

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky



**TEAMBUILDING – ZÁŽITKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO
EFEKTIVNÍ FORMA ROZVOJE PRACOVNÍKŮ**

**TEAMBUILDING – EXPERIENTIAL EDUCATION AS EFFECTIVE
FORM OF WORKER DEVELOPMENT**

Magisterská diplomová práce

Jan Hanuš

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlášení

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

V Olomouci dne 29. listopadu 2010

.....

Jan Hanuš

Poděkování

Chtěl bych tímto poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Naděždě Špatenkové, Ph.D. za odborné vedení a za cenné připomínky a návrhy.

Anotace

Cílem této diplomové práce je zpracovat teoretické základy zážitkové koncepce a definování pojmu zážitkové vzdělávání a jeho zařazení v systému teorií vzdělávání. Dalším cílem je popsat hlavní aktéry, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu a ovlivňují ho. Tato diplomová práce také charakterizuje hlavní metody (metoda cílování a dramaturgie, metoda motivace, metoda zpětné vazby) a prostředky (hry, kurzy, modelové situace) zážitkové pedagogiky a věnuje se také analýze zážitkového projektu.

Annotation

The objectives of this diploma thesis are to compile the theoretical grounds of experiential concept and define the notion of experiential education and its integration within the system of educational theories. The next objective is to describe the main participants that influence and participate in the educational process. This diploma thesis also characterizes the primary methods (goal and dramaturgy method, motivation method, feedback method) and instruments (games, courses, model situations) of experiential pedagogy and also deals with analysis of the experiential project.

Klíčová slova:

zážitkové vzdělávání, podnikové vzdělávání, rozvoj pracovníků, zážitková pedagogika, teambuilding

Keywords:

experiential education, company education, workers development, experiential pedagogy, teambuilding

Obsah

Úvod	6
1. Efektivní rozvoj pracovníků	7
1.1. Podnikové vzdělávání.....	11
1.2. Systematické podnikové vzdělávání.....	16
1.2.1. Identifikace vzdělávacích potřeb.....	18
1.2.2. Plánování vzdělávání.....	20
1.2.3. Realizace vzdělávacího procesu.....	22
1.2.4. Vyhodnocování výsledků vzdělávání.....	23
1.2.5. Metody vzdělávání.....	24
2. Teambuilding	29
2.1. Vývoj týmu.....	32
2.2. Budování týmu (teambuilding).....	34
2.3. Zážitkové vzdělávání pracovníků.....	38
2.3.1. Zážitková pedagogika.....	44
2.3.2. Kolbův cyklus učení.....	49
2.3.3. Zóna komfortu a zóna učení.....	50
2.3.4. Osobnost lektora.....	53
2.3.5. Hra jako prostředek vzdělávání zážitkem.....	56
3. Analýza zážitkového projektu	59
3.1. Analýza vzdělávacích potřeb.....	60
3.2. Dramaturgie zážitkového kurzu.....	62
3.2.1. Návrh zážitkového kurzu.....	77
3.3. Vyhodnocení zážitkového kurzu.....	83
Závěr	88
Použité zdroje	90

Úvod

Současná doba se vyznačuje neustálými změnami, a tak se každý podnik musí potýkat a vyrovnávat s měnícími se podmínkami ekonomického prostředí a rozvojem technologie. Významným zdrojem konkurenčních výhod pro podnik, který chce obstát na trhu, je formování flexibilních a na změny připravených pracovníků pomocí vzdělávání a rozvoje. Vzdělávání a rozvoj pracovních schopností pracovníků se tak stává základním předpokladem pro podnik, jak v současné době čelit neustálým změnám na trhu.¹ V současnosti vede požadavek efektivity rozvoje pracovníků k přesunu těžiště od klasických forem vzdělávání k tzv. aktivním (participativním) formám rozvoje pracovníků, které jsou založeny na vysoké míře aktivity účastníků ve vzdělávacím procesu a jejich podstatnou výhodou je, že podporují lepší zapamatování.² Jednou z těchto aktivních forem vzdělávání je vzdělávání prostřednictvím zážitku, v jehož základu stojí vlastní aktivita člověka, prostřednictvím níž získává zážitky a následným zhodnocením se zážitek transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti, čímž dochází k rozvoji jedince.

Hlavním cílem mé diplomové práce je popsat teoretické základy zážitkového vzdělávání, jeho metody, formy a prostředky a také jeho využití za účelem dosažení rozvoje pracovníků. Dílčím cílem je definovat pojmy, které se k rozvoji pracovníků vztahují, a to podnikové vzdělávání, systematické vzdělávání a teambuilding.

Ve své práci se nejprve zaměřím na efektivní rozvoj pracovníků v rámci podnikového vzdělávání a také se budu zabývat jednotlivými fázemi systematického podnikového vzdělávání. Ve druhé části se budu věnovat teambuildingu, jakožto jednomu z typů outdoor tréninku, který je postaven na vzdělávání prostřednictvím zážitku. V této části se také zaměřím na zážitkové vzdělávání a popíšu základní prvky, na kterých je tento typ vzdělávání založen. Ve třetí části se budu zabývat analýzou zážitkového projektu, poukážu na možnosti praktického využití zážitkového vzdělávání při rozvoji pracovníků a také budu charakterizovat jednotlivé fáze průběhu zážitkového kurzu.

¹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 252.

² VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 97.

1. Efektivní rozvoj pracovníků

Koubek poukazuje na to, že se současné trhy globalizují a jsou značně proměnlivé, a tak se vyžaduje od firem, aby byly schopné přizpůsobit se podmínkám a prostředí, ve kterém podnikají, a také aby byly pružné a připravené na změny.³ Proto základním předpokladem pro podnik, který chce být na trhu úspěšný a obstát v konkurenci, je flexibilita a připravenost na tyto změny.⁴ Tuto flexibilitu podniku tvoří jeho pracovníci disponující potřebnými znalostmi a schopnostmi, a tak je ve vlastním zájmu každé firmy, aby se věnovala vzdělávání a rozvoji svých pracovníků.⁵ Hlavním nástrojem rozvoje pracovníků ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování anebo změny struktury a obsahu jejich profesní způsobilosti, a tím vlastně také příspěvkem k vyšší výkonnosti pracovníků i firmy jako celku, je podnikové vzdělávání.⁶ Předtím než se začnu zabývat samotným podnikovým vzděláváním, považuji za důležité, abych vymezil základní pojmy, které se k tomuto vzdělávání vztahují.

Pro rozvoj osobnosti pracovníka má význam učení pojímané jako „cílevědomá a záměrná činnost, určitý proces změny, jehož cílem je osvojit si nové vědění i nové konání.“⁷ Podle Hartla a Hartlové je učení „aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince; jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím.“⁸ Pojem učení je také možné charakterizovat jako „(...) více nebo méně trvalou změnu ve vědění, chování nebo prožívání, která je výsledkem určité činnosti nebo zkušenosti člověka.“⁹

³ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 252.

⁴ PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání: pro specializace Personální řízení a Odborová práce*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. s. 21-22.

⁵ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 252.

⁶ TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 89.

⁷ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. s. 31.

⁸ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 637.

⁹ HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. s. 76.

Výsledkem učení jsou :

- vědomosti – vše, co člověk ví a zná,
- dovednosti – vše, co člověk umí,
- vlastnosti osobnosti, postoje, hodnoty a zájmy – tedy to, jaký člověk je,
- potenciál, skryté možnosti – to, jakým člověk může být.¹⁰

Tyto vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje pracovník získává a rozvíjí během vzdělávání, které je cílově orientované a založené na zkušenosti.¹¹ Hartl a Hartlová definují vzdělávání jako „učení zprostředkované přejímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů.“¹² Palán nabízí širší vymezení, když vzdělávání charakterizuje jako „proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů.“¹³

Pokud se podaří pomocí učení dosáhnout žádoucí změny u pracovníka, tak dochází k jeho rozvoji. „Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených (diskrétních) a neohraničených (difuzních) rozvojových programů.“¹⁴ Dvořáková v souvislosti s podnikovým vzděláváním uvádí, že rozvoj je vedle vzdělávání dalším prostředkem směřujícím k odstranění rozdílů mezi požadovanou a stávající kvalifikací pracovníků prostřednictvím získávání nových znalostí, dovedností a schopností. Avšak rozvoj se nesoustředí pouze na pracovní schopnosti pracovníka, ale i na sociální dovednosti a osobnost člověka, a tak formuje spíše pracovní potenciál než kvalifikaci pracovníka a vytváří tak z pracovníka adaptabilní pracovní zdroj.¹⁵

Podle Hroníka učení znamená proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učení probíhá nejen organizovaně, ale i spontánně – aniž o tom člověk ví.

¹⁰ BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. s. 13.

¹¹ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 461.

¹² HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 687.

¹³ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-24]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=646>

¹⁴ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. s. 31.

¹⁵ DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. s. 287.

Učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání a proto se např. mluví o učící se, nikoli o vzdělávající se organizaci. Vztah mezi těmito pojmy je znázorněn na následujícím obrázku č. 1, z něhož je možné vyčíst, že se jedinec učí, i když se nevzdělává.¹⁶



Obrázek č. 1, Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31.)

Učení je tedy možné charakterizovat jako vnitřní proces, schopnost člověka, která spočívá v získávání nových poznatků, postojů a dovedností a je neoddělitelnou složkou rozvoje jedince, jež jej doprovází po celý život. Při dosažení žádoucích změn pomocí učení dochází k rozvoji potřebných schopností u pracovníka, k čemuž přispívají výchova a vzdělávání. Vzdělávání je možné chápat jako proces, při němž vzdělavatel realizuje vzdělávání tak, aby byly naplněny předem stanovené vzdělávací cíle dané aktivity. Tento proces vzdělávání úzce souvisí s procesem výchovy a navzájem se významně ovlivňují. Výchovou (pro potřeby výkladu podstaty podnikového vzdělávání) se rozumí proces tvorby vzdělávacích návyků a schopností transformovat získané poznatky (vzdělání) do požadované normy chování, resp. schopností odevzdávat či využívat získané poznatky při realizaci záměrů a cílů. Výchovu je tedy možné chápat jako proces vytváření osobnosti a vzdělávání jako formu dotváření a rozvoje osobnosti.¹⁷

Zatímco vzdělávání pracovníků se zaměřuje spíše na přítomnost skrze prohlubování znalostí a dovedností pracovníka, tak rozvoj pracovníka je orientován spíše do budoucna než na jeho momentálně vykonávanou práci, formuje primárně jeho

¹⁶ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. s. 31.

¹⁷ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 60.

pracovní potenciál než kvalifikaci a vytváří tak z pracovníka adaptabilní pracovní zdroj.¹⁸ Podle Koubka v současnosti rozvoj pracovníků nabývá na důležitosti, neboť je nejefektivnějším nástrojem flexibilizace a konkurenceschopnosti podniku na trhu.¹⁹ Rozvoj pracovníků přispívá k celkovému podnikatelskému úspěchu firmy a pokud je tento rozvoj pracovníků napojen na strategii firmy a nebo z ní přímo vychází, efekt investice do pracovníků se ještě násobí.²⁰ Podle Urbana přináší efektivní rozvoj pracovníků podniku řadu výhod. Schopní pracovníci jsou totiž výkonnější (a v důsledku toho lacinější), je možné jim delegovat složitější úkoly a rozvoj zpravidla vede k vyšší pracovní motivaci i vyšší schopnosti podniku udržet si talentované pracovníky.²¹

Za účelem dosažení maximální efektivity rozvojového programu pracovníků je důležité, aby k němu bylo přistupováno systematicky. Systematický přístup k rozvoji pracovníků se opírá o posloupnost tří hlavních faktorů:

- správné stanovení rozvojových potřeb (jasné definování cílů a jejich vazba na strategii podniku)
- výběr vhodných vzdělávacích metod a principů,
- pravidelné vyhodnocování výsledků, které vzdělávání přinesly.²²

Podle Vodáka a Kucharčíkové by proces systematického vzdělávání měl být součástí nepřetržitého rozvoje pracovníků každého podniku.²³ Potřeba systematického rozvoje pracovníků se vztahuje bez rozdílu ke všem podnikům a je spojena nejen s nutností zaškolovat nové pracovníky, trvale vytvářet nové znalosti a schopnosti spojené s urychlujícími se technologickými, organizačními i strategickými změnami, ale i s nutností delegovat na pracovníky složitější a odpovědnější rozhodnutí.²⁴ Nejtypičtějším a zároveň nejuvědoměleji prováděným a

¹⁸ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 257.

¹⁹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 252.

²⁰ KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 119.

²¹ URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. Praha: Aspi, 2003. s. 165.

²² URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. Praha: Aspi, 2003. s. 168-169.

²³ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 104.

²⁴ URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. Praha: Aspi, 2003. s. 164.

zohledňovaným typem programu rozvoje pracovníků je podnikové vzdělávání, které v České republice realizuje asi 70 % všech podniků.²⁵

1.1. Podnikové vzdělávání

Podnikové nebo také firemní vzdělávání bývá jednoduše popisováno jako vzdělávání organizované zaměstnavateli.²⁶ Vzdělávání pracovníků v podniku představuje soubor cílených, vědomých a plánovaných činností, které jsou orientovány na získávání znalostí, dovedností a schopností (pracovních způsobilostí) a osvojení si žádoucího pracovního jednání pracovníky organizace.²⁷ U vzdělávání pracovníků organizovaného podnikem se jedná o vzdělávání dospělých, které je možné definovat jako „proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupili na trh práce.“²⁸ Základním cílem podnikového vzdělávání je pomoci organizaci dosáhnout jejích cílů pomocí zhodnocení jejího rozhodujícího zdroje, tj. lidí které zaměstnává.²⁹

Podle Bartoňkové mezi hlavní úkoly podnikového vzdělávání patří zajišťování podélné a příčné flexibility:

- Podélná, longitudinální flexibilita - přizpůsobování pracovních schopností pracovníků měnícím se požadavkům pracovního místa - flexibilita v rámci pracovního místa. Tato část je hlavním úkolem podnikového vzdělávání.

²⁵ TURECKIOVÁ, M. Programy rozvoje lidských zdrojů a péče o zaměstnance jako příležitost k dalšímu vzdělávání a učení v organizaci. In Tureckiová, M. (Ed.) *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2008. s. 85.

²⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogická slovník*. Praha: Portál, 2003. s. 167.

²⁷ DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. s. 286.

²⁸ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-24]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=647>

²⁹ ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. s. 531.

- Příčná, transversální flexibilita - zvyšování použitelnosti pracovníků tak, aby zvládali znalosti a dovednosti potřebné k vykonávání dalších, jiných pracovních míst. Dochází tak k rozšiřování pracovních schopností.³⁰

Podle Tureckiové by ovšem základním cílem podnikového vzdělávání neměl být pouhý rozvoj či změna způsobilostí ve smyslu osvojování nových znalostí či dovedností, ale především dosažení změn v myšlení, cítění a chování pracovníků, které jsou rozhodující pro další rozvoj firmy a pro dosažení a udržení její konkurenceschopnosti.³¹ V podobném smyslu hovoří i Palán, který uvádí, že cílem podnikového vzdělávání není jen předávání poznatků, ale i vytváření podmínek pro seberealizaci jako nejučinnějšího motivačního nástroje.³² Podnik tím, že organizuje a podporuje vzdělávání svých pracovníků, dává najevo, že si jich vysoce váží a počítá s jejich pracovním nasazením i do budoucna. Dává jim tím perspektivu a na svoje náklady jim dokonce umožňuje zvyšovat jejich konkurenceschopnost na trhu práce.³³ Pracovník je tak motivován k pozitivnímu vztahu k firmě. Existuje-li vztah člověk a firma, jedinec posléze aktivně spolupůsobí na plnění firemních cílů. Stává se výkonnějším, schopným přijímat další úkoly, způsobilým inovovat a podílet se na řízení, což vede k tomu, že se zásadně snižuje potřeba kontroly.³⁴

Podnikové vzdělávání je tedy možné chápat jako nástroj rozvoje pracovníků, jako nástroj inovace a získávání znalostí a dovedností potřebných k výkonu povolání, ale stejně tak jako nástroj k dosažení změn v myšlení a chování pracovníků. Jedná se tedy o zlepšení efektivity podniku prostřednictvím cílevědomého permanentního formování pracovního potenciálu. Prohlubování kvalifikace pracovníků umožňuje jak dosažení většího pracovního výkonu jednotlivců, tak zvýšení produktivity celého podniku.³⁵

³⁰ BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Olomouc: UPOL, 2006. s. 11.

³¹ TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 92.

³² PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-24]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=474>

³³ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 63.

³⁴ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. s. 54.

³⁵ DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. s. 286.

Vzdělávání realizované podniky tvoří významnou součást celoživotního vzdělávání.³⁶ Již v roce 2000 se v Memorandu o celoživotním učení zmiňuje, že se Evropa dostává do éry znalostí, ve které dochází k rychlým změnám ve způsobu učení, života i práce. V této společnosti znalostí se prvořadými stávají aktuální informace, vědomosti a dovednosti. Objevují se nové poznatky a vznikají nové technologie, a tak z důvodu rychlejšího zastarávání nabytých znalostí a dovedností roste význam celoživotního vzdělávání.³⁷ Podobně o významu celoživotního vzdělávání hovoří i Koubek, který uvádí, že v moderní společnosti musí člověk své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat, aby mohl fungovat jako kvalitní pracovní síla. Již neplatí, že člověku postačí znalosti a dovednosti, které získal během přípravy na povolání, a tak se vzdělávání a formování pracovních schopností v moderní společnosti stává celoživotním procesem.³⁸

Koubek také shrnuje nejdůležitější důvody, kvůli kterým celoživotní vzdělávání nabývá na významu, a proč by se mělo v podnicích klást důraz na vzdělávání a rozvoj pracovníků:

- potřeba reagovat na nové poznatky, nové technologie, zastarávání znalostí a dovedností lidí,
- proměnlivost lidských potřeb a také proměnlivost trhu výrobků, což si vynucuje flexibilitu pracovníků,
- organizační změny, jež musejí lidé zvládat,
- výraznější orientace na kvalitu výrobků a služeb,
- rozvoj informačních technologií,
- zvyšující se proměnlivost podnikatelského prostředí.³⁹

³⁶ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 64.

