nové poznatky, tak sám pokračovat ve vědomém procesu učení se.

Důležitost návyku vědomého učení se. Rozvoj profesních kompetencí, zejména klíčových a manažerských, je specifický v tom, že cílem vzdělávacích programů je vést účastníky k aplikaci často obecných návodů do často unikátních situací. Toto není vědecky podložené tvrzení, ale spíše úvaha na základě zkušeností z rozvoje klíčových (manažerských) kompetencí. Tuto úvahu lze blíže rozvést na rozvoji některých klíčových kompetencí, například komunikaci a spolupráci. Účastníci na tréninku absolvují aktivitu a následně se věnují reflexi aktivity a hledání zobecnění (Kolbův cyklus). Pak se účastníci pokoušejí nalezené obecné principy aplikovat v další aktivitě, která je komunikačně originální a zjistí, že něco jim zafungovalo a něco ne a znovu reflektují a znovu hledají zobecnění a znovu zkoušejí. Toto je v pořádku, ale každá další situace bude patrně potřebovat uvedené zpracování, protože naučit se umění komunikace a spolupráce vyžaduje dlouhodobý proces. Účastníci na tréninku dosáhnou jistého posunu v úrovni těchto kompetencí, ale až se vrátí do reálné praxe

a zažijí další situaci, po níž budou potřebovat opět projít cyklem zkušenostního učení, nebudou umět sami sebe tímto procesem provést. Proto je stejně důležité, jako rozvíjet kompetence v tréninkovém prostředí, umět využít principu zkušenostního učení v praxi a vytvořit si návyk pro jeho použití.

Jedno z nejznámějších přirovnání při stanovování rozdílu mezi poradenstvím a koučováním je, že poradce „dá hladovému rybu“, kdežto kouč „naučí hladového ryby chytat“. Toto přirovnání by se dalo stejně aplikovat na rozvoj kompetencí. V prvním případě lektor na tréninku vede účastníky procesem zkušenostního učení a pomáhá jim rozvinout požadované kompetence. Ve druhém případě lektor na tréninku učí účastníky aktivnímu sebeprovázení procesem zkušenostního učení. Oba případy nemusejí být striktně odděleny, ale naopak souvisejí, protože osvojováním si použití reflexe, hodnocení, zobecňování, plánování v rámci učení dochází i k rozvoji některých kompetencí.

5 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM – UČENÍ ZE ZKUŠENOSTI

V předchozích kapitolách byly popsány principy, metody a techniky pro práci skupin i jednotlivců jako podklad pro aktivní a vědomé využití procesu zkušenostního učení. Jak může vypadat takový firemní rozvojový program, kde by účastníci paralelně zvyšovali úroveň svých potřebných kompetencí a zároveň se naučili, jak dál sami pokračovat ve vědomém zkušenostní učení na svých pracovních pozicích při plnění úkolů, které jsou součástí jejich pracovní náplně? Sestavení a vedení takového programu vychází ze základních předpokladů pro realizaci jakéhokoli vzdělávacího programu ve firmě, specifika jsou hlavně v cílech, designu programu a následných činnostech. Stejně jako jiné vzdělávací a rozvojové programy má i tento základní fáze, kterými jsou identifikace potřeb, příprava, realizace, vyhodnocení a následné činnosti. Toto již bylo popsáno v kap. 3, v této kapitole se jedná o cíle programu, účastnickou skupinu a především o obsah a metodiku vedení konkrétního tréninku a aktivity po jeho skončení. K hlavním přínosům tohoto typu programu patří podpora přirozeného způsobu učení se z vlastních zkušeností i v době po samotném tréninku. Účastníci dostanou k dispozici jednoduchý nástroj, díky němuž mohou vytěžit vlastní zkušenosti a převést je do plánu změn vlastního pracovního chování.

5.1 Cíle programu a účastnická skupina

Identifikace rozvojových potřeb proběhne obvyklým způsobem (kap. 3.2) a na základě získaných zjištění jsou nastaveny cíle programu a sestavení skupiny účastníků.¹⁸ Základní cíle takového programu jsou zpravidla dva:

- Zvýšit úroveň žádoucích kompetencí účastníků vytěžováním vlastního zážitku v průběhu programu.
- Naučit se využívat proces zkušenostního učení na vědomé úrovni, tedy naučit se učit se zpracováním vlastního zážitku.

Podrobněji definované cíle pak mohou být např.:

- Navodit vstřícnou a otevřenou atmosféru ve skupině, která umožní efektivní využití reflektivní praxe v procesu učení.

¹⁸ Vzdělávací program je zde popisován jako skupinový, individuální vzdělávání zde není zahrnuto.