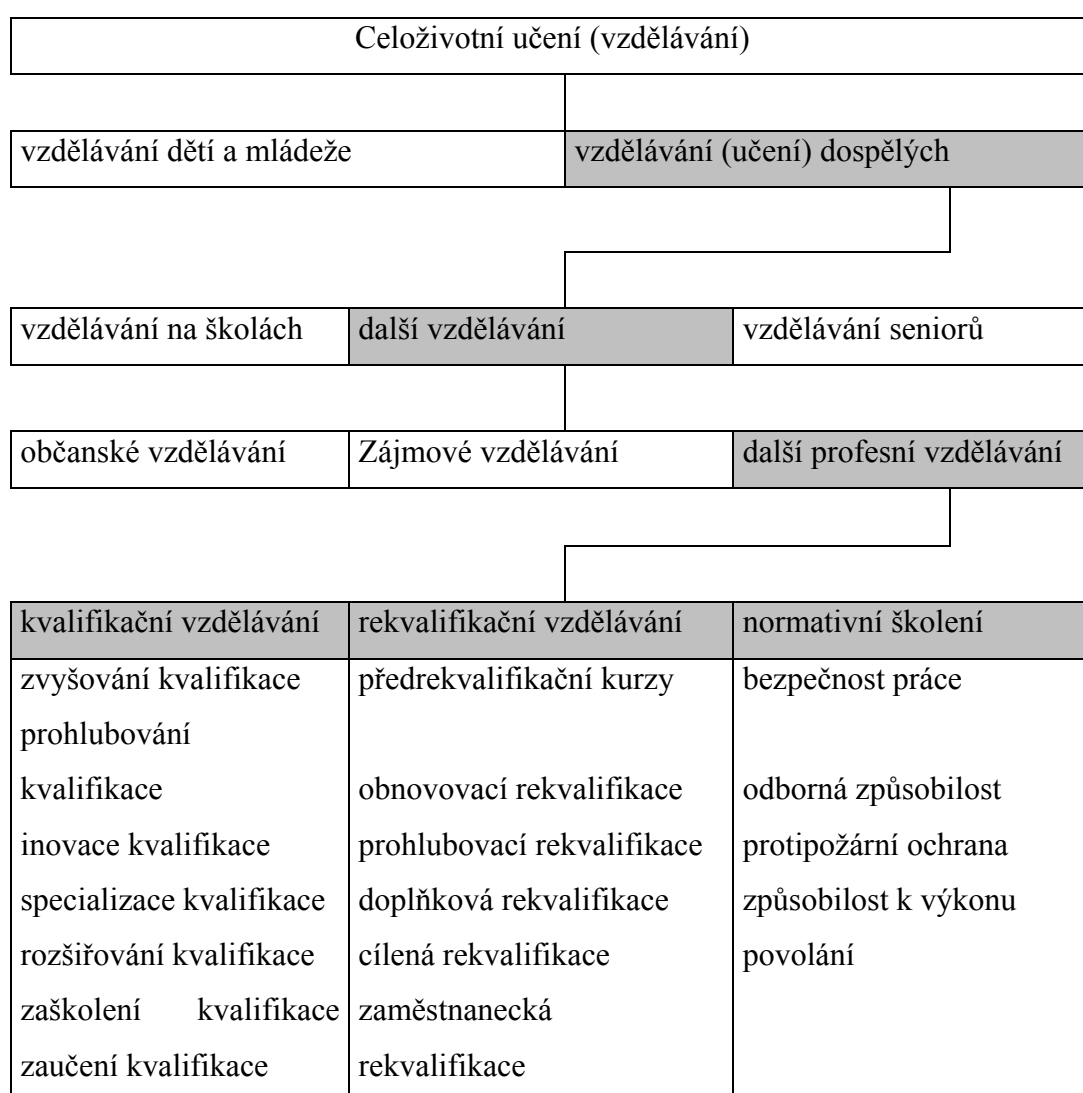
³⁷ *Memorandum o celoživotním učení* [online]. [cit. 2010-09-19]. Dostupné z <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

³⁸ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 252.

³⁹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 252.

Z těchto důvodů roste potřeba celoživotního vzdělávání (nebo také kontinuálního vzdělávání), které představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti vzdělávání, ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj, jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.⁴⁰

V následující tabulce je názorně zobrazeno, co všechno je možné si představit pod pojmem celoživotní vzdělávání a kam se řadí podnikové vzdělávání.



Tabulka č. 1, Místo vzdělávání dospělých a profesního vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání (Palán, 2002, s. 160.)

⁴⁰ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-24]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=86>

Další vzdělávání je vzdělávací proces, který je zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně a člení se na:

- další profesní vzdělávání - označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému,
- občanské vzdělávání - vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské a politické podmínky, slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace,
- zájmové vzdělávání - vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase.⁴¹

Podnikové vzdělávání je významnou součástí celoživotního vzdělávání a aby bylo toto vzdělávání pracovníků efektivní a zaručilo podniku návratnost vložených prostředků, musí být systematické a vycházet z celkové podnikové strategie.⁴²

⁴¹ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-24]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=114>

⁴² VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 64.

1.2. Systematické podnikové vzdělávání

Systematické vzdělávání je neustále se opakujícím cyklem, vycházejícím ze zásad politiky vzdělávání, sledujícím cíle strategie vzdělávání a opírajícím se o pečlivě vytvořené organizační a institucionální předpoklady vzdělávání.⁴³ Jeho hlavním cílem je příprava pracovníků podniku za účelem zvýšení jejich schopnosti efektivního dosahování požadovaných cílů, čímž se zvýší konkurenceschopnost, prosperita podniku a míra naplňování cílů podnikové strategie. Dalším cílem je vytváření vhodných podmínek pro seberealizaci pracovníků.⁴⁴

Koubek v následujícím výčtu shrnuje výhody systematického vzdělávání pro podnik:

- soustavně organizaci dodává náležitě odborně připravené pracovníky bez mnohdy obtíženého vyhledávání na trhu práce,
- umožňuje průběžné formování pracovních schopností pracovníků podle specifických potřeb organizace,
- soustavně zlepšuje kvalifikaci, znalosti, dovednosti i osobnost pracovníků,
- přispívá k zlepšování pracovního výkonu, produktivity práce i kvality výrobků a služeb výrazněji než jiné způsoby vzdělávání,
- je jedním z nejefektivnějších způsobů nalézání vnitřních zdrojů pokrytí dodatečné potřeby pracovníků,
- průměrné náklady na jednoho vzdělávaného pracovníka bývají nižší než při jiném způsobu vzdělávání,
- lépe umožňuje předvídat důsledky ztrát pracovní doby související se vzděláváním, a umožňuje tedy i lépe eliminovat důsledky těchto ztrát pomocí organizačních opatření,
- umožňuje neustálé zdokonalování vzdělávacích procesů tím, že zkušenosti z předchozího cyklu se berou v úvahu v cyklu následujícím.
- usnadňuje hledání cest vedoucích ke zlepšení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků v závěrečné fázi hodnocení pracovníků,

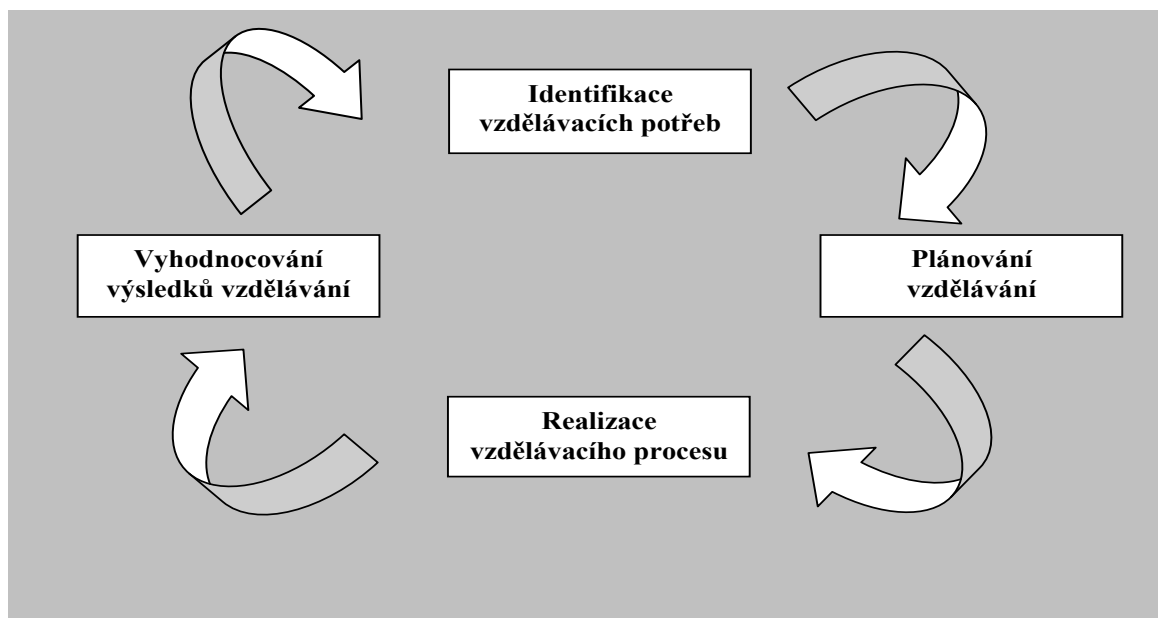
⁴³ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 259.

⁴⁴ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 66.

- umožňuje realizovat moderní koncepci řízení pracovního výkonu,
- zlepšuje vztah pracovníků k organizaci a zvyšuje jejich motivaci,
- zvyšuje atraktivitu organizace na trhu práce a usnadňuje získávání a stabilizaci pracovníků,
- zvyšuje sociální jistoty pracovníků organizace,
- zvyšuje kvalitu, a tím i tržní cenu individuálního pracovníka i jeho potenciální šance na trhu práce v organizaci i mimo ni,
- přispívá k urychlení personálního a sociálního rozvoje pracovníků, zvyšuje jejich šance na funkční a platový postup,
- přispívá ke zlepšování pracovních i mezilidských vztahů.⁴⁵

Efektivně realizované podnikové vzdělávání představuje dlouhodobý proces, který je tvořen čtyři fázemi, který jsou názorně uvedeny na obrázku č. 2:

- identifikace vzdělávacích potřeb,
- plánování vzdělávání,
- realizace vzdělávacího procesu,
- vyhodnocování výsledků vzdělávání.⁴⁶



Obrázek č. 2, Cyklus systematického podnikového vzdělávání (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 67.)

⁴⁵ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 261.

⁴⁶ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 67.

1.2.1. Identifikace vzdělávacích potřeb

První fází v systému vzdělávání je identifikace vzdělávacích potřeb. V průběhu této fáze, by se mělo zjistit, co chybí pracovníkům k tomu, aby svou práci vykonávali co nejlépe a nejefektivněji, a také by měly být zjištěny nedostatky, které brání pracovníkům v podávání nejlepšího pracovního výkonu, který by vedl k naplňování cílů podniku. Koubek uvádí, že identifikování vzdělávacích potřeb je poměrně složitý úkol a upozorňuje na skutečnost, že kvalifikace a vzdělávání jsou obtížně kvantifikovatelné vlastnosti člověka a proto je identifikace vzdělávacích potřeb založena na odhadech a aproximativních postupech.⁴⁷

Potřebu v oblasti kvalifikace a vzdělání je možné charakterizovat jako jakoukoliv disproporci mezi informacemi, vědomostmi, dovednostmi a návyky na straně pracovníka a tím, co vyžaduje na určité pracovní místo činnost firmy.⁴⁸ Vzdělávací potřeby vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí. Také je možno je charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti.⁴⁹

Při identifikaci potřeb vzdělávání se vyhodnocuje širší nebo užší škála údajů, získaných z informačních systémů organizace nebo ze zvláštních šetření. Jedná se o tři skupiny údajů:

- údaje týkající se celé organizace - údaje o struktuře organizace, jejím výrobním programu, odpovídajícím trhu, zdrojích, údaje o struktuře, počtu a pohybu pracovníků,
- údaje týkající se jednotlivých pracovních míst a činností - popisy pracovních míst a jejich specifikace, informace o stylu vedení, kultuře pracovních vztazích,

⁴⁷ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 261.

⁴⁸ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: ASPI Publishing, 2000. s. 85.

⁴⁹ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-07]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=636>

- údaje o jednotlivých pracovnících - tyto údaje lze získat z personální evidence, ze záznamů o hodnocení pracovníka, záznamů o kvalifikaci, záznamu o vzdělání, kvalifikaci.⁵⁰

Podle Bartoňkové je možné identifikaci vzdělávacích potřeb uskutečnit dvěma způsoby:

- kvantitativním sociologickým výzkumem - nejčastěji se využívá dotazník, rozhovor, pozorování.
- aplikací kompetenčního přístupu k rozvoji pracovníků v podniku – jedná se o práci s dokumenty a literaturou, kterou se získají obecné požadavky na pracovní místo, tzv. kostra kompetencí.⁵¹

Údaje, které byly získány při identifikaci potřeb vzdělávání, umožňují vytvořit přehled o současné a potencionální disproporci mezi kvalifikací a vzděláním pracovníků podniku a mezi kvalifikací a požadavky pracovních míst. Tyto údaje pak slouží k analýze potřeb vzdělávání, při které se používá některá z těchto metod:

- Analýzy statistických nebo jiných průběžně zjišťovaných a registrovaných údajů o organizaci, pracovních místech a jednotlivých pracovnících.
- Analýzy dotazníků či jiných forem průzkumu názorů, postojů a požadavků pracovníků týkajících se vzdělávání.
- Analýzy informací získaných od vedoucích pracovníků a týkajících se potřeby kvalifikace a vzdělávání jejich podřízených, popř. přímo analýzy požadavků vedoucích pracovníků na vzdělávání jejich podřízených.
- Zkoumání a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků.
- Monitorování výsledků porad a diskusí, týkajících se současných pracovních problémů a perspektivních pracovních úkolů.
- Analýzy pracovních záznamů (deníků) vedených vedoucími pracovníky, specialisty, popř. i dalšími pracovníky.⁵²

⁵⁰ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 262.

⁵¹ BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Olomouc: UPOL, 2006. s. 47-48.

Analýza potřeb umožňuje zjistit, co chybí jednotlivcům a týmům v podniku z hlediska požadovaných způsobilostí. Porovnává se, jakými způsobilostmi jedinci disponují a jakými by z hlediska způsobilostí požadovaných na příslušné pracovní místo disponovat měli. Výsledkem porovnání bývá zjištění rozdílu mezi očekáváním a realitou a návrh způsobu, jak jej zmenšit.⁵³ Výsledkem analýzy potřeb je zjištění mezer ve výkonnosti. Pozornost je zaměřena především na ty mezery, které je možné odstranit vzděláváním.⁵⁴

1.2.2. Plánování vzdělávání

Fáze identifikace vzdělávacích potřeb plynule vrůstá do fáze plánování vzdělávání pracovníků.⁵⁵ V této fázi je třeba vymezit vzdělávací cíle, jejichž dosažením bude odstraněna mezera, která byla zjištěna v předchozí fázi.⁵⁶ Vzdělávací cíle tedy určují, k čemu má vzdělávací program směřovat, co je třeba účastníky vzdělávání naučit, jaké vědomosti si mají osvojit.⁵⁷

Po definování vzdělávacího cíle a k němu odpovídajícímu zaměření rozvojové a vzdělávací aktivity dochází k designování vzdělávací aktivity, resp. programu vzdělávání, při kterém je třeba věnovat pozornost těmto pěti prvkům:

- kontext (společnost, kultura, podnik a její strategie),
- student (zde jsou zahrnuty i teorie učení),
- lektor a interakce (didaktika včetně uplatnění učebních zásad),
- téma, obsah a jeho struktura,
- prostředí (např. outdoorové).⁵⁸

⁵² KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 262-263.

⁵³ BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. s. 19.

⁵⁴ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 69.

⁵⁵ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 264.

⁵⁶ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. s. 144.

⁵⁷ BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. s. 17.

⁵⁸ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. s. 146.

Program ve finální podobě vymezuje oblasti, na které se má vzdělávání zaměřit, stanovuje počty a kategorie pracovníků, na které se bude vzdělávání vztahovat, metody a prostředky vzdělávání a v neposlední řadě časový plán vzdělávání. Každý program vzdělávání a rozvoje je nutné vytvářet individuálně a jeho podobu neustále rozvíjet v případě, že se objeví nové potřeby vzdělávání nebo když odezva na program signalizuje nezbytnost změn. Je důležité mít pečlivě zvážené cíle programu a vyjádřit je v podobě toho, jaké chování se od účastníků programu následně očekává na pracovišti.⁵⁹

Tvorba vzdělávacího programu se skládá z několika fází:

- přípravná fáze - dochází ke specifikaci potřeb, analýze účastníků a stanovení cílů vzdělávacího projektu,
- realizační fáze - tato fáze představuje vývoj a zpracování jednotlivých etap projektu vzdělávání a vlastní realizaci ve formě úkolů a stanovení pořadí témat. Určuje se způsob, jakým bude vzdělávání probíhat. Na začátku jsou stanoveny vhodné techniky vzdělávání a rozvoje, které by měly zohledňovat intelektuální schopnosti a vzdělání účastníků. Dále je potřeba brát v úvahu také množství účastníků, priority podniku, podmínky podniku,
- fáze zdokonalování - tato fáze je částí procesu tvorby vzdělávacího programu, v níž jde o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům. Jsou hledány možnosti zlepšení celého procesu vzdělávání za využití vhodných technik a hodnotících modelů.⁶⁰

Návrhy a předběžné programy se objevují již ve fázi identifikace vzdělávacích potřeb. V této fázi dochází také k formulaci prvních úkolů a priorit vzdělávání a z nich vyplývající návrhy programů a rozpočtů. Všechny tyto návrhy se postupně upřesňují a nakonec vznikne definitivní podoba rozpočtu a programu. Program je dále specifikován a v konečné podobě vymezuje oblasti, na které se vzdělávání zaměří, stanovuje počty a kategorie pracovníků, kterých se bude vzdělávání týkat a

⁵⁹ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 505.