- Ukázat nezbytnost připravenosti ke změnám a k seberozvoji.
- Zlepšit úroveň komunikace a sdílení informací ve skupině.
- Umožnit aplikaci znalostí a dovedností v oblasti vedení podřízených v bezpečném prostředí experimentu s právem na chybu.
- Pomoci získat odstup a manažerský nadhled.
- Ukázat důležitost vědomého rozhodování pro běžně uplatňované komunikační i manažerské techniky.
- Podpořit pocit sdílené odpovědnosti za společné cíle.
- Poskytnout zážitek fungující týmové synergie a ukázat, jak může osobní příspěvek ovlivnit výkon celého týmu.
- Osvojit si použití nástrojů pro vytěžení vlastních vnitřních zdrojů.
- Naučit se využívat vlastní zkušenosti jako nástroj dalšího rozvoje.

Posledně jmenovaný cíl by se dal vzdělavatelem avizovat jako motto „naučíme vás, jak nás nepotřebovat“, což samozřejmě z hlediska ekonomických zájmů vzdělavatelů může vyznít poněkud nevěrohodně. V každém případě se tento typ rozvojového programu od většiny firemních tréninků liší tím, že není zaměřen jen na posilování dovedností, ale především na základ budování návyku. Zvýšení úrovně klíčových (manažerských) kompetencí zde probíhá spíše na pozadí celého programu.

Cílové skupiny pro tyto vzdělávací programy mohou být jednotlivci napříč celou organizací, protože je-li trénink koncipován pro rozvoj klíčových (manažerských) dovedností, nemusí být skupina homogenní, co se týče obsahu nebo oboru práce. Cílovou skupinou může být i uzavřený pracovní tým. Velikost jedné tréninkové skupiny není ideálně stanovena, ale optimálně při práci jednoho lektora se pohybuje kolem osmi účastníků. Skupina by měla mít takovou velikost, aby byla pro všechny účastníky zajištěna možnost maximálního zapojení jak do aktivit, tak do následných „review“. Účastníci by měli disponovat schopnostmi potřebnými pro rozvoj vlastní zkušeností (kap. 3.3.1).

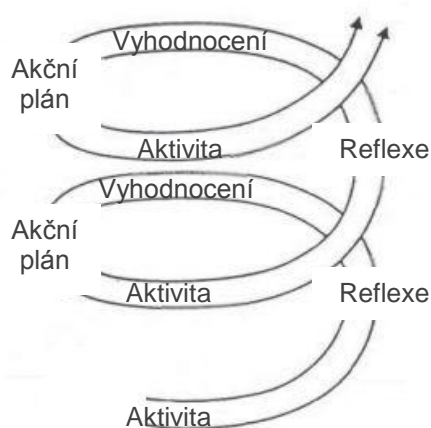
Délka takového rozvojového programu závisí na konkrétních potřebách a možnostech účastníků a může zahrnovat několik na sebe navazujících jednodenních nebo dvoudenních tréninků. Základní trénink (první, někdy také jediný) trvá optimálně dva dny.

5.2 Obsah a metodika vedení základního tréninku

Základní trénink pro vybudování návyku učení se ze zkušenosti vychází z aktivit, které jsou běžně používány na outdoorových zážitkových kurzech a na interaktivních indoorových firemních trénincích. V základním formátu jej tvoří dramaturgicky promyšlený sled aktivit, po nichž (a někdy i během nichž) vždy probíhá „review“. Toto „review“ vede zpočátku lektor, později jeho vedení postupně předává účastníkům, a v závěrečné fázi tréninku již účastníci zpracovávají své zážitky a zkušenosti v podstatě sami.

Prakticky tento proces trénování začíná první aktivitou a končí posledním akčním plánem. Již po první aktivitě, kdy si účastníci po reflexi a vyhodnocení nastaví akční plán, měli by jej využít v následující aktivitě, pak další plán v další aktivitě a toto se opakuje v průběhu celého tréninku. Během jednoho tréninku jsou tedy účastníci opakovaně provázeni procesem zkušenostního učení. Aktivitami jsou zde nejrůznější druhy cvičení, her, případových studií, hraní rolí, apod. Vhodné je zařazovat aktivity s nepracovním obsahem, aby účastníci do následných „review“ nevnášeli prvek odborného hodnocení, zpochybňování řešení úkolu v pracovní realitě a aby zůstali svými myšlenkami „tady a teď“, a nesklouzávali mimo sféry vlastního vlivu. Sled opakování procesu zkušenostního učení na tréninku při grafickém znázornění pak vytvoří spirálovitý tvar.