⁶⁰ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 80-81.

určuje metody, prostředky a také časový plán vzdělávání.⁶¹ Jedním z nejdůležitějších kroků plánování vzdělávání pracovníků je volba metod vzdělávání.⁶² Metodami vzdělávání se budu podrobněji zabývat v kapitole 1.2.5.

1.2.3. Realizace vzdělávacího procesu

Po ukončení fáze plánování následuje fáze realizační. Podle Dvořákové tato část vzdělávacího cyklu představuje organizační zajištění vzdělávacích akcí, ve které se rozhoduje o dodavateli vzdělávacího programu, vyjednání podmínek, zajištění lokality, zařízení studijních materiálů a pomůcek, zajištění ubytování, distribuci instrukcí ke kurzu atd. Na řadu tedy přichází volba vzdělavatele/lektora, rozhodnutí o formě či typu vzdělávání a s tím související výběr metod vzdělávání a rozvoje.⁶³

Hroník uvádí, že tato realizační část vzdělávacího cyklu probíhá ve třech fázích:

- příprava – do této fáze spadá organizační zajištění vzdělávací akce, příprava lektora, příprava účastníků, učebních materiálů, pomůcek.
- realizace – jde o vlastní realizaci vzdělávací aktivity, začínající příjezdem lektora na místo konání aktivity, zahájení vzdělávací aktivity, seznámení s programem a cíli, monitorování dění a průběhu akce.
- transfer - jedná se o aktivity, které budou následovat po ukončení kurzu. Vyhodnocují se materiály z kurzu, ze kterých se napíše závěrečná zpráva.⁶⁴

⁶¹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 264.

⁶² KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 265.

⁶³ DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. s. 294.

⁶⁴ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. s.162.

1.2.4. Vyhodnocování výsledků vzdělávání

Touto fází je celý proces systematického podnikového vzdělávání ukončen. Vyhodnocení vzdělávání je nejdůležitější částí cyklu systematického vzdělávání, protože poskytuje odpověď na otázku, zda realizovaná vzdělávací akce naplnila svůj cíl.⁶⁵ Vyhodnocování vzdělávání je možné definovat jako jakýkoli pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle této informace. Ve své nejhrubší formě je to porovnávání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování), odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo cíle, které byly stanoveny ve fázi plánování.⁶⁶ Jelikož vzdělávání a kvalifikace jsou obtížně kvantifikovatelné a jejich úroveň nebo velikost změny lze zjistit jen nepřímou, tak základním problémem vyhodnocování vzdělávání je stanovení kritérií.⁶⁷

Často využívanou metodou pro vyhodnocování vzdělávání je Kirkpatrickův model, který rozlišuje čtyři úrovně vyhodnocování:

- 1. úroveň: Reakce - na této úrovni se zkoumá, jak účastníci reagují na vzdělávání, zkoumá se jejich spokojenost. Je vhodné postupovat podle navrhovaných kroků pro hodnocení reakcí (určit, co chcete zjistit; vytvořit formulář, který bude kvantifikovat reakce; podněcovat účastníky, aby napsali své připomínky a návrhy; zajistit co nejupřímnější odpovědi; vytvořit přijatelné standardy; posoudit reakce účastníků podle těchto vytvořených standardů; informovat o reakcích účastníků).
- 2. úroveň: Hodnocení poznatků - získávají se informace o tom, do jaké míry došlo ke splnění cílů vzdělávání. Je potřeba zjistit, kolik znalostí a dovedností si účastníci vzdělávání osvojili nebo zlepšili a jak se změnili jejich postoje.
- 3. úroveň: Hodnocení chování - na této úrovni se hodnotí, jak se po návratu pracovníků ze vzdělávání změnilo jejich chování, jak absolventi uplatňují nabyté znalosti a dovednosti při výkonu práce.

⁶⁵ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. s.176.

⁶⁶ ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. s. 555-556.

⁶⁷ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 274.

- 4. úroveň: Hodnocení výsledků - cílem na této úrovni je určit hodnotu programu vzdělávání, jakou měrou přispěl k zvýšení výkonu ve firmě. Znamená to, že hodnocení musí být založeno na zkoumání stavu organizace před vzděláváním a po něm a musí být určena míra, v jaké byly cíle dosaženy.⁶⁸

1.2.5. Metody vzdělávání

Podle Koubka je volba metod vzdělávání jedním z nejdůležitějších kroků plánování vzdělávání pracovníků.⁶⁹ K výběru nejvhodnější a neúčinnější metody vzdělávání neexistuje jednoznačný návod. Vhodná volba závisí na okolnostech vztahujících se k podniku, k jednotlivcům, k učebním cílům.⁷⁰ Mužík uvádí, že ve vzdělávání dospělých neexistuje „jediná správná“ nebo univerzální metoda. Určité metody se používají při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, jiné při ovlivňování postojů, hodnotové orientace. Ideální metoda pro všechny, pro každý čas a pro každou situaci, tedy metoda s velkým M neexistuje.⁷¹

Metody vzdělávání jsou postupy, pomocí kterých se snaží dosáhnout vzdělávacího cíle, jež byl stanoven ve fázi identifikování potřeb a plánování. Postupem času se jich vytvořila dosti široká škála a je možné je zařadit do dvou velkých skupin:

- Metody používané ke vzdělávání na pracovišti při výkonu práce - tedy na konkrétním pracovním místě, při vykonávání běžných pracovních úkolů (metody „on the job“). Mezi tyto metody patří: instruktáž při výkonu práce, coaching, mentoring, counselling, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní rady.
- Metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště – ať už v podniku nebo úplně mimo něj (metody „off the job“). Mezi tyto metody patří: přednáška, přednáška spojená s diskuzí, demonstrování, případové

⁶⁸ ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. s. 508-509.

⁶⁹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 265.

⁷⁰ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 95.

⁷¹ MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Kodex, 1998. s.149.

studie, workshop, brainstorming, simulace, hraní rolí, assessment centre, vzdělávání pomocí počítačů, outdoor trénink (adventure education).⁷²

Metody „on the job“, které kladou důraz na ovládnutí potřebných dovedností a osvojení si žádoucího pracovního jednání, bývají považovány za vhodnější pro vzdělávání méně kvalifikovaných pracovníků. Na druhou stranu metody „off the job“ jsou především zaměřeny na získání a používání odborných znalostí a jsou považovány za vhodnější pro vzdělávání vedoucích pracovníků na všech organizačních úrovních, specialistů a technických profesí.⁷³ Nejčastěji jsou ve vzdělávání pracovníků využívány přednášky a semináře, ale modernější a účinnější jsou však tzv. participativní metody, které předpokládají vysokou míru aktivity účastníků ve vzdělávacím procesu a jejich podstatnou výhodou je, že podporují lepší zapamatování.⁷⁴

Podle Urbana požadavek efektivity rozvoje pracovníků vede k přesunu těžiště od klasických forem vzdělávání právě k těmto aktivním (participativním) formám rozvoje pracovníků. Aktivní formy vzdělávání jsou založeny na skutečnosti, že se lidé učí neefektivněji tehdy, mají-li při vzdělávání možnost pracovat s problémy, které se svou povahou co nejvíce blíží těm, které znají ze své vlastní pracovní zkušenosti.⁷⁵ Tento aktivní přístup je tedy postavený na tom, že se lidé nejnázne učí zejména při aktivním řešení nejrůznějších problémů a aby tento typ vzdělávání byl maximálně efektivní a smysluplný musí být zakotven v praktické činnosti a zkušenosti člověka.⁷⁶

Jednou z těchto aktivních (participativních) metod, která se podle Koubka v poslední době stále více používá a nabírá na své popularitě při vzdělávání a rozvoji pracovníků, je metoda outdoor tréninku.⁷⁷ Význam slova trénink zde není ve

⁷² KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 266-273.

⁷³ DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. s. 298.

⁷⁴ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 97.

⁷⁵ URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. Praha: Aspi, 2003. s. 170.

⁷⁶ JAROŠOVÁ, E. a kol. *Trénink sociálních a manažerských dovedností: metodický průvodce*. Praha: Management Press, 2001. s. 22.

⁷⁷ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 272.

sportovním slova smyslu s cílem rozvoje fyzických schopností člověka, ale jde o aktivní formu procvičování a často směřování k učení typu „learning by doing“. Tréninkové učební aktivity jsou svým přístupem určeny především pro oblast vzdělávání dospělých, kde zážitková forma představuje často nejvhodnější způsob zvýšení připravenosti k plnění dnešních i budoucích náročných úkolů v podniku.⁷⁸

Metoda outdoor tréninku je postavena na vlastní aktivitě účastníků vzdělávání. Obecně je tréninkem jakýkoli proces, při němž lidé získávají dovednosti významné pro jejich pracovní výkonnost. Trénink klade důraz především na aktivní získávání dovedností a způsobilostí. Jedná se o formu zážitkového vzdělávání vycházejícího ze skutečnosti, že lidé se mnohem více a rychleji naučí, když si „něco vyzkoušejí“, než když si informace přečtou, respektive vyslechnou.⁷⁹ Podle Zahradkové je pojem outdoor výrazem pro cokoli, co se odehrává venku, ať už se jedná o akce spojené s putováním na běžkách přes paintball až po cílené budování týmu, které využívá outdoorové zážitkové metody.⁸⁰ Outdoor trénink ve své ryzi podobě je konkrétní formou zážitkového vzdělávání a jeho specifikum spočívá ve výrazném uplatnění aktivit v přírodě, které slouží jako onen výchozí zážitek, jenž je následně zpracován ve využitelnou zkušenost.⁸¹

Tato metoda se stala nejen nástrojem rozvoje a vzdělávání pracovníků, ale také nástrojem jejich motivace a odměňování. V závislosti na podílu vzdělávání (rozvoje) a zábavy je možné rozlišit následující typy outdoorových programů:

- Teamspirit Events (akce na podporu týmového ducha) - smyslem těchto akcí, které nemají dlouhodobý charakter (trvají většinou několik hodin až jeden den), je nabídnout nenásilnou formou účastníkům příjemný, zajímavý a zábavný společný zážitek. Při sestavování dílčích týmů se dbá na to, aby se v nich potkávali lidé napříč firemní strukturou, čímž se vytváří prostor pro seznámení osob, které by se běžně nepotkaly.
- Teambuilding (budování a rozvoj pracovních týmů) - teambuildingové programy jsou určeny konkrétním pracovním skupinám, nejčastěji na

⁷⁸ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 97-99.

⁷⁹ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 97-99.

⁸⁰ ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 138.

⁸¹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 28.

startu jejich společného působení nebo v etapě významných změn. Jejich hlavním smyslem je připomenutí principů týmové práce a rozvíjení předpokladů a kvalit, které jsou pro efektivitu práce týmu zásadní. Vedou k bližšímu a hlubšímu poznání členů týmu, podpoře sebedůvěry, budování vzájemné důvěry, rozvoj týmové komunikace, zaujímání optimálních týmových rolí, odhalování přirozených vůdčích osobností a zdokonalování ve využívání technik tvůrčí týmové práce.

- Management training (trénink manažerských dovedností) - tréninky tohoto typu mívají jasně definované vzdělávací cíle a jsou obvykle určeny výběrům manažerů na určitém stupni hierarchie firmy. Ve výběru programů většinou převládají týmové úkoly, které jsou vnímány jako modelové situace, na nichž se pozoruje a následně rozebírá působení konkrétních členů skupiny s ohledem na rozvíjené dovednosti. Následný rozbor je pak zaměřen na zhodnocení činnosti manažera, poskytnutí zpětné vazby a zobecnění poznatků k ostatním členům skupiny.
- Leadership training (rozvoj předpokladů k vůdcovství) - v tomto programu se jedná o řízený rozvoj vůdčích předpokladů u jedinců, kteří vedou pracovní týmy nebo jednotlivce. Proto jsou dané aktivity zacíleny na práci týmu, rozhodování, ale i pozitivní motivaci jeho členů. Dovednosti získané v tomto programu posilují sebedůvěru vůdce a podněcují přenos nově nabytých dovedností do reálné praxe.
- Outdoor assessment center (hodnotící programy) - tyto programy využívají outdoorové akce k hodnocení osobnostního a výkonového potenciálu pracovníků. Tím, že outdoorová akce nabízí nespécifické modelové situace, které nejsou obvyklou součástí pracovního ani soukromého života, tak účastníci na ně nemají vytvořené vzorce chování, a proto se projevují spontánně a odhalují méně patrné rysy svého chování. Metoda outdoor assessment center se zaměřuje na komplexní posouzení předpokladů pro úspěšný výkon pracovní pozice - jejich úkolů a činností.

- Speciální programy – tyto programy jsou užitečné například k vzájemnému seznámení nového vedoucího se svým týmem při neformální atmosféře outdoorového programu.⁸²

Nejznámějším typem outdoorového programu, který je ovšem velmi často nesprávně zařazován do stejného pytle se všemi akcemi probíhajícími ve skupině, jež slouží pro pobavení pracovníků od narozeninové party až po týmový assessment, je teambuilding.⁸³

⁸² SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 66-85.

⁸³ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 21.

2. Teambuilding

Teambuilding je jednou z efektivních možností, jak vzdělávat pracovníky za účelem dosažení jejich rozvoje. Je možné ho chápat jako vědomou a cílenou práci s týmem tak, aby byl schopen dobře využívat jedinečnost každého svého člena. Teambuilding se zaměřuje na budování týmu, rozvoj spolupráce, zvládnání náročných situací, efektivní práci a komunikaci v přímém spojení s rozbořením a uvědoměním si fungování skupiny a vědomým plánováním změn s cílem zvýšit efektivitu týmu.⁸⁴ Hlavním smyslem teambuildingu je připomenutí principů týmové práce a rozvíjení předpokladů a kvalit, které jsou pro efektivitu práce týmu zásadní. Vede k bližšímu a hlubšímu poznání členů týmu, podpoře sebedůvěry, budování vzájemné důvěry, rozvoj týmové komunikace, zaujímání optimálních týmových rolí, odhalování přirozených vůdčích osobností a zdokonalování ve využívání technik tvůrčí týmové práce.⁸⁵ Jedním z klíčových prostředků pro podnik, jak obstát v konkurenci na trhu, je dobře spolupracující tým.

Tým je možné vymezit jako přesně definovaný celek spolupracujících lidí s jasně definovaným cílem, limitovanou velikostí, jasnými pravidly a rolmi a s charakteristickým procesem práce.⁸⁶ Podle Kolajové je možné tým charakterizovat tak, že je tvořen minimálně třemi jedinci, kteří jsou ve vzájemné interakci, usilují o dosažení společného cíle, uvědomují si jeden druhého, dodržují většinou nepsané normy a pravidla a všichni členové týmu mají vědomí „MY“, tedy vědomí společné identity.⁸⁷ Oproti týmu je skupina tvořena neurčitým počtem lidí, kteří sledují především své vlastní zájmy, sledují rozdílné cíle, chybí mezi nimi vzájemná důvěra a také si navzájem konkurují.⁸⁸ Základní rozdíl mezi týmem a skupinou tak spočívá ve skutečnosti, že zatímco tým je spojen společným cílem a dosažením tohoto cíle, tak pracovní skupina je spojena pouze stejným zájmem, avšak nikoli cílem. V následující tabulce je zachycen podrobnější popis rozdílů mezi týmem a skupinou:

⁸⁴ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 21.

⁸⁵ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 69.

⁸⁶ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 19.

⁸⁷ KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 12.

⁸⁸ KRÚGER, W. *Vedení týmů: jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 14-15.

Týmová práce	Skupinová práce
Charakter práce	
Víme co, nevím jak	Víme co, víme jak
Nedostatek informací o způsobu řešení	Dostatek informací pro řešení
Charakter řízení	
Společná odpovědnost všech za výsledek	Osobní odpovědnost vedoucího
Spíše neformální pravidla	Řád a pravidla
	Formální postupy
Klíčové předpoklady úspěchu	
Porozumění cíli	Kvalita vedoucího a lidí
Víra ve výsledek	Motivace členů
Heterogenost týmu	
Řešení názorových konfliktů	
Společná diskuze, nutnost nalezení společné řeči	Konečné rozhodnutí je v rukou vedoucího
V případě nesouhlasu jednoho člena nutnost přesvědčit ostatní nebo se podřídít	Když člen skupiny nesouhlasí, může nesouhlasit až do konce

Tabulka č. 2, Rozdíly v charakteristice týmu a skupiny (Kolajová, 2006, s. 14.)

K tomu, aby se stal tým dobře fungujícím a úspěšně splňoval pracovní cíle přispívají:

- jasně formulované cíle - jasný, hodnotný a důležitý cíl je základní podmínkou spokojenosti a úspěchu týmu. Takto definovaný cíl by měl splňovat kritéria SMART, měl by tedy být specifický, měřitelný, akceptovatelný, reálný a terminovaný.⁸⁹
- vnitřní struktura týmů - je dalším důležitým prvkem, který odlišuje úspěšné a neúspěšné týmy. Její význam se objevuje zejména v okamžiku, kdy nastala krize a dostává se do popředí komunikace, která je nezbytná pro koordinaci aktivit členů týmu a dělbu práce. V dobře fungujících týmech

⁸⁹ KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 24.

nechybí jasně definované role jednotlivých členů, efektivní komunikační struktura, metody sledování individuálních výkonů a poskytování zpětných vazeb a je kladen důraz, aby hodnocení bylo založené na faktech.

- připravenost členů týmu na plnění úkolu - je důležité, aby jednotliví členové byli do týmu přijímáni na základě odborných a osobnostních předpokladů, podstatná je zejména orientace na výsledky, sociální dovednosti, schopnost plánovat, organizovat a spolupracovat.
- klima podporující spolupráci - týmová spolupráce je základem týmu. Mezi základní rysy úspěšné týmové spolupráce spadají dobré vzájemné vztahy, důvěra, otevřenost, vzájemný respekt, prediktabilita reakcí atd.
- externí podpora a uznání - stejně jako u jednotlivců, jsou-li úspěšní, tak i u týmů, vede podpora, pochvala a uznání v rámci hodnocení ke zvýšení motivace ještě k vyšším a kvalitnějším výkonům.
- kompetentní vedení - důsledné vedení, osobnost vedoucího týmu a styl, jakým svou roli uskutečňuje, jsou významnými faktory ovlivňujícími jak atmosféru v týmu, tak jeho výkony. Vedoucí by se měl vždy koncentrovat na tři základní elementy: na cíl či vizi, na schopnost přizpůsobit se měnícím se okolnostem a na přípravu svých nástupců.⁹⁰

Plamínek k předpokladům dobře fungujícího a úspěšného týmu ještě přidává přiměřenou velikost týmu (aby se lidé mezi sebou individuálně dobře znali), schopnost kritického uvažování členů týmu a společného poučení z vlastních chyb a schopnost rozložit pozornost mezi dosahování výsledků, zdokonalování procesu spolupráce a uspokojování individuálních potřeb svých členů.⁹¹

Jedním ze znaků úspěšného týmu je dobrá spolupráce jeho členů, tedy systematické spojení úsilí jednotlivých členů týmu při dosahování společných cílů. Pokud je tým správně veden, tak dochází k jeho rozvoji a k vzájemnému doplňování nedostatků jednotlivců týmu schopnostmi a dovednostmi jiných členů tohoto týmu a tým tak

⁹⁰ HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 26-29.

⁹¹ PLAMÍNEK, J. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha: Argo, 2000. s. 253-254.

začíná být efektivnější a podávat větší výkon než-li jednotlivci.⁹² Tento jev je nazýván synergický efekt a podstatně zvyšuje úspěšnost a efektivitu týmu.⁹³

Synergický efekt je možné vyjádřit následujícím vzorcem:

$$SE = VT - VSI$$

, kdy SE = synergický efekt; VT = výsledek týmu; VSI = souhrn individuí.⁹⁴

Synergický efekt tedy vychází z principu, že potenciál týmu není vyjádřen pouhým součtem potenciálu jednotlivců v týmu. Mezi lidmi v týmu působí vzájemné vazby, navzájem doplňují své nedostatky, obohacují se nápady a myšlenkami a celkový výkon týmu pak převyšuje soubor možností jednotlivých členů.⁹⁵ Takto dobře fungující tým je pak velice dobrým nástrojem na řešení náročných úkolů, problémů a na hledání nových cest při projektovém stylu práce.⁹⁶ Ovšem je nutné podotknout, že žádný tým se nestává efektivním a úspěšným v okamžiku založení, ale prochází určitým vývojem.

2.1. Vývoj týmu

Každý tým v rámci svého přirozeného vývoje prochází určitými vývojovými stádii a pro pochopení procesů, které se v rámci týmu v jednotlivých stádiích odehrávají, je důležitá znalost skupinové dynamiky. Skupinovou dynamiku je možné chápat jako reakci lidí na vývoj vztahů ve skupině a je také možné rozeznat typické fáze tohoto procesu. I když tyto fáze po sobě následují v určitém pořadí, neexistují mezi nimi ostré přechody a také mohou trvat u různých skupin různě dlouho. Vnímání jednotlivých fází vývoje je důležité pro pochopení potřeb týmu i jednotlivců v těchto etapách, což přispívá ke zdravému vývoji skupiny a k její produktivitě. Rychlost tohoto vývoje závisí na mnoha faktorech, kterými může být např. míra

⁹² KRŮGER, W. *Vedení týmů: jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 15-16.

⁹³ PLAMÍNEK, J. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha: Argo, 2000. s. 251.

⁹⁴ KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 44.

⁹⁵ KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 44.

⁹⁶ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 23.

společných zážitků, styl vedení, zkušenost členů v týmové spolupráci, motivace lidí pracovat na společném cíli, ambice a osobní cíle jednotlivých členů aj. Pro to, aby tým úspěšně dosahoval své cíle, byl efektivní a došlo u něj k synergickému efektu, je nutná dobře zvládnutá dynamika.⁹⁷

V rámci skupinové dynamiky je možné rozlišit sedm fází, kterými skupina prochází:

- vznik (starting) - samotný vznik je klíčovým faktorem pro další fungování týmu a jeho potencionální rozvoj. Podstatným v této fázi je výběr členů do týmu, výběr vedoucího, definice formálních rolí a definice formálních pravidel. Také dochází k celkovému zasazení pracovního týmu do kontextu v podniku.
- orientace (forming) – tato fáze je charakteristická seznamováním jednotlivých členů a také dochází k vyjasňování neformálních pozic mezi nimi a vytváření společných pravidel a zážitků.
- krize (storming) – zde dochází ke konfliktu mezi členy, k vyjádření rozdílných názorů a ke střetům, různých pracovních stylů a úhlů pohledu. Je potřeba zamezit tomu, aby se tyto problémy přesunuly do osobní úrovně.
- stabilizace (norming) – v této fázi dochází ke stanovování základních pravidel a omezení, stanovení a dodržování neformálních rolí a také ke stabilizaci kultury skupiny. Aby tato fáze nepředstavovala přílišné omezení pro určitého jedince, je potřeba, aby se pravidla zaměřovaly na procesy a fungování týmu, nikoli na lidi a jejich normalizaci. V momentě normalizace lidí (ztráta odlišnosti přístupů, názorů a typů lidí) hrozí ztráta potenciálu týmu.
- produktivní fáze (performing) – v této fázi lidé v týmu pracují s maximálním zaměřením na cíl. Tým je sladěn, je schopen řešit a překonávat obtížné situace a při dosahování cíle využívá silných stránek, různých úhlů pohledů a různých názorů lidí v týmu. Komplikace by v této fázi mohla nastat, pokud by došlo k vytvoření skupinového myšlení. Jedná se o všeobecný nekritický souhlas skupiny s postupem,

⁹⁷ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 51.

který se již neslučuje se zadaným a požadovaným cílem, protože motivace jedinců ve skupině směřuje k jednomyslnosti a shodě s ostatními a převyšuje jejich motivaci k provedení důkladné a otevřené analýzy situace.

- uzavírání (closing) – dochází k dokončování projektu, nastává zpětná vazba, je hodnocen výsledek, práce týmu, co týmu pomohlo a naopak. Tato fáze je důležitá pro každého člena, jelikož si díky ní může zanalyzovat svůj výkon i výkon skupiny a poučit se ze zkušeností. Vyhodnocení práce týmu je také důležitá pro to, že pomůže jednotlivým členům si uvědomit konec fungování týmu a přeorientovat s na další cíle a projekty.
- oživení (refresh) – tato fáze vstupuje do skupinové dynamiky po produktivní fázi u týmů, které nemají časově omezený úkol. Když stabilizovaná skupina ve své produktivní fázi dosahuje výsledků a lidé dobře spolupracují, tak se pro ně stane práce známou, zaběhanou rutinou. V tomto bodě je pak vhodné zařadit takové aktivity, které vyvedou členy z této rutinní práce, umožní aktivity zaměřené na seberozvoj a zlepšování kompetencí.⁹⁸

2.2. Budování týmu (teambuilding)

Budování týmu je možné označit jako proces, během něhož se skupina pracovníků postupně stává reálným týmem. Jedná se o vědomou a cílenou práci s týmem za účelem maximálního využití každého jeho člena. Základním cílem budování týmu je zefektivnit jeho práci, podpořit spolupráci mezi jednotlivci, pracovat s týmovými rolami, zefektivnit komunikaci ve skupině, pracovat s odpovědností v týmu a aktivně přistupovat k řešení úkolů a problémů.⁹⁹

Každá skupina se vyvíjí ve dvou oblastech. Na jedné straně to je ve směru plnění pracovních úkolů a dosahování společného cíle a na straně druhé v úrovni sociálních vztahů. V procesu plnění pracovních úkolů skupiny se vyvíjí i vzájemně

⁹⁸ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 52- 68.

⁹⁹ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 146.

vztahy mezi jejími členy, vytváří se určitá sociální struktura, která hraje klíčovou roli při budování týmu a odráží se jednak na úrovni výkonu skupiny, ale především v dopadu na skupinové klima.¹⁰⁰ Jelikož při budování týmu dochází k vzájemné interakci mezi jednotlivými členy, znamená to, že se do týmové práce promítá značné množství nejrůznějších psychologických mechanismů, které pronikají všemi procesy týmové práce. Pochopení těchto klíčových mechanismů je důležité pro to, aby tým úspěšně a efektivně pracoval.¹⁰¹ Z tohoto hlediska je možné rozlišit různé přístupy k budování týmu, avšak jedno je pro všechny přístupy společné, a to, že vycházejí z psychologického mechanismu sociální identifikace.

Mechanismus sociální identifikace je lidskou tendencí dělit vše na skupiny „my“ a „oni“. Na základě tohoto dělení člověk sám sebe vidí jako člena určitých sociálních skupin, ve kterých si vytváří vlastní sociální identitu a které se podstatně odlišují od skupin, které označuje jako „oni“. Každý člověk náleží k různým sociálním skupinám, aniž by si to sám uvědomoval. Pomocí mechanismu sociální identifikace tedy člověk určitým způsobem kategorizuje svět a lidi v něm do skupin, což mu napomáhá k lepšímu chápání světa.¹⁰²

Mezi základní cíle tohoto přístupu zaměřeného na přijetí sociální identity patří vytvoření silného vědomí jednoty a sounáležitosti mezi členy týmu, jež je bude motivovat ke spolupráci za účelem dosažení týmových cílů. Dalšími cíli tohoto přístupu jsou vytvoření atmosféry vzájemného porozumění tak, aby každý člen věděl čím přispěli ostatní, a také zdůraznění, jak a proč mohou být jednotliví členové hrdí na to, že jsou součástí právě tohoto týmu. Tyto základní cíle vyjadřují psychologické mechanismy, kterou jsou základem sociální identifikace a vybudování silného a soudržného týmu.¹⁰³

¹⁰⁰ HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 21.

¹⁰¹ HAYES, N. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. Praha: Portál, 2005. s. 30.

¹⁰² HAYES, N. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. Praha: Portál, 2005. s. 30-32.

¹⁰³ HAYES, N. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. Praha: Portál, 2005. s. 78.

Hayesová rozlišuje čtyři různé přístupy v budování týmu, které ze sociální identifikace vycházejí:

- interpersonální přístup - tento přístup se zaměřuje na dosažení vysoké úrovně sociální a osobní vnímavosti mezi jednotlivými členy tím, že pomáhá členům týmu naučit se naslouchat druhým nebo si lépe uvědomit dosavadní zkušenosti ostatních členů. Základní myšlenkou je, že pokud člen týmu lépe porozumí osobnosti druhého a naučí-li se tito členové lépe mezi sebou komunikovat, pomůže to k lepší vzájemné spolupráci.
- přístup zaměřený na definování rolí a norem – hlavním úkolem tohoto přístupu je potřeba definovat role. Cílem je vyjasnění, jaké role jsou od jednotlivců očekávány, co jsou normy skupiny jako celku a jak je mezi jednotlivými členy dělena odpovědnost. Na základě těchto faktů si začíná tým uvědomovat sám sebe jako pracovní jednotku a je schopen dobře a efektivně fungovat, protože každý člen zná své, místo, roli a odpovědnost.
- hodnotový přístup - budování týmu založené na tomto přístupu se také zaměřuje na rozvoj sdílení mezi členy týmu, avšak v tomto případě je kladen důraz na postoj členů týmu k tomu, co dělají, a k hodnotám, které přijímají. Fakt, že všichni členové týmu vyznávají společné hodnoty a že týmové cíle tyto hodnoty odrážejí, má zajistit efektivní spolupráci jednotlivých členů týmu a jejich schopnost vnímat, jak vlastní činností přispívají ke splnění sdílených cílů týmu .
- přístup zaměřený na týmový úkol - tento přístup klade důraz na týmový úkol a jedinečnost, s nímž může každý člen týmu přispět k jeho splnění. Takto pojaté budování týmu nekompromisně trvá na výměně informací mezi jednotlivými členy týmu, a tak jsou důležité dovednosti jednotlivých členů a jak tyto jejich dovednosti přispívají k celku. V tomto přístupu také zdůrazňuje realistickou analýzu týmového úkolu z hlediska zdrojů, dovedností a praktických kroků, které budou ke splnění úkolu zapotřebí.¹⁰⁴

¹⁰⁴ HAYES, N. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. Praha: Portál, 2005. s. 65-66.

Tým lze budovat mnoha způsoby a takřka všechny nepřímo vycházejí z určitých mechanismů v lidské povaze. Například tradiční vojenskou technikou budování týmu je podrobit skupinu jedinců nejrůznějším společným náročným zážitkům jako je zima, hlad, únava. Tyto situace vedou k vzájemné shodě mezi lidmi sdílející společné zážitky, která je zesílena v případě, že zvládnutí situace vyžaduje spolupráci a týmovou práci. Primárním úkolem budování týmu je vytvoření silné a pozitivní vazby ke skupině, tedy vytvořit takové podmínky, v nichž se začnou lidé vnímat spolu s ostatními členy týmu jako „my“, kdy začnou sdílet vědomí společné identity.¹⁰⁵

Teambuildingové kurzy, zaměřené na budování týmu, jsou postaveny na společném zážitku účastníků a jsou užívány pro konkrétní rozvoj skupiny, nejčastěji na startu jejich společného působení či v období významných změn. Tyto kurzy vedou k bližšímu a hlubšímu poznání členů týmu, podpoře sebedůvěry, budování vzájemné důvěry, rozvoji týmové komunikace, zaujímání optimálních týmových rolí a zdokonalování ve využívání technik tvůrčí týmové práce. Teambuildingové kurzy také ukazují v jaké fázi vývoje se skupina nachází a dramaticky urychlují dynamiku skupiny.¹⁰⁶ Principem těchto kurzů je navozování aktivit na sebe tak, aby se doplňovaly a podporovaly tým v určitém rozvoji. Po aktivitách (hrách) pak následuje rozbor, který mnohdy přechází v diskusi o fungování týmu, komunikaci, o situacích, ve kterých byl tým efektivní. Z tohoto rozboru pak vystupují náměty pro praktické fungování skupiny a závěry do praxe, tedy do pracovního života.¹⁰⁷

Teambuilding jako jeden z typů outdoor tréninku je ve své ryzí podobě konkrétní formou zážitkového vzdělávání, jehož specifikum spočívá ve výrazném uplatnění aktivit v přírodě, které slouží jako onen výchozí zážitek, jenž je následně zpracován ve využitelnou zkušenost.¹⁰⁸ Primárním zdrojem zkušeností teambuildingu je tedy autentický zážitek, vznikající při aktivním řešení nejrůznějších modelových situací. Podle Vodáka a Kucharčíkové je tato metoda vzdělávání účinnější, neboť

¹⁰⁵ HAYES, N. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. Praha: Portál, 2005. s. 62.

¹⁰⁶ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 68-69.

¹⁰⁷ Zahrádková, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 146.

¹⁰⁸ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 28.

předpokládá vysokou míru aktivity účastníků ve vzdělávacím procesu, čímž podporuje lepší zapamatování, a proto je vzdělávání zážitkem jedním z dobře fungujících a efektivních nástrojů při rozvoji pracovníků.¹⁰⁹

2.3. Zážitkové vzdělávání pracovníků

Tento typ vzdělávání pracovníků je postaven na skutečnosti, že jedinec se nejlépe a nejefektivněji učí zážitkem, tedy tím, že si dané souvislosti vzdělávací akce sám prožije.¹¹⁰ Učení prostřednictvím zážitku se liší od klasického učení tím, že je založeno na aktivní roli dospělého jedince. „Primární je jeho zážitek vznikající při aktivním řešení nejrůznějších úkolů, reálných i modelových. Následnou zpětnou vazbou (zhodnocením a zobecněním) (...) se zážitek transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“¹¹¹ Cílem tedy není pouhé získání nových dovedností a vědomostí, ale jde především o přenesení výsledků učení do pracovního i každodenního života, které může posléze jedinec aplikovat na konkrétní situace.

Mezi pojmy zážitek a prožitek není v českém jazyce zcela jasné rozlišení. Podle Mejstříka je zážitek knižním výrazem pro prožitek.¹¹² V anglickém jazyce se nejen pojmy prožitek a zážitek, ale i pojem zkušenost, schovávají pod pojem experience.

Vážanský definuje prožitek pomocí etymologické analýzy slova prožít. „V něm obsažená předpona „pro-“ má kromě jiného i význam připojení, prožitou účastí bude jedinec bohatší o vnitřní statek. Navíc „prožil“ či „prožíval“ nejen tuto interní hodnotu, ale též vnímal vlastní a vnější skutečnost. Chápe-li se slovo „prožít“ tímto způsobem, pak vyplývá, že si jedinec praxí života něco přisvojil.“¹¹³ Prožitek tedy není něco prchavého, nýbrž něco, co v nás zanechalo výraznou stopu. Je

¹⁰⁹ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 97.