Obrázek 11: Spirála tréninkového procesu



Zdroj: vlastní

Akční plány, které jsou vždy závěrečnou fází „review“, jsou zpočátku zaměřeny především na činnosti a chování, které jsou uplatnitelné v další aktivitě, tedy v prostředí tréninku. Pracuje se s reálným obsahem, paralely s praxí se zatím nehledají. Cílem je v tuto chvíli naučit účastníky používat proces zkušenostního učení jako nástroj. Teprve v průběhu tréninku, častěji v jeho druhé části začínají účastníci ve fázi vyhodnocení zobecňovat a hledat principy, aplikovatelné do praxe. Akcent na transfer do praxe účastníků není již od začátku tréninku, aby se nejprve vytvořily co nejoptimálnější podmínky pro získání dovednosti vedení „review“ a v průběhu celého tréninku byl budován základ užitečného návyku.

Pro naplnění cíle, podle kterého se mají účastníci naučit provázet procesem učení sami sebe, je třeba, aby lektor postupně předával vedení „review“ účastníkům. Pro udržení motivace účastníků a pro jejich efektivní zdokonalování se je nutné pracovat s dramaturgií tréninku. Postupně zvyšovat náročnost úkolů, zajistit jejich pestrost a pokud možno gradaci atraktivity. Trénink by pak mohl mít přibližně následující podobu.

V první části tréninku účastníci identifikují své silné stránky a poznají, kde mají ještě rezervy na cestě k vysoké efektivitě. Hledají vlastní zdroje a možnosti jejich plného využití. Aktivity jsou v této části spíše kratší (15 – 30 min), méně náročné na strategii, a jsou prokládány stručným výkladem. **Proces „review“** je po těchto aktivitách **veden lektorem**.

V další části pak náročnost aktivit roste (úkoly jsou komplexnější, často delší než hodinu). **Vedení „review“** už je postupně **přenášeno na účastníky**. Lektor využívá facilitaci a týmový koučink pro podporu efektivní skupinové diskuse. Lektor v případě potřeby udržuje schéma „review“. Jeho úkolem zůstává intervenovat pro zajištění bezpečného prostředí s právem na chybu.

V poslední části probíhá především ověření, zda si účastníci osvojili všechny zásady a principy provázení se procesem „review“, a jsou schopni je po návratu do praxe dále sami používat. **Lektor pouze zadává úkoly** do aktivit, „review“ **již probíhá uvnitř skupiny účastníků**. Lektor podporuje motivaci účastníků k ochotě a snaze rozvíjet získané dovednosti do podoby efektivních v praxi využitelných návyků.

V průběhu aktivit a plnění úkolů může nastat situace, kdy se účastníci dostanou v řešení do slepé uličky, zásadním způsobem poruší definovaná pravidla, nebo se plnění úkolu nevyvíjí podle stanoveného plánu a nevede k výsledku. V těchto situacích lze opět podpořit vědomé zpracování zkušenosti, a sice udělat tzv. stop-time

a použít např. rychlou techniku STOP (kap. 2.5). Při složitějších strategických aktivitách je také vhodné vést účastníky k užitečnosti zastavení v určitých částech průběhu plnění složitějšího úkolu, tzv. stop-point (kap. 2.4) a provést rychlé a stručné „review“, které mimo jiné pomáhá prověřit, zda dosavadní postup je vyhovující směrem k danému cíli a k fungování celé skupiny.

5.3 Návazné činnosti po tréninku

Účastníci si na tréninku vybudují základ pro sebeprovázení procesem zkušenostního učení a vytvoří si své akční plány v oblasti rozvíjených kompetencí pro implementaci nových poznatků do praxe. Podmínkou pro nastartování vědomého procesu učení je, že poslední akční plán, sestavený na tréninku, musí směřovat do praxe, aby byla zachována kontinuita tohoto procesu. Pro průběžnou podporu a pozdější ověření ukotvení dovednosti vědomého učení sebeprovázením lze využít několik možností:

- Účastník vypracuje zprávu z aplikace získaných poznatků a dovedností s využitím struktury procesu zkušenostního učení (aktivita – reflexe – vyhodnocení – akční plán). Může do ní zahrnout buď všechny, nebo vybrané aktivity.
- Follow-Up workshop, kde účastníci s využitím struktury procesu zkušenostního učení vyhodnocují období aplikace získaných poznatků a dovedností. Toto je vhodné pro skupiny, které se tréninku zúčastnily jako uzavřený pracovní tým a jako tento se účastní i workshopu.
- Individuální koučování, během kterého kouč pomáhá upevnit dovednost reflektivní praxe, a tedy vytěžení celého procesu zkušenostního učení, a hledat další oblasti pro její efektivní uplatnění. Vede účastníka k posílení dovednosti sebekoučování.

Pro upevnění základu návyku reflexe a vyhodnocování, který účastník získal během tréninku, je nezbytné, aby nadřízený účastníka vytvářel prostředí s dostatkem příležitostí k bezpečné aplikaci nové dovednosti. Jen tak podpoří motivaci účastníků a zajistí tak podmínky pro žádoucí dopad výsledků vzdělávacího programu.

ZÁVĚR

V oblasti vzdělávání a rozvoje lidí ve firmách je zkušenostní učení významným prostředkem, jak zdokonalovat pracovníky v dovednostech, potřebných pro efektivní naplnění požadavků vyplývajících z jejich pracovních pozic. V systematickém firemním vzdělávání zaujímá učení se z vlastní zkušenosti důležitou pozici, zejména při rozvoji celé řady kompetencí, které buď vycházejí z existujících kompetenčních modelů ve firmách, nebo mohou být individuálně definovány dle aktuálních potřeb různých pracovních pozic. Stejně jako další přístupy ke vzdělávání a rozvoji i vědomé zkušenostní učení prochází v českém prostředí svým vývojem. Do povědomí personalistů a manažerů odpovědných za rozvoj svých pracovníků se výrazně zapsalo již v devadesátých letech, kdy se na poli firemního vzdělávání objevily zážitkové kurzy, tehdy spojené hlavně s outdoorovými akcemi, zaměřenými nejprve na budování týmu a týmovou spolupráci, později i na rozvoj manažerů v oblasti vedení lidí. Učení zážitkem bylo tehdy označení, které vycházelo především z anglického „Experiential Learning“, a přestože se toto označení dá přeložit i jako „zkušenostní učení“, byly pojmy „zážitkové učení“ nebo „učení zážitkem“ užívány častěji. Samotný zážitek, pokud možno silný a atraktivní, byl zadavateli kurzů a vzdělavateli vnímán jako prostředek pro následné zpracování až na úroveň prakticky použitelných výstupů pro účastníky. Jelikož tyto zážitky byly nejčastěji hrami, tedy nesouvisely nijak s pracovní realitou účastníků, bylo nezbytné disponovat značnou schopností hledat analogie mezi děním ve hře a děním v reálném pracovním životě. Atraktivita her, naprosté oproštění se od pracovní reality na kurzu, a nejasná představa o uchopení zobecňujících výstupů z her nezřídka vedla k tomu, že účastníci si z kurzu odvezli celou řadu zážitků, ale jen diskutabilní množství zkušeností, které by dokázali využít ve své práci. Různé herní aktivity se postupně staly součástí také „indoorových“ interaktivních kurzů, ale byly kombinovány s aktivitami (modelové situace, případové studie), odrážejícími skutečnou praxi účastníků. I zde účastníci za podpory lektorů zpracovávali své zážitky a snažili se vytěžit jednotlivé aktivity hledáním obecně platných principů a jejich převáděním do plánu aplikace v budoucnu. Akcent na silný zážitek ale ustupuje do pozadí a větší část pozornosti je převáděna na proces reflexe zážitku a postupné vytváření zkušenosti. Někteří vzdělavatelé v současnosti upřednostňují názvy, jako jsou „reflektivní praxe“, „zkušenostně reflektivní učení“ nebo „zkušenostní učení“. Nejedná se o pojmy nové, ani o pojmy s výrazně jiným obsahem, ale v souvislosti s rozvojem zaměstnanců firem se objevují v současnosti častěji, než dříve zmiňovaný „zážitkový kurz“.

Proces zkušenostního učení je v praktickém použití ve vzdělávání nejčastěji spojován se jménem Davida Kolba, který na základě teorií a poznatků svých předchůdců i současníků vytvořil model cyklu zkušenostního učení, který stále prochází různými modifikacemi ve snaze přizpůsobit jej aktuálním potřebám vzdělavatelů. V obecné rovině má tento cyklus čtyři fáze, kterými jsou zážitek, reflexe, zobecnění, použití získaných znalostí. V aplikovaných modelech cyklu zkušenostního učení v podstatě zůstávají tyto čtyři fáze, jen je podle potřeby upravován jejich obsah. Proces zkušenostního učení lze využít jak ve vzdělávání, tak v hodnocení pracovního výkonu nebo v hodnocení úrovně stanovených kompetencí. Pro využití při hodnocení pracovního výkonu a jeho zlepšování byla do fáze reflexe přidána část porovnání očekávaného výsledku se skutečným. Reflexe tedy nezahrnuje pouze rozbor procesu plnění pracovního úkolu, ale také výsledku. Porovnávání výsledku s plánem může vést k návyku, že i v případě úspěchu je užitečné reflektovat a vyhodnocovat proces plnění úkolu. Dalším důležitým prvkem vneseným do cyklu zkušenostního učení je modifikace fáze zobecnění, kde již není vždy primárním cílem hledat zobecňující principy a teorie, ale vyhodnotit proces plnění úkolu už nejen z vlastního pohledu pracovníka, ale také ve srovnání s jinými procesy nebo s pohledem třetí strany. V této fázi jsou identifikovány silné a slabé stránky pracovníka v konkrétních situacích. Jedná-li se o situace, které jsou vždy v podstatě originální, nemusí být nezbytné hledat zobecňující principy a teorie, nebo drilovat univerzální postup, který v další akci nebude platit. V poslední fázi, před dalším zážitkem, je často zařazován plán aplikace získaných poznatků do další praxe. Tento plán cíle a postupu by měl být vždy definován tak, aby bylo možné jednotlivé kroky tohoto plánu v praxi měřit a pozorovat.