¹¹⁰ ZHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 135-136.

¹¹¹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 17.

¹¹² MEJSTŘÍK, V. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Academia, 2003. s. 318.

¹¹³ VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1992. s. 26.

nezapomenutelný a pro toho, kdo jej prožíval, má trvalý význam.¹¹⁴ Jirásek vymezuje pojem prožitek okamžikem přítomné aktivity (myšlenkové i tělesné) a zdůrazňuje aktivitu před pasivitou prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Prožitek má několik charakteristických znaků, které lze shrnout do několika bodů:

- komplexnost (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením),
- verbální nepřenositelnost (s větším úspěchem u mýtů a umění než vědy),
- nedefinovatelnost (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku v definičním vymezení),
- jedinečnost (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu),
- intencionální zaměření (prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události).¹¹⁵

Podle Jiráskova existuje významový rozdíl mezi pojmy prožitek a zážitek. Prožitek chápe jako okamžik přítomné tělesné i myšlenkové aktivity. „Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek (...)“¹¹⁶ „Termín prožitek je možno vnímat jako intenzivní, důkladný způsob žití. Prožitek je událost, která se výrazně odlišuje od běžného žití a působí především svojí intenzitou prožívaného děje, aktivity, činnosti. Prožitek je vždy charakterizován přítomností a nepřenositelností. Termín „zážitek“ lze odlišit jako přesah, dosažení cíle a celkovost v žití. Tak prožitek, který uplyne do minulosti (byl už prožit), dosáhl svého cíle, stává se uceleným zážitkem s možností se vracet k původnímu prožitku ve vzpomínkách, reflexi, analýze. Zážitek se vždy vztahuje k minulému prožívání. Teprve takto zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a náležitě zpracován, se stává životní zkušeností (cílem zážitkového vzdělávání), jež je přenositelná.“¹¹⁷ Slavík při diferencování prožitku a zážitku uvádí, že „nezbytnou součástí zážitku je prožitek, tj. city, pocity a nálady, které k zážitku patří a které též ukládáme do vzpomínek. Uvědomujeme si je v mnoha rozmanitých podobách, které popisujeme

¹¹⁴ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 24.

¹¹⁵ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, 2004 (1)*, s. 14.

¹¹⁶ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, 2004 (1)*, s. 14.

¹¹⁷ JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 202.

jako radost, strach, smutek, zlost, dojetí apod. Prožitková stránka zážitku (tj. jeho citový účín) je zpravidla vnímána jako zvláštní stav, který se nějak dotýká tělesnosti; často mluvíme o pocitech uvolnění, odlehčení, sevření, napětí (...)“¹¹⁸ Rozdílem mezi prožitkem a zážitkem se také zabývá Chytilová, která píše, že „...prožitek je nenahraditelný, jedinečný a nesdělitelný, nelze jej získat bez osobního zapojení do aktivity. Zážitek, který nastává s určitým časovým odstupem po prožité situaci, se za jistých podmínek přetváří ve zkušenost, kterou můžeme využít v dalším životě.“¹¹⁹ Z těchto definic je tedy zážitek vnímán jako již zpracovaný prožitek, kdy prožitek je charakterizován přítomností a člověk se k prožité situaci vrací ve vzpomínkách, situace je tak již zážitkem.

Dalším významem, který se skrývá pod anglickým slovem experience, je zkušenost. Zkušenost je podle Hartla a Hartlové definována jako „hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti“¹²⁰ Palán popisuje zkušenost jako proces získávání poznatků o okolním světě prostřednictvím smyslů (i mimosmyslově – prožitky), sociálním stykem a praktickou činností. Výsledkem procesu je souhrn prožitků a poznatků, které člověk získal v průběhu života a které jsou zahrnuty do jeho psychického a motorického vybavení a na nichž by mělo stavět další vzdělávání jako na významné osobnostní dispozici.¹²¹

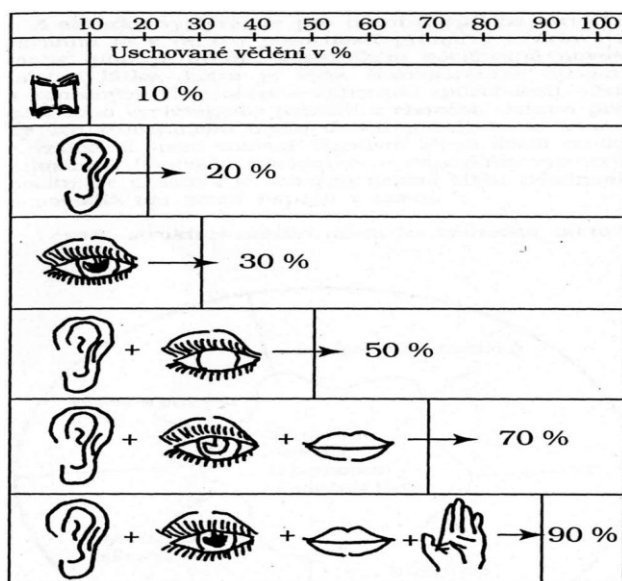
Zážitkové učení je založeno na tom, že se lidé nejlépe učí z vlastní zkušenosti, pokud jí zpětně dobře porozumí. Tuto skutečnost, kdy úspěch učení je založen na množství lidských smyslů, které jsou do učení zapojeny, potvrzuje i následující obrázek.

¹¹⁸ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. 1. díl.* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. s. 65.

¹¹⁹ CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005 (3), s. 10.

¹²⁰ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. s. 703.

¹²¹ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-07]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=665>



Obrázek č. 3, Podíl lidských smyslů na procesu učení (Mužík, 1998, s. 19.)

Pokud je do procesu učení zapojen pouze poslech, tak se zachová jen 20% předávaného sdělení. V případě procesu učení, ve kterém je využíván zrak, tak se zachová 30% sdělení. Avšak pokud je do procesu učení zahrnuta i vlastní aktivita jedince, který získá vlastní zkušenost s danou hrou, aktivitou, učební látkou, tak je schopen si člověk zapamatovat až 90% z takto předávaného sdělení.¹²² Ideální tak je při procesu učení kombinovat jednotlivé smysly, čímž narůstá možnost osvojení si informací, vědomostí, dovedností a návyků. Poznatky vyvozené ze zážitků mají navíc obrovskou výhodu, jelikož jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné. Jak potvrzuje výzkum IBM a UK Post, člověk si po třech měsících vybaví až šestkrát více toho, co zažil, než informací, které jen slyšel.¹²³

	Poznatek získaný		
	sdělením	sdělením ukázkou	sdělením ukázkou zážitkem
Po třech týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po třech měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Tabulka č. 3, Kolik si člověk vybaví z nových poznatků po určitém čase (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17.)

¹²² MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Kodex, 1998. s. 19.

¹²³ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 17.

Hlavní výhoda zážitkového vzdělávání spočívá ve skutečnosti, že jsou do něj pracovníci zapojeni aktivně. Účastník vzdělávacího kurzu nemusí složitě hledat jak aplikovat své teoretické znalosti, protože již měl možnost si nově nabyté dovednosti na kurzu prakticky vyzkoušet.¹²⁴ Svatoš a Lebeda spatřují velký přínos zážitkového vzdělávání i v tom, že vedle odborných vědomostí z jednotlivých vzdělávacích předmětů nabízí i dva druhy poznatků. Přirozenou formou seznamuje účastníky vzdělávacího kurzu s principy projektového řízení (úkol jako samostatný projekt řešený skupinou vzdělávaných – řešitelským týmem) a generuje i zkušenosti sociální, vyplývající ze spolupráce v řešitelském týmu. Obě dvě zkušenosti jsou pak velmi cenné pro budoucí úspěšné fungování každého člověka v pracovním procesu.¹²⁵

Pro zachycení základních rozdílů mezi klasickým vzděláváním a zážitkovým vzděláváním může posloužit následující tabulka:

	Vzdělavatel	Vzdělávaný
Klasické vzdělávání	Ví, jak je to „správně“.	Neví, je „nepopsaný list“.
	Sděluje toto poznání vzdělanému.	Naslouchá vzdělavateli.
	Ilustruje na příkladech.	Snaží se pochopit, zapamatovat si.
	Zadáva kontrolní cvičení.	Procvičuje.
	Prověřuje, zda vzdělávaný učivo pochopil, přijal a naučil se ho.	Aplikuje v konkrétních situacích.
Vzdělávání zážitkem	Zná obecně uznávané poznatky, je otevřen novým pohledům.	Má své životní zkušenosti.
	Předkládá úkol k řešení.	Aktivně řeší úkol.
	Motivuje vzdělané.	Jedná-li se o skupinový úkol, spolupracuje v řešitelské týmu.
	Pozoruje práci vzdělaných.	Spolu s ostatními členy týmu dochází k závěrům.
	Iniciuje společnou zpětnou	Rekapituluje a hodnotí svoji práci.

¹²⁴ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 149.

¹²⁵ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 19.

	vazbu.	
	Usměrňuje proces hodnocení a zobecňování poznatků.	Zajímá se o konkrétní výsledky i proces, jakým k nim sám nebo jako člen řešitelského týmu došel.
	Shrnuje závěry.	Zobecňuje odborné i procesní poznatky.
	Zasazuje do širšího rámce a porovnává s obecně uznávanými teoriemi.	Potvrzuje/upravuje si vlastní závěry srovnáním s obecně uznávanou teorií.
	Předkládá další úkol.	Nabyté zkušenosti prověřuje a rozvíjí v dalším úkolu.

Tabulka č. 4, Chování vzdělavatele a vzdělávaného v klasickém vzdělávání a vzdělávání prostřednictvím zážitku (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 19.)

Metoda zážitkového vzdělávání pracovníků je metodou, jak se učit z akce, zážitkem, jak vytěžit z vlastní zkušenosti maximum a získat potřebné poznatky využitelné v pracovním životě člověka. Jedná se o metodu skupinového učení, kdy si jednotlivci mohou poskytnout různé úhly pohledu na právě proběhlou akci a tím se společně učit, což je důvod, proč je tato metoda hojně využívána k budování týmu a rozvoji spolupráce.¹²⁶

Zahrádková uvádí, že zážitková metoda je postavena na několika základních principech:

- princip, že se člověk nejlépe a nejefektivněji učí zážitkem, tedy tím, že něco udělá a prožije si souvislosti dané akce,
- princip zpětné vazby na právě proběhlou aktivitu,
- princip, že člověk se nemusí naučit všechno, ale stačí to co se mu bude v budoucnu hodit v konkrétní situaci.¹²⁷

¹²⁶ Zahrádková, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 135-136.

¹²⁷ Zahrádková, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 136.

V českém prostředí zážitkové vzdělávání vychází z principů zážitkové pedagogiky, jakožto koncepce, která využívá zážitek jako prostředek, se kterým se dále pracuje za účelem dosažení vzdělávacích a rozvojových cílů u pracovníků.¹²⁸

2.3.1. Zážitková pedagogika

Zážitkovou pedagogiku je možné vymezit jako přístup, jehož podstatou je učení prostřednictvím zážitku, tedy učení na základě vlastní zkušenosti. V základu zážitkové pedagogiky stojí vlastní aktivita člověka, prostřednictvím níž získává zážitky a následnou reflexí (zhodnocením a zobecněním) se zážitek transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti, čímž dochází k rozvoji jedince.¹²⁹

Pojem zážitková pedagogika není jediným pojmem, se kterým se můžeme setkat při vzdělávání pomocí zážitku. Mezi další termíny patří výchova zážitkem, výchova prožitkem, výchova v přírodě, zážitková výchova, výchova dobrodružstvím. Tyto termíny souvisí s pokusy o překlady obdobných směrů v zahraničí (experiential education, outdoor education, adventure education, enviromental education).¹³⁰ Nejobsáhleji se pokusila zmapovat terminologii Turčová¹³¹, která ve svém článku pojednává o terminologických problémech, které jsou spjaty především s pokusy o překlad těchto anglických termínů do českého jazyka. Turčová uskutečnila kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo analyzovat a porovnat současnou terminologii v oblasti výchovy, zážitkového vzdělávání a aktivit v přírodě. Výsledky tohoto výzkumu, ze kterých vyplývá, že mezi českými termíny jsou v oblasti zážitkového vzdělávání nejpoužívanějšími termíny „výchova v přírodě“, „outdoor“ a „zážitková pedagogika“, jsou znázorněny v následující tabulce:

¹²⁸ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 53.

¹²⁹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 17.

¹³⁰ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004 (1), s. 9.

¹³¹ TURČOVÁ, I. Terminologická džungle. *Gymnasion*, 2007 (8), s. 23-35.

zkoumaný termín	počet vět, ve kterých se termín vyskytuje	výskyt termínu v procentech
výchova v přírodě	98	7,6 %
outdoor	73	5,7 %
zážitková pedagogika	70	5,4 %
výchova prožitkem	54	4,2 %
dobrodružná výchova	47	3,6 %
enviromentální výchova	37	2,9 %
dobrodružná terapie	38	2,9 %
ekologická výchova	31	2,4 %
rekreace v přírodě	29	2,2 %
OMT	24	1,9 %
aktivity v přírodě	16	1,2 %
turistika	9	0,7 %

Tabulka č. 5, Četnost klíčových termínů v českých transkripcích (Turčová, 2007, s. 28.)

Jirásek vymezuje zážitkovou pedagogiku jako „teoretické postizení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných prostředků mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvovy situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami).“¹³²

Z této definice zážitkové pedagogiky je možné vyvodit, že základem tohoto typu vzdělávání je aktivita, kterou člověk prožívá a pomocí které jedinec získává určité zážitky. Avšak důležité je mít na mysli, že pro zážitkovou pedagogiku je prožitek

¹³² JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004 (1), s. 15.

vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. „Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti“¹³³ Ve stejném smyslu mluví i Másilka, který uvádí, že zážitková pedagogika je koncepce užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje, ve smyslu vyvolání budoucích změn v chování člověka.¹³⁴

Podle Jirásků se zážitková pedagogika od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitek odlišuje na základě zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Takže se nejedná pouze o vyvolání prožitku, ale především o znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita.¹³⁵

Vážanský zážitkovou pedagogiku nazývá pedagogikou zážitku, která si podle něj klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové podoby, aby je přivedla k vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Zážitkové formy vzdělávání vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním „pro-žitím“ odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti.¹³⁶ Vážanský při vymezení typických vlastností pedagogiky zážitku uvádí tyto charakteristické znaky:

- demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkazování,
- učení se na důsledcích vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám,
- zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch dopracování se vlastních, společných a individuálních názorových struktur,
- společné překonávání úkolů místo principu konkurence a soutěživosti.¹³⁷

Zážitkovou pedagogiku vnímá Břicháček jako specifický styl vzdělávání, který je většinou založen na netradičních metodických postupech. Při tomto stylu

¹³³ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004 (1), s. 15.

¹³⁴ MÁŠILKA, D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc, 2003. s. 31.

¹³⁵ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004 (1), s. 13.

¹³⁶ VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1992. s. 26.

¹³⁷ VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1992. s. 28.

vzdělávání nejde jen o prožitky, ale před každým, kdo je dostatečně citlivý se objevují nové perspektivy – často netušené, ale jen málokdy a málokde v životě objevované. Mají dva rozměry: horizontální, ve kterém se objevují nové obzory vzdělání, kultury, sebepoznávání i mezilidských vztahů a rozměr vertikální, který míří k hlubšímu poznání skutečnosti, která přesahuje každodenní zkušenost, míří k nadživotním cílům a k hodnotám, které přesahují jedince a jeho individuální osud, míří k trvalým hodnotám duchovním.¹³⁸ Cíl tohoto typu vzdělávání se tedy neomezuje pouze na předávání poznatků či dovedností, ale usiluje o obecnou nápravu věcí lidských, o hledání smyslu života i o vytváření každodenního životního stylu, který by byl ve shodě se zvolenými a uznanými hodnotami. Vzdělávání zážitkem je komplexní proces, jehož charakteristikou je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně - tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.¹³⁹

Hanuš uvádí několik sfér, které pracují se zážitkovou pedagogikou v ČR:

- mládežnické organizace (systém mimoškolní výchovy),
- střediska volného času (pedagogika volného času),
- základní a střední školy (školní pedagogika),
- vysoké školy (andragogika),
- podnikové vzdělávání (andragogika, gerontogogika, podniková pedagogika),
- sociální práce,
- ekologická a environmentální výchova,
- dobrodružná terapie (terapie).¹⁴⁰

Pokud budu vycházet z Jiráskova¹⁴¹ vymezení a zážitkové kurzy řadit do oblasti výchovy, tak zážitková pedagogika se svými metodami nepochybně nachází své uplatnění i v andragogice. Jochmann, který chápe andragogiku jako jednu z věd o

¹³⁸ BŘICHÁČEK, V. Úvod ke společnému uvažování o nápravě věcí lidských prostřednictvím výchovy. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 18.

¹³⁹ Podle ANDRESEN, BOUD, COHEN, 1995. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 20.

¹⁴⁰ HANUŠ, R. *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho místo v rámci pedagogických věd*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc, 2008. s. 172.

¹⁴¹ JIRÁSEK, I. Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2008 (9), s. 26.

výchově a výchovu jako jednu ze základních sociálních funkcí, uvádí, že z konceptu permanentní výchovy, založeného na pojetí osobnosti, společnosti a kultury jako procesu, automaticky vyplývá, že výchovu není možné omezovat na výchovu dětí a mládeže a také dodává Herbartovu výtku, že jinak bychom museli akceptovat trvalou nedospělost.¹⁴² Na základě vymezení zážitkové pedagogiky podle Jiráska a Vážanského je zřejmé, že se výrazně liší od klasického pojetí pedagogiky a naopak je možné spatřit významnou podobnost zážitkové pedagogiky s andragogikou. Beneš podle Knowlese uvádí základní vymezení rozdílu mezi pedagogikou a andragogikou: „Andragogika tvoří ve výchovných otázkách protipól pedagogiky. Pedagogika znamená výchovu shora, andragogika je výchova mezi partnery. Andragogika je umění a věda, zabývající se pomocí dospělým při jejich učení, pedagogika je umění a věda zabývající se výukou žáků jako závislých objektů.“¹⁴³ Toto Knowlesovo vymezení se zaměřením na aktivitu vzdělávaného potvrzuje uvedený názor, že principy zážitkové pedagogiky jsou v tomto případě stejné s principy andragogickými. Beneš také uvádí, že šíře a variabilita andragogických situací a pestrost andragogických povolání vede i k pestřejší paletě didaktických a metodických přístupů a jako příklad může sloužit důraz na sebeřízené učení nebo na learning by doing, tedy učení se vlastní činností a z vlastní zkušenosti, na čemž jsou založeny i metody zážitkové pedagogiky. Stejný autor dodává, že andragogika převzala mnoho metod z reformní pedagogiky, jako je např. projektové učení nebo zážitková pedagogika.¹⁴⁴

V základu metod zážitkové pedagogiky stojí různé modely učení na základě zkušeností, avšak nejznámějším a nejčastěji využívaným v zážitkovém vzdělávání je Kolbův zkušenostní model učení.¹⁴⁵

¹⁴² JOCHMANN, V. Výchova dospělých – andragogika. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis*. 1/1992, s. 11-14.

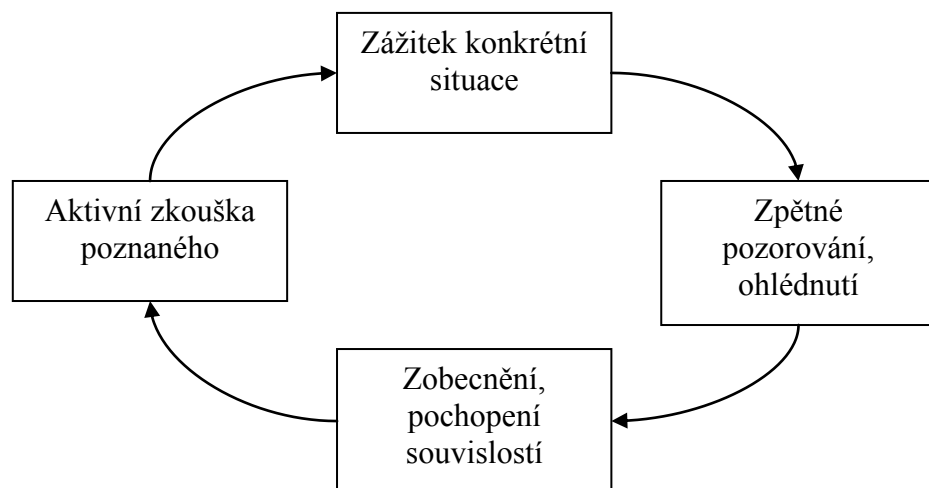
¹⁴³ BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. s. 69.

¹⁴⁴ BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. s. 67.

¹⁴⁵ HANUŠ, R. *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho místo v rámci pedagogických věd*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc, 2008. s. 55.

2.3.2. Kolbův cyklus učení

Základním východiskem zážitkového vzdělávání se stala skutečnost, že se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud jim zpětně dobře porozumí. Na tomto základě navrhnul na počátku 80. let David Kolb schéma učení, tzv. Kolbův cyklus učení.¹⁴⁶ Podle Kolba pramení u člověka plných 80% poznání z jeho vlastních zážitků, které si následným racionálním zpracováním přetaví do podoby obecného poznatku, jímž se nadále řídí.¹⁴⁷ V zážitkovém vzdělávání se usiluje o to, aby tento proces učení nebyl jen spontánní, ale aby byl záměrný, cílený a usměrňovaný. Jako hlavní nástroj podporování procesu učení, jako prostor pro „přetavení zážitku v aplikovatelnou zkušenost“ slouží společné rozборы chování skupiny při řešení úkolů – skupinová reflexe s vyvozením závěrů.¹⁴⁸



Obrázek č. 4, Kolbův cyklus učení (Zahrádková, 2005, s. 136.)

Konkrétní zkušeností je v tomto případě označováno provedení samotné aktivity. Konkrétní aktivita představuje zapojení členů do společného úkolu. Vychází ze stávajících zkušeností každého z členů, způsobem zapojení (např. uvedením aktivity, motivací, výkladem pravidel), reakcí na dotazy a konečně samotnou

¹⁴⁶ ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. s. 16.

¹⁴⁷ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 17.

¹⁴⁸ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 41.

realizací aktivity. Po jejím ukončení následuje ohlédnutí, reflexe, zpětná vazba, rekapitulace dané aktivity, zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu. Účastníci zážitkového kurzu ve druhém kroku popisují, jak podle nich proběhla konkrétní aktivita, jak s ní byli srozumění a orientovaní v cestě k cíli. V dalším kroku začíná hodnocení, jež se neomezuje pouze na osobní pocity spokojenosti s průběhem dosažením cíle, ale pozornost je hlavně věnována procesu řešení. Dochází k zobecnění, ve kterém jsou vyzdvihovány důležité body, jež měly vliv na průběh konkrétní aktivity. Hledá se to, co by bylo vhodné v budoucnu v podobné situaci zopakovat, i to čeho je třeba se dále vyvarovat. Plynule se přechází k formulaci plánů změn, jejichž ověření nabízí jejich aktivní zkoušení.¹⁴⁹

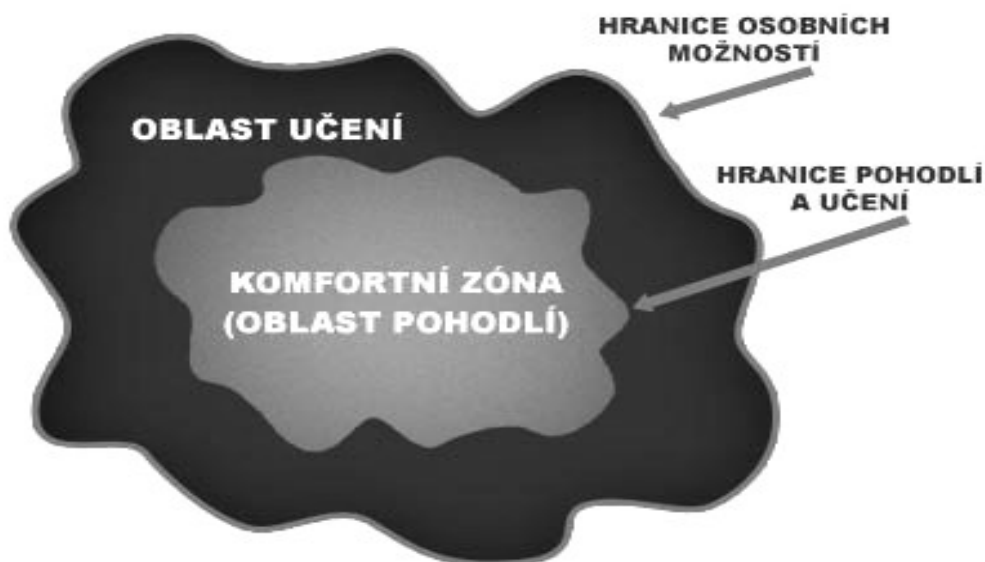
2.3.3. Zóna komfortu a zóna učení

Důležitým momentem v zážitkovém vzdělávání je vystoupení z tzv. komfortní zóny. Komfortní zóna představuje prostor, ve kterém se člověk orientuje na základě určitých vytvořených vzorců chování a přirozeně v ní realizuje svůj život. Tento prostor je tedy oblastí běžně zažívaných situací, ve kterém se jedinec cítí pohodlně a bezpečně.¹⁵⁰

¹⁴⁹ HANUŠ, R. *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho místo v rámci pedagogických věd*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc, 2008. s. 63-64.

¹⁵⁰ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 29-30.

KOMFORTNÍ ZÓNA



Obrázek č. 5, Komfortní zóna (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 30.)

Model zóny komfortu předpokládá, že každý jedinec se během svého vývoje učí dovednostem, získává zkušenosti, vypěstovává si své modely chování i komunikace a buduje si svůj hodnotový žebříček. Také objevuje své cíle a smysl života a tím vším kolem sebe vytváří zónu komfortu, tedy zónu zkušenosti a bezpečnosti. Tato zóna má svou fyzickou, intelektuální a emocionální dimenzi. Vše, co je v této zóně obsaženo, je člověkem „vstřebáno, zvnitřněno“, to znamená, že člověk se s vědomostí, událostí, situací již někde setkal, poznal a promyslel, objevil způsob, jakým v této situaci jednat, jak s vědomostí či dovedností zacházet a ona už mu nepřijde nová, záhadná, cizí, nebezpečná, ale jako uchopená skutečnost.¹⁵¹ Tvar a velikost komfortní zóny každého člověka se vyvíjí v čase. K potenciální hranici svých osobních možností se ale jedinec dostává zřídka. Znamená to, že většina lidí využívá svůj potenciál jen ve velmi omezeném rozsahu a často ani netuší, kam až jejich možnosti sahají.¹⁵² Trvalé setrvání v komfortní zóně je téměř vždy pouze

¹⁵¹ HANUŠ, R. Zdroje zážitkové pedagogiky. In Tomajko, D. (Ed.) *Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. s. 149.

¹⁵² SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 31.

stavem hypotetickým. Na jedné straně člověk neustále v průběhu svého života čelí novým událostem z vnějšího prostředí (např. úmrtí někoho blízkého) a na druhé straně má člověk ze své přirozenosti touhu zkusit a poznat něco nového, nepoznaného a trochu riskantního. A tak se jedinec dostává za hranici naučeného, bezpečného, za hranici komfortní zóny. Pokud z této své zóny komfortu člověk vystupuje do oblasti neznámého - nepoznaného s orientací ven od jádra zóny komfortu, dostává se do oblasti rozvoje a růstu, která bývá označována jako zóna učení.¹⁵³

V zóně učení se člověk setkává se situacemi, které jsou pro něj neznámé z vlastní zkušenosti a kde se může hodně naučit – nové věci, postupy, přístupy, ať v oblasti sportu, znalostí nebo vztahů.¹⁵⁴ Je to oblast neznámého a nejistého, kde jedinec dokáže překonat stres a úzkost, kde je schopen se zorientovat a cítit se dobře a tímto způsobem tak může postupně docházet k rozšiřování komfortní zóny.¹⁵⁵ Avšak nejde tu jen o konkrétní poznatky, dovednosti či nové vztahy, které jedinec získal. Ještě důležitějším přínosem pro člověka je sebepotvrzení, nabyté vědomí, že dokáže více a že je dobré to zkoušet.¹⁵⁶ Pokud účastník kurzu zážitkového vzdělávání vystoupí ze zóny komfortu přiměřeně daleko, překoná stres a úzkost a naučí se něco nového, získává pozitivní zkušenost a dochází k rozšíření jeho komfortní zóny.

Koncept komfortní zóny, který je využíván při zážitkovém vzdělávání pracovníků, počítá právě s cíleným překročením jejich komfortní zóny, kde toto překročení slouží jako nástroj pro dosažení cíle rozvoje. Odkrývá účastníkům zážitkového kurzu nové možnosti a vybízí ke krokům do sféry učení. Cílem není jen rozvoj konkrétních vědomostí a dovedností, ale hlavně inspirace k seberozvoji. Je důležité volit takové úkoly, které budou představovat přiměřený, zvládnutelný krok za hranice komfortní zóny vzdělávaných.¹⁵⁷ Dojde-li k pozitivnímu zvládnutí daného

¹⁵³ HANUŠ, R. Zdroje zážitkové pedagogiky. In Tomajko, D. (Ed.) *Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. s. 149.

¹⁵⁴ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. s. 34.

¹⁵⁵ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 28.

¹⁵⁶ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 30.

¹⁵⁷ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 31.

vykročení z komfortní zóny a tato zkušenost podpoří překračování komfortní zóny i v jiných oblastech, tak se jedná o přenos zkušeností, tzv. transfer zkušeností.

Tento princip transferu zkušeností má důležitý význam pro pochopení využitelnosti zážitkového vzdělávání pracovníků. Může být vyjádřen tak, že pokud si člověk potvrdí, že zvládne více než si myslel v jedné oblasti (např. tím, že překonal obrovské psychické zábrany a zvládl čtyřicetimetrové slanění ze skály), tak ho to posílí i při rozhodování v jiných oblastech (např. zda přijmout nabízenou odpovědnější pozici ve firmě).¹⁵⁸ Jedinečnost vzdělávání prostřednictvím zážitku spočívá nejen v reálnosti jeho situací, jež vznikají při řešení daných úkolů, ale také v reálnosti vztahů a pocitů, které účastníci prožívají. Chová-li se skupina a její členové v jedné reálné situaci určitým způsobem, je velmi pravděpodobné, že se tak budou chovat i v jiných reálných situacích, pracovní prostředí nevyjímaje.¹⁵⁹

Pro usnadnění transferu zážitků z právě prožité situace na kurzu do pracovního života vzdělávaných je důležitá role lektora. Ten musí mimo jiné reflektovat to, že hranice komfortní zóny je u každého jedince individuální záležitostí a také kontroluje, aby transfer zkušeností směřoval k cílům rozvoje, kterých má být na dané vzdělávací akci dosaženo.

2.3.4. Osobnost lektora

Lektor je v procesu zážitkového vzdělávání článkem, který zprostředkuje pracovníkům osvojení si nových znalostí a vědomostí a také společně s pracovníky po skončení vzdělávacího kurzu svými reakcemi významně přispívá k vyhodnocování výsledků vzdělávání. Podle Palána je možné lektora chápat jako vzdělavatele, který řídí vzdělávací proces v dalším vzdělávání. Za účelem dosažení maximální efektivity při vzdělávání a rozvoji pracovníků by měl lektor splňovat určité předpoklady, mezi které patří odborné znalosti a zkušenosti v oboru, základní znalost andragogiky (jelikož vzdělává dospělé osoby), znalost psychologie

¹⁵⁸ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 31.

¹⁵⁹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 132-133.

osobnosti a také by měl mít schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.¹⁶⁰ Významným předpokladem úspěšného vzdělávání pracovníků jsou osobnostní předpoklady lektora. Dobrý lektor tak musí být zralou a vnitřně integrovanou osobností, aby si zajistil respekt a důvěru pracovníků, zastával všechny potřebné role a dokázal si zachovat odstup i ve vypjatých a konfliktních situacích. Dalším významným předpokladem lektora je vysoká míra sociální inteligence, kterou je možné charakterizovat jako schopnost dobře fungovat v mezilidských vztazích, což kromě komunikačních dovedností představuje i cit pro situaci, empatii, přiměřené zvládnutí emocí a v neposlední řadě i jisté osobní kouzlo. Lektor by měl také ovládat velké množství dílčích vědomostí a dovedností, mezi které je možné zahrnout technické zvládnutí základů outdoorových sportů, dovednosti spojené s jejich přípravou pro užití na kurzech, znalost principů a pravidel týmových úkolů, znalost komunikačních a kreativních programů a také znalost dramaturgických principů a technik rozborů. Lektorovi by také neměly chybět znalosti a zkušenosti z manažerského prostředí, které jsou pro něj významné zejména v závěrečných fázích rozborů a při podpoře transferu nových poznatků do pracovní praxe vzdělávaných.¹⁶¹

Vodák a Kucharčíková uvádí výčet kvalit, kterými by měl dobrý lektor disponovat:

- vysoká úroveň interpersonálních dovedností,
- schopnost dobře poslouchat a vhodně klást otázky,
- mít nefalšovaný zájem o lidi,
- být trpělivý, vnímavý, přátelský, otevřený vůči narušování svého osobního života,
- oceňovat potřebu dobrého plánování a přípravy,
- dokázat demonstrovat svou technickou kvalifikaci,
- akceptovat podíl odpovědnosti za budoucí výkon pracovníků.¹⁶²

¹⁶⁰ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-24]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=348>

¹⁶¹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 120-121.

¹⁶² VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 103.

Lektor by také měl také zohledňovat skutečnost, že pokud se jedná o učení a vzdělávání pracovníků, tak jde o učení a vzdělávání osob, které již určité vzorce chování, znalosti, dovednosti, vědomosti, schopnosti získali – tedy jedná se o jejich změnu či rozvoj.¹⁶³ Musí tedy zohledňovat rozdíly, ve kterých se liší vzdělávání pracovníků od klasického vzdělávání. Mezi tyto rozdíly patří:

- pracovníci své životní problémy posuzují z více hledisek a jejich odpovědi jsou nejisté, váhavé. Studenti v klasickém přístupu odpovídají jistě (podle naučeného nebo černobílého vidění).
- studenti v klasickém přístupu nejsou vázáni stereotypy a tradicí na rozdíl od pracovníků. Nové přístupy, pohledy, postoje podvědomě mohou u pracovníků vyvolávat vzdělávací odpor.
- pracovníci ve vzdělávání hledají odpovědi na problémy, se kterými se potýkají. Studenti v klasickém přístupu mají jiné problémy či jejich problémy nejsou vyhraněné, a tak si nemohou ihned uvědomovat všechny důsledky jako dospělí pracovníci.
- studenti v klasickém přístupu se přizpůsobují škole, učí se to, co je jim předloženo. Pracovníci mají mnohdy pevná a odlišná stanoviska od toho, co je jim předkládáno nebo od lektora.¹⁶⁴

Osobnost lektora má tedy významný vliv na efektivitu zážitkového kurzu, v jehož rámci nevystupuje jako autorita, ale jako podporující síla, která ukazuje vhodný směr, doporučuje, jistí a pomáhá. Jeho úloha nespočívá pouze v naslouchání, podporování a povzbuzování účastníků při aktivitách, ale poskytuje jim také reálnou zpětnou vazbu, která má zásadní vliv na transfer nových poznatků do budoucího pracovního života a na rozvoj vzdělávaného. Jedním z účinných prostředků vzdělávání a rozvoje, které lektor využívá za účelem vyvolání zážitků u účastníků zážitkového kurzu, je hra.