Pokud je proces zkušenostního učení systematicky používán v rámci rozvojového programu, bývá tomu tak nejčastěji na skupinových kurzech, které jsou sestaveny ze souboru aktivit, jejichž výběr a pořadí bývá dramaturgicky promyšleno, a celý kurz probíhá v na sebe navazujících blocích, kdy každý blok vždy zahrnuje modifikovaný cyklus zkušenostního učení. Blok začíná aktivitou, kterou je zpravidla připravená simulace, od různých typů her bez obsahové souvislosti s pracovní náplní účastníků, až po modelové situace z reálné praxe účastníků. Po aktivitě, která představuje v cyklu zkušenostního učení první fázi – zážitek, následuje tzv. „review“, které zahrnuje ostatní fáze cyklu zkušenostního učení. V „review“ nejprve dochází k porovnání stanoveného cíle aktivity se skutečně dosaženým a následuje reflexe procesu v aktivitě (odpověď na otázku „Co se dělo?“). Tato reflexe představuje ohlédnutí za aktivitou, kdy účastníci popisují, co v aktivitě pozorovali, reflektují proces

celé aktivity. V další fázi „review“ pak účastníci hodnotí postup plnění úkolu v aktivitě (odpovědi na otázku „Co se ne/zdařilo a proč?“). Účastníci identifikují své silné a slabé stránky, zvažují, co bylo v procesu aktivity žádoucí, co vedlo ke splnění úkolu a co nikoli. Účastníci hledají paralely s jinými situacemi, mohou zobecňovat nebo definovat jiné konkrétní situace z vlastní zkušenosti. Stanoví si, jaké chování a jednání je třeba udržet, posílit nebo změnit. V poslední fázi pak účastníci stanovují plán změny, tedy akční plán (odpověď na otázku „Co udělám příště“), obsahující konkrétní uplatnění stávajících nebo nových znalostí a dovedností. Po té následuje další blok, který opět začíná aktivitou, ve které lze tento plán ověřit a získat tak novou zkušenost. Jednotlivými bloky provádí skupinu lektor, který v roli facilitátora, kouče, tedy zkušeného průvodce vede účastníky procesem tak, aby v „review“ zajistil co největší vytěžení předešlé aktivity nebo aktivit. Takový kurz může mít za cíl posílení některých pracovních kompetencí účastníků, ale také může být jeho cílem naučit účastníky, jak sami sebe provádět cyklem zkušenostního učení, aby mohli ve svém systematickém rozvoji pokračovat i po návratu z kurzu.

Efektivnímu využití principu zkušenostního učení, ať už ve vzdělávání, nebo v hodnoticích procesech předchází naplnění některých předpokladů, a to jak ze strany pracovníka (účastníka), tak ze strany lektora, či nadřízeného (průvodce). Účastník musí disponovat schopností reflektovat zážitek, musí umět pozorovat a popisovat vlastní vnímání situace, dále schopností analyzovat informace, hledat souvislosti, hodnotit a vyvozovat závěry, schopností rozhodnout se v dalším řešení situace s využitím získané zkušenosti, a v neposlední řadě musí být schopen a ochoten se zapojit do aktivního ověřování stanoveného akčního plánu v praxi. Účastník musí být sociálně a emocionálně zralý, jeho vlastní rozvoj pro něj musí mít vysokou hodnotu, s čímž je spojena i vysoká míra motivace k rozvoji. Průvodci procesem zkušenostního učení, kterými nejčastěji bývají lektori, kouči, manažeři, atd. musejí rovněž splňovat některé podmínky pro efektivní práci s účastníky. Jejich primárním úkolem zde není předkládat teorie a učit účastníky předáváním vlastních informací, ale měli by především vycházet ze zkušenosti účastníků a na ně navazovat. Úkolem průvodce je spíše usměrňovat proces „review“, facilitovat skupinové diskuse a využívat koučující přístup. Průvodce, ať už je externím lektorem nebo přímým nadřízeným účastníka, je v této roli především partnerem a nezaujatým pozorovatelem, který pomáhá hledat další cesty k získání znalostí a nové postupy. Průvodce může poskytovat zpětnou vazbu, ale není zde v roli experta, proto nedává jasné pokyny a rady, spíše podporuje účastníka v akci.

Proces zkušenostního učení, pokud je používán jako prostředek firemního vzdělávání a rozvoje, má stejně jako většina nástrojů a metod své výhody, ale také má určitá rizika, kterým je třeba věnovat pozornost. Jedním z těchto rizik je nevhodný výběr aktivit do vzdělávacího programu, které jsou následně zpracovávány v „review“. Pokud je aktivita nevšední zábavnou hrou, může se samotný zážitek v ní stát cílem účastníka, nikoli prostředkem jeho rozvoje. Při použití hry jako vzdělávací aktivity může nastat situace, kdy účastníci absolvují hru s vysokým nasazením a zájmem, ale samotná ochota účastníků hrát hru ještě sama o sobě nezaručuje jejich ochotu hledat ve hře paralely s reálnou praxí. Mohou výstupy z aktivity zlehčovat nebo dokonce odmítat jako seriózní nástroj jejich pracovního rozvoje. Je na lektorovi, aby volil takové aktivity, které jsou z hlediska obsahu vyvážené tak, aby byly účastníky přijaty jako rozvojové. V případě užití herních aktivit je také nutné si uvědomit, že ne každý účastník je motivován účastnit se hry, což neznamená, že takový jedinec a priori odmítá veškeré rozvojové aktivity. Dalším možným úskalím, působícím na efektivitu vzdělávání, je vliv tréninkového prostředí na účastníky. Na kurzu se účastníci učí z vlastní zkušenosti v prostředí, které je bezpečné, a všechny chyby, které se v plnění různých úkolů objeví, jsou důležitým materiálem pro další práci a rozvoj. Účastníci absolvují celou řadu aktivit a vědí, že případný neúspěch nemá reálný dopad v rámci jejich pracovního hodnocení. Cílem kurzu je rozvoj účastníka. V reálné praxi se z účastníka kurzu stává pracovník, jehož cílem je pracovní výkon a chyby většinou nejsou žádoucí. Na kurzu prochází změnou celá skupina účastníků, ale účastník jako jednotlivec se zpravidla vrací do nezměněného prostředí své práce. Tyto faktory mohou postupně významně ovlivnit motivaci pracovníka v pokusech uplatnit získané poznatky na kurzu. Je-li vzdělávacím cílem kurzu posílit nebo zvýšit úroveň některých kompetencí a zajistit jejich další rozvoj i v praxi, je nezbytné, aby si účastníci na kurzu také osvojili princip zkušenostního učení a byli schopni sami v tomto procesu učení vědomě pokračovat. Pokud se tak nestane, mohou sice získat nové poznatky, ale jejich další rozvoj může nadále stagnovat, protože sami účastníci nebudou umět zpracovávat své zážitky (plnění pracovních úkolů) a vytvářet si další zkušenosti, a tím zvyšovat úroveň potřebných kompetencí. Těmto rizikům může částečně předejít lektor, který naučí účastníky provázet sama sebe procesem zkušenostního učení, a částečně nadřízený účastníků, který vytvoří takové podpůrné prostředí, které umožní účastníkovi aplikovat získané poznatky do praxe a nadále je rozvíjet.

Vytvoření si návyku k provázení sama sebe procesem zkušenostního učení je jedním z vysoce efektivních způsobů, jak uplatnit a kontinuálně rozvíjet získané

znalosti a dovednosti, jak zvyšovat úroveň potřebných kompetencí pracovníků v rámci firemního vzdělávání a rozvoje. Účast pracovníků na rozvojových kurzech, využívajících principu zkušenostního učení, představuje nejen možnost posílit žádoucí schopnosti a dovednosti, ale také příležitost naučit se pracovat na svém dalším rozvoji zcela samostatně, ať už jako jednotlivec, nebo jako celý tým. Dovednost vědomého využití procesu zkušenostního učení a její posilování až na úroveň návyku pracovníka vede k efektivnímu pokračování učebního procesu i po skončení vzdělávacího programu. Pracovník může využívat principu zkušenostního učení v reflexi své vlastní pracovní činnosti s cílem vyhodnocovat své pracovní chování a aplikovat získané výstupy do dalších pracovních úkolů. Úkolem nadřízených těchto pracovníků je vytvořit takové prostředí, které umožňuje pracovníkovi na svém rozvoji pracovat, a tím podpořit jeho motivaci k dalšímu zdokonalování svého pracovního chování. Úspěšná aplikace procesu zkušenostního učení do praxe je jednou z možností, jak zvyšovat pracovní výkon jednotlivců a týmů, a podpořit tak stabilizaci personálního obsazení klíčových pracovních pozic ve firmách.