¹⁶³ HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 141.

¹⁶⁴ PROCHÁZKA, M., SOMR, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. České Budějovice: V-Studio, 2008. s. 20.

2.3.5. Hra jako prostředek vzdělávání zážitkem

Zážitkový typ vzdělávání je postaven na osobním nasazení každého jednotlivce při řešení nejrůznějších problémových situací, a proto je důležité pro účastníky zážitkového kurzu připravit zážitky, které jsou silné, ale zároveň pro ně nebudou žádným způsobem ohrožující. Nesporným zdrojem mnoha zážitků je hra, díky které má člověk možnost zažívat neobvyklé situace, nové dobrodružství, překonávat překážky a výzvy, před které je postaven.

Aby hra mohla oslovit i pracovníky, kteří již mají určité nároky na její provedení, je důležité zvolit přitažlivý námět, nabídnout účastníkům přiměřeně náročný individuální nebo týmový úkol, postavit hru na jasném principu a promyšlených pravidlech a také dostatečně účastníky motivovat.¹⁶⁵ Hru je možné označit jako nejvhodnější způsob zprostředkování zážitků, jelikož v průběhu vzdělávání s využitím her nehrozí účastníkům reálné důsledky jejich chyb, a tak si každý jednatel může bez obav zkusit nové postupy, rozšířit si své dovednosti, přijmout zpětnou vazbu.¹⁶⁶ Hry v rámci zážitkového kurzu jsou připraveny pro skupinu hráčů, kteří v jejím průběhu přicházejí do vzájemného kontaktu, odehrávají se ve specifickém prostředí, kladou si za cíl vyvolat u účastníků jistý účinek, mají jasně definovaná pravidla a neposkytují „vítězům“ žádné materiální výhody.¹⁶⁷ Podle Holce je hra jedním z významných účinných prostředků vzdělávání, jak pro dospívající, tak pro dospělé jedince. Její výjimečná účinnost je postavena na silném autentickém osobním zážitku a s ním spojených emocích, umocňujících zkušenosti získané v průběhu hry.¹⁶⁸ Hru je možné vymezit jako činnost (duševní nebo tělesnou), která má smysl sama o sobě, nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných (například výchovných nebo vzdělávacích) cílů.¹⁶⁹ V podobném smyslu mluví i Neuman, který uvádí, že „hra se jeví ve dvou rolích – jednou jako prostředek, podruhé jako prostor k získávání prožitků a

¹⁶⁵ HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2007. s. 14.

¹⁶⁶ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 58.

¹⁶⁷ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 66.

¹⁶⁸ HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2002. s. 14.

¹⁶⁹ NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. s. 87.

zkušeností.¹⁷⁰ Hry jako nástroje k dosažení vzdělávacího cíle jsou využívány na zážitkových kurzech, kde umožňují pohled na problémy novým způsobem, díky neopakovatelné atmosféře podporují získávání zážitků a zkušeností, pomáhají k překonávání ostychu a strachu, zvyšují pocit sebedůvěry, podporují tvořivost a přispívají k rozvoji schopností a dovedností.¹⁷¹ Podle France, Zounkové a Martina nejde ve hře primárně o předávání informací, ani o vyučování, ale o přenesení zkušenosti ze hry do budoucího života, ať už pracovního či mimopracovního, a tím dosažení rozvoje člověka.¹⁷²

Neuman dělí hry podle funkce, kterou mají v programu zážitkového kurzu na:

- Icebreakers – jedná se o úvodní a motivační hry, které nají pomoci prolomit pomyslné ledové bariéry mezi lidmi a přivést je k vzájemnému kontaktu,
- Warm-Ups – zahřívací hry,
- De-inhibitors - hry, které mají uvést skupinu do pohybu pomocí nezvyklých činností,
- Stunts - zábavné soutěže a cviky,
- Trust building activities - aktivity rozvíjející důvěru,
- Communication Games - hry zaměřené na dorozumívání se lidí,
- Team building activities – hry zaměřené na řešení problémových úkolů v týmech (někdy také označované jako Problem solving activities),
- Closing/Framing Activities - finální hry, které uzavírají vzdělávací akci,
- Ropes course – jedná se o hry, při kterých jsou využity lanové a překážkové dráhy. Jednotlivé překážky či jejich série jsou zde předkládány pro skupiny nebo jednotlivce ve formě výzev a situací, které mohou ovlivnit vztahy ve skupině a individuální uvažování hráčů.¹⁷³

Hra má nesporný přínos tím, že umožňuje člověku lepší poznání sebe samotného a také svých dosud neobjevených schopností. Překonáváním nejrůznějších překážek

¹⁷⁰ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 19.

¹⁷¹ NEUMAN, J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 146.

¹⁷² FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 66.

¹⁷³ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 22.

pomáhá hra odbourávat nejrůznější bariéry a rozvíjí tak psychickou odolnost, sebevědomí a sebedůvěru účastníka zážitkového kurzu.¹⁷⁴ Aby hra fungovala jako dobrý nástroj pro rozvoj pracovníků, je potřeba účastníky do hry „vtáhnout“, dokonale je motivovat, přivést je do stavu, ve kterém se plně ponoří do světa hry. Čím více se účastník vzdělávací akce vžije do fiktivní situace, tím více se budou jeho zážitky blížit těm reálným, které pak může následně využít ve své práci.¹⁷⁵

¹⁷⁴ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 66-69.

¹⁷⁵ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 57.

3. Analýza zážitkového projektu

V této kapitole se pokusím poukázat na možnosti praktického využití zážitkového vzdělávání při rozvoji pracovníků, budu se věnovat fázím přípravy (projektování) zážitkové akce a navrhnu zážitkový kurz. Projekt vzdělávání je podle Palána možné chápat jako základní pedagogický dokument zpracováváný při přípravě vzdělávací akce, který zahrnuje komplexní informace o vzdělávací akci, o organizaci, řízení, cílech a obsahu.¹⁷⁶ Vzdělávací akci je možné vymezit jako formu promyšleného, plánovaného a organizovaného vzdělávacího působení jednotlivců, skupin nebo institucí. Cílem vzdělávací akce je předávání vědomostí, dovedností, názorů a postojů.¹⁷⁷ V rámci zážitkového vzdělávání bývá často termín vzdělávací akce nahrazován termínem kurz. Zážitkový kurz je vzdělávací akce, jejímž cílem je vyvolat hluboký a intenzivní prožitek, který nelze získat bez aktivního zapojení účastníka do aktivity. Výsledkem aktivity je pak zkušenost, která může u účastníků zážitkového kurzu vyvolat změnu postojů, hodnotového žebříčku, podpořit spolupráci nebo vzájemnou komunikaci.¹⁷⁸ Za účelem dosažení maximální efektivity zážitkového kurzu vycházím ze zásad systematického vzdělávání pracovníků a při sestavování programu zážitkového kurzu se budu opírat o přístup Prázdninové školy Lipnice.¹⁷⁹

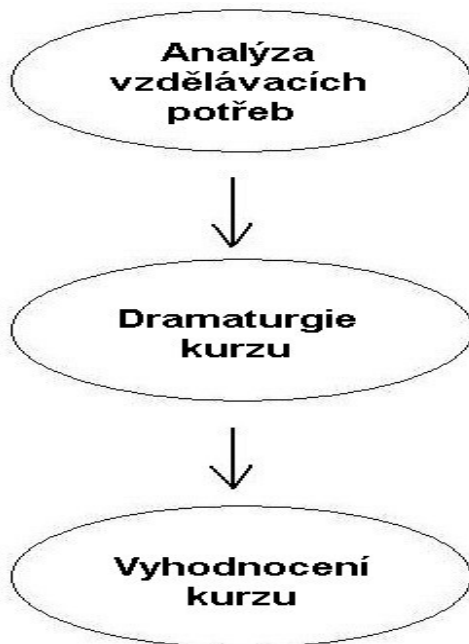
¹⁷⁶ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. s. 235.

¹⁷⁷ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. s. 233.

¹⁷⁸ CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005 (3), s. 10.

¹⁷⁹ Prázdninová škola Lipnice je nezisková organizace, která významně ovlivnila podobu zážitkového vzdělávání v českém prostředí. Zaměřuje se na výcvik manažerských dovedností a trénink týmové spolupráce. Svým programem, který staví na autentickém prožitku, neobvyklých, často psychicky náročných aktivitách, se snaží účastníky kurzu inspirovat k sebepoznání a k tvořivému a pozitivnímu řešení problémů. Cílem jejich kurzů je poskytnout účastníkům silný impuls vedoucí především k jejich dalšímu rozvoji a práci na sobě.

Následující obrázek č. 6 popisuje model jednotlivých kroků zážitkového kurzu.



Obrázek č. 6, Model přípravy zážitkového kurzu (Vlastní zpracování)

3.1. Analýza vzdělávacích potřeb

První fázi v plánování zážitkového kurzu je analýza vzdělávacích potřeb. V průběhu této fáze, by se mělo zjistit, co chybí pracovníkům k tomu, aby svou práci vykonávali co nejlépe a nejefektivněji, a také by měly být zjištěny nedostatky, které brání pracovníkům v podávání nejlepšího pracovního výkonu, který by vedl k naplňování cílů podniku. Vzdělávací potřebu je možné chápat jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí. Také je možno je charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti.¹⁸⁰

Při identifikaci potřeb vzdělávání se vyhodnocuje širší nebo užší škála údajů, získaných z informačních systémů organizace nebo ze zvláštních šetření. Jedná se o tři skupiny údajů:

¹⁸⁰ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. [cit. 2010-10-07]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=636>

- údaje týkající se celé organizace - údaje o struktuře organizace, jejím výrobním programu, odpovídajícím trhu, zdrojích, údaje o struktuře, počtu a pohybu pracovníků,
- údaje týkající se jednotlivých pracovních míst a činností - popisy pracovních míst a jejich specifikace, informace o stylu vedení, kultuře pracovních vztazích,
- údaje o jednotlivých pracovnících - tyto údaje lze získat z personální evidence, ze záznamů o hodnocení pracovníka, záznamů o kvalifikaci, záznamu o vzdělání, kvalifikaci.¹⁸¹

Údaje, které byly získány při identifikaci potřeb vzdělávání, umožňují vytvořit přehled o současné a potencionální disproporci mezi kvalifikací a vzděláním pracovníků podniku a mezi kvalifikací a požadavky pracovních míst. Tyto údaje pak slouží k analýze potřeb vzdělávání, která umožňuje zjistit, co chybí jednotlivcům a týmům v podniku z hlediska požadovaných způsobilostí. Porovnává se, jakými způsobilostmi jedinci disponují a jakými by z hlediska způsobilostí požadovaných na příslušné pracovní místo disponovat měli. Výsledkem porovnání bývá zjištění rozdílu mezi očekáváním a realitou a návrh způsobu, jak jej zmenšit.¹⁸² Výsledkem analýzy potřeb je zjištění mezer ve výkonnosti.¹⁸³

Na základě analýzy potřeb je tedy zjištěna mezera ve výkonnosti a zásadní otázkou pro personalistu je, zda-li je možné tuto mezeru odstranit zážitkovým kurzem. Pokud dospěje k závěru, že ano, tak na základě analýzy vyvstanou cíle vzdělávání a personalista začne vybírat vhodnou společnost, která zážitkový kurz uskuteční. Možným způsobem pro personalistu, jak vybrat společnost a také zárukou kvality a efektivity zážitkového kurzu, je členství vybrané společnosti v Profesionálním sdružení pro zážitkové vzdělávání.¹⁸⁴ Po zjištění mezery ve výkonnosti v rámci analyzování vzdělávacích potřeb následuje další krok v podobě samotného plánování zážitkového kurzu.

¹⁸¹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 262.

¹⁸² BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. s. 19.

¹⁸³ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 69.

¹⁸⁴ Profesionální sdružení pro zážitkové vzdělávání [online]. Dostupné na: www.pszv.cz

3.2. Dramaturgie zážitkového kurzu

V následující části se budu zabývat plánováním zážitkového kurzu, postaveném na přístupu zážitkové pedagogiky, jakožto koncepcí, která využívá zážitek jako prostředek, se kterým se dále pracuje za účelem dosažení vzdělávacích a rozvojových cílů u účastníka daného kurzu. V rámci zážitkového vzdělávání je metoda přípravy a tvorby zážitkového kurzu označována jako dramaturgie a je možné ji charakterizovat jako metodu, jak vybírat a poté řadit jednotlivé programy a další děje do času, který má kurz k dispozici, s cílem dosáhnout co největšího účinku.¹⁸⁵

Zážitkové kurzy pomáhají budovat skupiny a pevné vztahy, účastníci se na kurzech prostřednictvím aktivit a her dostávají do situací, kdy jsou závislí na druhých a úspěšné zvládnutí těchto aktivit přispívá k jejich rozvoji. Zážitkové akce tak vyžadují aktivitu účastníka, podporují zejména jeho všestranný rozvoj osobnosti a také mu umožňují poznat vlastní schopnosti, dovednosti, možnosti.¹⁸⁶ Na zážitkovém kurzu je hlavním cílem prostřednictvím autentického prožitku, jeho převedení do zkušenosti až k získání zážitku, vyvolat potřebu sebereflexe a následných změn za účelem rozvoje pracovníka. Avšak, aby bylo možné dosáhnout těchto změn a rozvoje u člověka, je nutné dodržovat a respektovat určité principy a zásady. Jedině tak může být naplněna podstata zážitkového kurzu a přenesení zážitků z jednotlivých činností do zkušenosti.

Jůva tyto principy popisuje jako výchovně-vzdělávací zásady, které optimalizují a zajišťují efektivnost výchovně-vzdělávací činnosti a dále také dodává, že tyto principy mají obecnou platnost v celém poli výchovně-vzdělávacího působení na mládež i dospělé. „Jakékoliv výchovně-vzdělávací působení (...) je jak ve své koncepci, tak ve své realizaci vázáno těmito principy a jeho úspěšnost závisí na jejich respektování a tvořivém uplatnění.“¹⁸⁷ Svozilová uvádí, že ...“základním principem zážitkové pedagogiky je ve všech případech využití reálného prožitku k výchově a vzdělávání. To, v čem se jednotlivé přístupy a projevy zážitkové

¹⁸⁵ HOLEC, O. Dramaturgie projektů. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 37.

¹⁸⁶ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. s. 14.

¹⁸⁷ JŮVA, V., JŮVA, V. Jr. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. s. 75.

pedagogiky liší, je způsob navození a zpracování zážitku. Hledání nejvhodnějších způsobů se pak odvíjí především od toho, pro koho a k jakým cílům je program určen.¹⁸⁸

Mezi základní principy, které využívá zážitková pedagogika patří:

- princip cílevědomosti - tento princip je výchozí zásadou každé úspěšné vzdělávací činnosti. Tímto principem se rozumí jasné stanovení konečných i dílčích cílů vzdělávací činnosti a jejich dostatečné odůvodnění jedinci a skupině.¹⁸⁹ Je důležité, aby účastníci od počátku každé vzdělávací akce věděli, za jakým cílem je uskutečňována (jaké vědomosti chce sdělit, jaké dovednosti chce vycvičit a jaké postoje chce navodit). Nejasnost cíle může zhatit veškerý smysl a význam vzdělávací činnosti.
- princip aktivity - tato zásada podněcuje rozvoj tvůrčího přístupu člověka ke skutečnosti. Nejde pouze o to, aby jedinec danou realitu poznal a pochopil, ale aby byl také schopen ji přetvářet a měnit. „Jediné ony formy a metody výchovně-vzdělávacího působení, které rozvíjejí u jedince aktivitu, posilují jeho samostatnost a vedou ho k tvořivosti...“¹⁹⁰
- princip dobrovolnosti - na začátku každého zážitkově vzdělávacího kurzu „...je nezbytné seznámit účastníky s principem dobrovolnosti, používá se název Challenge by Choice – osobní rozhodnutí každého jedince pro vstup do aktivity.“¹⁹¹ Účastník kurzu by měl mít možnost rozhodnout se, co a jak mnoho si z celé aktivity chce vyzkoušet a je potřeba brát ohled na jeho rozhodnutí o míře jeho zapojení do dané aktivity. Tento princip však není chápán jako právo odejít a zabývat se v průběhu aktivity něčím jiným. „Účastník by měl být aktivitě přítomen, má ale právo se jí neúčastnit – může se zapojit např. do jištění, technické pomoci, morální podpory atd.“¹⁹²
- princip přiměřenosti - v základu tohoto principu je požadavek „...aby

¹⁸⁸ SVOZILOVÁ, P. Možnosti tu jsou. *Gymnasion*, 2004 (1), s. 24.

¹⁸⁹ JŮVA, V., JŮVA, V. Jr. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. s. 78.

¹⁹⁰ JŮVA, V., JŮVA, V. Jr. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. s. 79-80.

¹⁹¹ SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. s. 13.

¹⁹² ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. s. 21-22.

obsah, formy a metody výchovy byly v souladu s dosavadními znalostmi a schopnostmi jedince.¹⁹³ V rámci dodržování této zásady je důležité, aby každý lektor na počátku i v průběhu vzdělávací činnosti zjišťoval stav dosavadních vědomostí a dovedností vzdělávaných, stupeň rozvoje jejich schopností i jejich postoje, zájmy a potřeby a tomu přizpůsoboval jak výběr tématu, tak i metody a formy své práce.