Resumé

Cílem této rigorózní práce bylo představit možnosti využití principu zkušenostního učení pro rozvoj a vzdělávání pracovníků ve firmách a popsat vědomý proces zkušenostního učení, až na úroveň prakticky použitelného rozvojového nástroje. V první části práce byl uveden stručný přehled některých teorií zkušenostního učení a jejich současné využití, a to nejen v oblasti vzdělávání, ale také jako hodnoticího nástroje výkonu pracovníků. Hlavní část práce byla věnována podrobnému popisu procesu v rámci jednoho cyklu zkušenostního učení. Bylo zde podrobně popsáno, co je obsahem jednotlivých fází a jak s nimi pracovat v pozici učícího se jedince nebo externího průvodce. Rovněž byl uveden soubor podmínek, nezbytných pro zajištění dostatečné efektivity rozvojového procesu. V závěru práce bylo představeno základní schéma vzdělávacího programu, který vede nejen k rozvoji konkrétních pracovních kompetencí účastníků, ale především k osvojení si použití cyklu zkušenostního učení v každodenní praxi. Obsah práce vycházel kromě teoretických poznatků hlavně z dlouhodobých praktických zkušeností s vedením vzdělávacích projektů s využitím principu zkušenostního učení.

Resumé

The objective of this rigorous thesis was to present the options of using the experiential learning principle for staff development and education at businesses as well as to describe the conscious process of experiential learning up to the level of a practically applicable development tool. The first part of the work briefly summarised selected experiential learning theories and their current use not only in education but also as a staff performance evaluation tool. The main body of the work contained a detailed description of the process within a single experiential learning cycle. It described in detail what the individual stages included and how to work with them as a learning individual or an external guide. It also specified a set of conditions necessary to ensure that the development process was efficient enough. The conclusion of the work presented an outline of an education programme, leading not only to the development of participants' particular skills but, in particular, to the habit of using the experiential learning cycle in everyday life. The work was primarily based, in addition to theoretical knowledge, on long-term practical experiences in leading the educational projects where the experiential learning principle was used.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- ALDER, H. *NLP pro manažery*. 1. Vyd. Praha: Pragma, 1997. ISBN 80-7205-473-2
- ATKINSON, R. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3
- BAHBOUH, R. *Pohádka o ztracené krajině – psychologie sebekoučování*. 4. vyd. Praha: QED GROUP, 2013. ISBN 978-80-86149-85-1
- BANDLER, R. *NLP pro každého*. 1. vyd. Brno: BizBooks, Albatros Media, 2013. ISBN 978-80-265-0122-0
- BATESON, G. *Mysl a příroda, nezbytná jednotu*. 1. vyd. Praha: Malvern, 2006. ISBN 80-86702-19-7
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BERNARD, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
- BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1996. ISBN 80-85839-09-1
- BOBEK M., PENIŠKA P. *Práce s lidmi*. 1. vyd. Brno: NC Publishing, 2008. ISBN 978-80-903858-2-5
- BRADBERRY T., GREAVESOVÁ J. *Emoční inteligence v praxi*. 1. vyd. Praha: Columbus, 2007. ISBN 978-80-7249-220-6
- COLLINOVÁ, C. a kol. *Knihy psychologie*. 1. Vyd. Praha: Euromedia, 2014. ISBN 978-80-242-4316-0
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, In: SINGULE, F. Americká pragmatická pedagogika. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20715-4
- FISCHER-EPE. M. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN. A. *Učení zážitkem a hrou*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9

- GALLWEY, T. *Inner Game pro manažery*. 2. vyd. Praha: Management press, 2010. ISBN 978-80-7261-213-0
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8
- JANOUSĚK, P. *Budte dobrým pozorovatelem*. Gymnasion, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 5. ISSN 1214-603X
- JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, č. 1. ISSN 1214-603X
- KANITZ, A. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2582-6
- KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3
- KOPECKÝ, M. *Filozofie výchovy*. 1. vyd. Praha: Mowshe, 2007. ISBN 978-80-239-9001-0
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence, Způsobnosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9
- MOHAUPTOVÁ, E. *Týmový koučink*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0350-6
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 1. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9
- MUŽÍK, J. *Základy didaktiky dospělých*. 1. vyd. Praha: Mowshe, 2008. ISBN 978-80-254-2505-3
- NAPPER R., NEWTON T. *Taktika transakční analýzy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80.247-2915-2
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-276-8
- PARMA, P. *Umění koučovat*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2006. ISBN 80-86851-34-6
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0

- PROKOPENKO, J.; KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6
- SCHULZE, R.; ROBERTS, R. D. *Emoční inteligence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4
- STACKE, É. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0937-6
- SVATOŠ, V. *Tak co, jak to šlo? Aneb Miniškola skupinových rozborů*. Časopis Gymnasion, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 5. ISSN 1214-603X
- SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1
- ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1. Vyd. Praha: ČZU v Praze, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6
- VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8
- WAGNEROVÁ, I. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2361-7
- WHITMORE, J. *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2004. ISBN 978-80-7261-101-0
- WILKINSON, M. *Tajemství facilitace*. 1. Vyd. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2607-3
- ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9

Seznam použitých zahraničních zdrojů

CHAPMAN, L. *Integrated Experiential Coaching*. London, UK: Karnac Books, 2010. ISBN 978-1-85575-739-4

KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1984. ISBN 978-0-1329-5261-3

KROUWEL, B.; GOODWILL, S. *Management Development Outdoors*. London: Kogan Page Ltd, 1994. ISBN 978-0749411626

KROUWEL, B., GOODWILL, S. *Outdoor Management Development*. Stockport: ITOL, 2002. ISBN 0-9539790-1-6

REDMOND, B. *Reflection in Action*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited, 2006. ISBN 978-0-7546-4955-7

Seznam použitých internetových zdrojů

A leader's guide to After-action reviews. Washington, DC: Headquarters department of the Army, 1993. Dostupné z: http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/army/tc_25-20/tc25-20.pdf

CHAPMAN, A. *Kolb learning styles*. Businessballs. [online]. 2003 [cit. 2014-12-05]. Dostupné z: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>

CHAPMAN, A. *VAK learning styles test*. Businessballs. [online]. 2005 [cit. 2015-01-07]. Dostupné z: <http://www.businessballs.com/vaklearningstylestest.htm>

GREENAWAY, R. *The Art of Reviewing* [online]. 2002 [cit. 2014-11-17]. Dostupné z: <http://reviewing.co.uk/articles/the-art-of-reviewing.pdf>

GREENAWAY, R. *Reviewing: What, Why and How?* [online]. 2014 [cit. 2014-11-17]. Dostupné z: http://www.reviewing.co.uk/_review.htm

KOLÁŘ, J., NEHYBA, J., LAZAROVÁ, B., KNOTOVÁ, D. *Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů*. Akademické centrum osobnostního rozvoje, Ústav pedagogických věd, FF MU [online]. 2011 [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: <http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/Online-zdroje>

PALÁN, Z. *Andragogický slovník, Zkušenostní učení*. AIVD [online]. 2015 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/zkusenostni-uceni>

ZIKMUND, M. *SMART aneb jak definovat cíle*. BusinessVize [online]. 3.1.2010 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://www.businessvize.cz/planovani/smart-aneb-jak-definovat-cile>

Seznam ostatních zdrojů

Trénink lektorských dovedností, studijní materiály certifikovaného kurzu pro trénink a rozvoj organizace Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD), London, UK

EVANS, N. *Certified Diploma in NLP*. Devon School of NLP, 2009. Studijní materiál pro účastníky výcviku v neurolingvistickém programování

ŠNEIDEROVÁ, V. *Použití her ve vzdělávání dospělých*. Diplomová práce, 2010. Katedra andragogiky a personálního řízení, FF UK v Praze

SEZNAM ZKRATEK

AAR	After-Action Review
AIVD	Asociace institucí vzdělávání dospělých
ATKM	Asociace trenérů a konzultantů managementu
CIPD	Chartered Institute of Personnel and Development
ČAKO	Česká asociace koučů
EMCC	European Mentoring and Coaching Council
ICF	International Coach Federation

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Kolbův cyklus učení	21
Obrázek 2: Cyklus zkušenostního učení v praxi	35
Obrázek 3: Stavební kameny emoční inteligence	52
Obrázek 4: Hodnocení pracovního výkonu v rozhovoru	58
Obrázek 5: Proces zkušenostního učení v rozvoji pracovníků	63
Obrázek 6: Processburger	65
Obrázek 7: Principy facilitace	87
Obrázek 8: Proces učení jako vystoupení ze zóny komfortu	89
Obrázek 9: Integrovaný koučovací model	91
Obrázek 10: Vliv míry pracovního kontextu na učení.....	93
Obrázek 11: Spirála tréninkového procesu	100

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika formálního a neformálního AAR	30
Tabulka 2: Role facilitátora	86
Tabulka 3: Vliv prostředí na výsledky vzdělávání a rozvoje	95

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Vilma Janoušková

Obor: Andragogika

Název práce: Zkušenostní učení v prostředí firemního rozvoje a vzdělávání

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 101

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 44

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 5

Počet internetových zdrojů: 8

Počet ostatních zdrojů: 3