- princip emocionálnosti - tato zásada je nejdůležitější pro koncepci zážitkové pedagogiky. Pod tímto principem se rozumí požadavek probouzet ve vzdělávacím procesu adekvátní citové prožitky u jedince, opírat se o ně a udržovat trvale radostnou tvůrčí atmosféru (při vzdělávací činnosti zvyšuje výkon, optimalizuje průběh poznávacích i motorických procesů a snižuje pocit únavy).¹⁹⁴

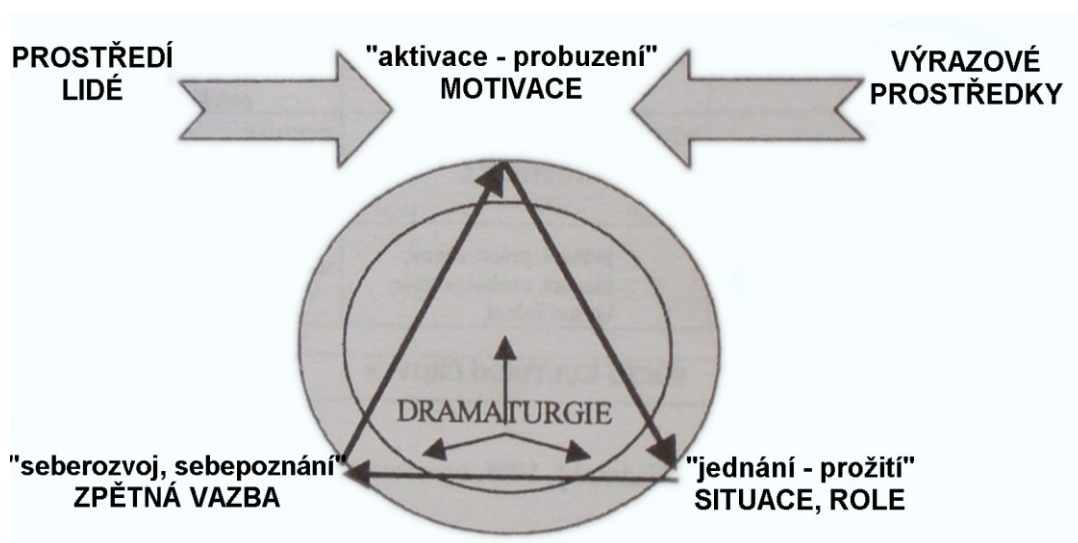
Celý proces zážitkových kurzů vycházejících z přístupu Prázdninové školy Lipnice je možné rozdělit do určitých částí, které na sebe vzájemně navazují, jak časově, tak i hierarchicky. Na zážitkových kurzech se pracuje se silnými osobními prožitky jedinců i celých skupin a pro tvorbu zážitkových akcí Prázdninová škola Lipnice využívá tyto metody:

- metodu cílování – precizní formulování cílů autorských kurzů a jejich specifické tematizování (cíl, téma, logo, design, hudba, podoba materiálů)
- metodu dramaturgie – promyšlená skladba programů ve vztahu k zamýšlenému cíli projektu (teoretická dramaturgie), aktuální živá práce s tímto programem, motivací, skupinovou dynamikou, zpětnou vazbou v konkrétních situacích projektu (praktická dramaturgie), práce s programem po skončení projektu, kdy je již znám průběh každého okamžiku projektu a téměř přesně se ví, jak mohla vypadat ideální podoba projektu (ideální dramaturgie).
- metodu motivace – cílené motivování účastníků projektu (max. výkon, velká intenzita a dynamika)
- metodu ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací – hra, role, děj, příběh, závod, soutěž, happening atd.

¹⁹³ JÚVA, V., JÚVA, V. Jr. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. s. 81-82.

¹⁹⁴ JÚVA, V., JÚVA, V. Jr. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. s. 82-83.

- metodu zpětné vazby – uzavírá celý proces, má nejrůznější podoby (hitace, rozbor, test, anketa, divadlo, volné asociace, barevné vyjádření atd.).¹⁹⁵



Obrázek č. 7, Vztahy mezi metodami zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice (Hanuš, 2001, s. 63.)

Podle Másilky je možné tyto metody rozdělit časově do dvou fází: přípravné a realizační. V přípravné fázi se pracuje s metodami tvorby a řízení týmu, dramaturgií a cílováním. Tyto metody dohromady vytvářejí „know how“, se kterým tým přistupuje k tvorbě samotné podoby projektu. Cílování je chápáno jako přesná charakterizace cíle, při které se pracuje s analýzou potřeb účastníka. Metoda dramaturgie vytváří jedinečnou podobu projektu. Souvisí s výběrem prostředků, skladbou programů a herních aktivit a jejich neustálému směřování k zamýšlenému cíli kurzu a nakonec tvoří časový harmonogram a scénář projektu.¹⁹⁶ V realizační fázi se uplatňují další tři metody. Metoda motivace, díky níž dochází k aktivizaci a motivaci účastníků kurzu a jejich dobrovolného vstupu do jednotlivých aktivit či programů. Metoda ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací vytvářejí situace, postupy, děje a atmosféru vzdělávacího projektu, které účastníkovi umožňují vlastním aktivním konáním a prožitím odhalovat nové vědomosti a dovednosti. Tento cyklus je uzavírán metodou zpětné vazby, ve které se různými formami pracuje na zvnitřnění intenzivních zážitků.

¹⁹⁵ NEUMAN, J., HANUŠ, R. Kristova léta školy prázdninového času. *Gymnasion*, 2007 (7), s. 54.

¹⁹⁶ MÁŠILKA, D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc, 2003. s. 46.

V rámci přípravné fáze dochází k propojení dvou metod a metody dramaturgie a metody cílování, jelikož nejdůležitější úlohou dramaturgie je nalezení a přesné vymezení cílů daného vzdělávacího kurzu. V terminologii zážitkové pedagogiky se dramaturgií označuje metodika pro vytváření programů vzdělávacích akcí.¹⁹⁷ Dramaturgie zahrnuje vše důležité, co se týká programu zážitkového kurzu. Dává do vztahů a vazeb výchovné, vzdělávací a další cíle kurzů s konkrétními prostředky zážitkové pedagogiky tak, aby byly jednotlivé programy vybrány a seřazeny za účelem dosažení maximálního účinku na účastníky. Mezi činnostmi dramaturgickou a činnostmi lektorskou není přesná hranice, praxe ji smazává. Dramaturgická práce a práce lektorská se vzájemně ovlivňují a prolínají jedna do druhé. Takto pojatá dramaturgie znamená odpovědnost všech, kteří se podílejí na realizaci kurzu, za kvalitu a účinnost programů, za zvolenou metodu, podle které se nakládá s vybranými aktivitami a scénářem, a také za to, jak se daří pěstovat příznivá psychická atmosféra.¹⁹⁸ „Dramaturgie je charakteristikou určitého kurzu - vypovídá o jeho časovém režimu a programové koncepci, proporci a zastoupení (preferenci) jednotlivých programových oblastí a v neposlední řadě o výběru konkrétních programů“¹⁹⁹ V rámci dramaturgie se také pracuje na přesném vymezení cílů, ke kterým bude daná vzdělávací akce směřovat. Při tvorbě cíle (cílování) jde o pojmenování toho, o co na zážitkovém kurzu půjde. Jedná se o stanovení cíle, ke kterému bude veškeré úsilí směřovat. Při tvorbě záměru, cíle kurzu se ještě nepracuje s konkrétními programy, ale spíše se hledá globální strategie kurzu (filozofická východiska, myšlenky), která bude odpovídat na otázky: Proč? Čeho chceme dosáhnout? Tyto otázky umožňují nalézt společný cíl, který může být složen i z mnoha dílčích cílů a motivů jednotlivých členů týmu. Hledá se společné myšlenkové naladění na frekvenci uvažování spojené s typem kurzu, věkovou kategorií účastníků, zkrátka červená nit, kolem které se tým semkne. Čím hlubší individuální roviny v jednotlivých členech týmu se podaří otevřít, čím otevřeněji se hovoří, tím lepší je obousměrná identifikace: cíl – tým a naopak.²⁰⁰

¹⁹⁷ ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. s. 34.

¹⁹⁸ HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorská čítanka*. Praha: Mladá fronta, 1984. s. 71.

¹⁹⁹ HOLEC, O. Dramaturgie projektů. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 37.

²⁰⁰ KRAUTER, R. *KOMPAS pro instruktory GO! aneb komunikace, program komunikativní a týmové spolupráce*. Šumperk: Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola Šumperk, 2001. s. 42-43.

Při tvorbě cíle a plánovaného scénáře se klade důraz na:

- délku kurzu - délkou kurzu jsou vytvořeny jakési hranice, kdy se všechno uskuteční.
- denní čas - je důležité, aby rytmus programu kurzu kalkuloval s denními lidskými biorytmy; oba tyto rytmy nemohou být dlouhodobě v rozporu, obzvláště pokud jde o čas nutný na spánek, odpočinek atd.
- roční dobu – rozdílné roční období nabízí ve vztahu k programu jiné šance, jiné výzvy a jinou atmosféru; střídání ročních období v našem klimatickém pásmu umožňuje setkání s přírodou v různých proměnách (mráz, horko, vítr, déšť, mlha...).
- objekt (prostory) – významnou roli hrají charakteristiky a parametry objektu, ve kterém je projekt pořádán, zejména jeho vybavenost, nabízené služby a cena.
- materiální vybavení - většina programů je vázána na sportovní, horolezecké, technické aj. vybavení.
- prostředí – prostředí (členitý terén, vodní plochy, lesní porosty, louky, hřiště, komunikace, atd.), ve kterém se akce odehrává by mělo být jakousi výzvou: výzvou ke zkoumání a poznání, k pohybu těla, tvoření komunikace, k poznání sebe sama.
- charakteristiky skupiny (počet; míra koedukace; věkové složení, věková specifika – fyzická zdatnost, psychická vyspělost, mentalita, intelekt,...; další charakteristiky skupiny – studenti, rodiče + děti, dospělí, manželské páry, tělesně či mentálně postižení).
- bezpečnost programu - je důležité při každé akci zajistit minimální možnost rizika, aby účastníci prošli celým programem bez újmy na zdraví.
- tým lektorů – důležitý je počet členů týmu (početnější tým umožňuje vyšší nasazení jeho členů, ale také znamená pro vedoucího lektora vyšší nároky na řízení týmu) a potenciál jednotlivých členů týmu (dovednosti, vědomosti a zkušenosti).²⁰¹

²⁰¹ HOLEC, O. Dramaturgie projektů. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorový slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 38-40.

Poté, co je stanoven cíl kurzu a jeho koncepce (záměr), nastává další fáze v dramaturgii a tou je hledání a výběr programů, které budou splňovat potřeby kurzu.²⁰² U každého programu je třeba uvážit v jakém vztahu je k ostatním programům a neméně důležité je nalézt správný čas (nejen vzhledem k času dne, ale také k času celého kurzu) pro uvedení každého z vybraných programů. Jednotlivé aktivity by měly být volené tak, aby na sebe vhodně navazovaly, doplňovaly se, stupňovaly či naopak byly v kontrastu. Také je vhodné, aby se v pestrém programu střídala fyzická námaha s intelektuální, týmové aktivity kontrastovaly s individuálními, aby měl kurz spád a gradaci.²⁰³ Jak upozorňuje Holec²⁰⁴, je důležité, aby každý program i výsledná programová kolekce korespondovaly s cílem kurzu. Výsledkem této fáze přípravy je scénář kurzu, který je možné charakterizovat jako optimální variantu programového plánu.

Holec vymezuje dramaturgické zásady, které jsou nezbytné pro tvorbu scénáře:

- intenzita – míra využití časového fondu, který má kurz k dispozici. Tím se stanovuje základní řád, tedy režim kurzu.
- tempo – volba základního tempa, tj. intenzity a spádu veškerého dění na kurzu jako celku.
- pestrost – široká škála nabízených témat a programů.
- vyváženost a přiměřenost – správný poměr mezi programy zaměřujícími se na oblast duševní a na oblast tělesnou.
- fyzická zátěž – dodržování přiměřené zátěže a zamezení nadměrnému přetěžování účastníků, zařazení relaxace a odpočinku.
- emoční bilance, psychická zátěž – citlivé zařazování emočně silných programů, dodržování kladné bilance emocí v dlouhodobém měřítku.
- rytmus – usměrňování vnitřní dynamiky jednotlivých programů prostřednictvím střídání tempa, změny rytmu.
- kontrast, moment překvapení – nečekaný zvrat v tempu, odlišnost v charakteru programů.

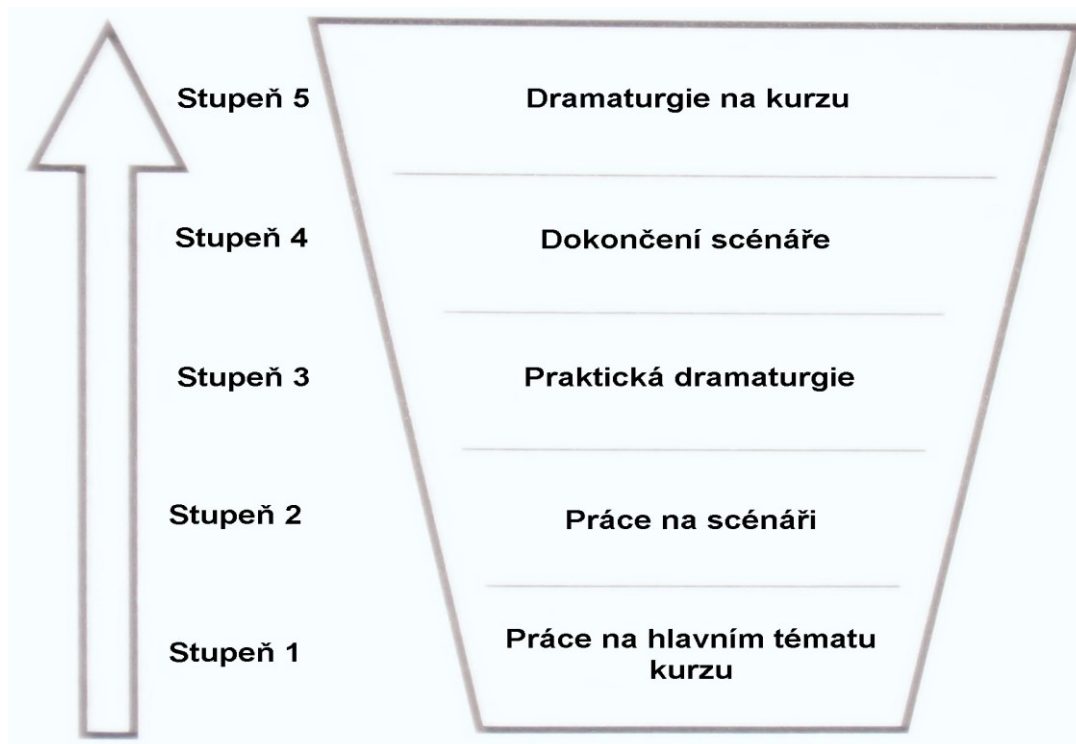
²⁰² KRAUTER, R. *KOMPAS pro instruktory GO! aneb komunikace, program komunikativní a týmové spolupráce*. Šumperk: Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola Šumperk, 2001. s. 43.

²⁰³ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 60.

²⁰⁴ HOLEC, O. *Dramaturgie projektů*. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 41.

- stop-time – prodlevy, přestávky na: nabrání sil, sebereflexi, uspořádání myšlenek, zážitků.
- návaznost – tvorba vazeb mezi programy (dramaturgické oblouky).
- začátek, konec – přivítání, seznámení, uvedení jednotlivých aktérů do společnosti, navození tempa.
- vrcholy – zahrnutí programových dominant do scénáře.
- gradace – vyvrcholení kurzu a závěrečná programová dominanta.²⁰⁵

Do vývoje scénáře od původní verze k verzi konečné může vstupovat řada dalších faktorů (počasí, časové zpoždění, onemocnění, nepředvídatelné události), které ovlivňují dramaturgii každého kurzu. Scénář se vyvíjí i postupným poznáváním možných průběhů všech vzájemně souvisejících proměnných – fyzické náročnosti programů, předpokládané únavy účastníků, emoční bilance, atmosféry.²⁰⁶



Obrázek č. 8, Pět stupňů dramaturgie (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 33.)

²⁰⁵ HOLEC, O. Dramaturgie projektů. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorový slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 41-43.

²⁰⁶ HOLEC, O. Dramaturgie projektů. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorový slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 43.

Jak je znázorněno na obrázku č. 8, Franc, Zounková a Martin rozlišují pět stupňů dramaturgie kurzu:

- Práce na hlavním tématu kurzu – v této fázi se pracuje na hlavním tématu vzdělávacího kurzu, které vypovídá „o čem kurz vlastně je“ a reprezentuje nejabstraktnější rovinu dramaturgie. „Dobře definované téma kurzu slouží jako kotva, od které se odvíjí veškeré další dění na kurzu – téma naznačí, kterým směrem by se měla vyvíjet dramaturgie, jaké hry, aktivity a atmosférotvorné prvky by se na kurzu mohly objevit. Bez dobře prodiskutovaného zvnitřněného tématu vzrůstá nebezpečí, že kurz nebude mít to správné „pojivo“, dramaturgie nebude mít jasné zacílení a jednotlivé aktivity nebudou mít žádnou vnitřní souvislost.“²⁰⁷ Smyslem této fáze je tedy vybrat, vymežit a pojmenovat témata, kterými se bude na zážitkovém kurzu zabývat.²⁰⁸ Avšak je nutno podotknout, že téma kurzu není to stejné jako jeho cíl. I když je možné téma kurzu formulovat jako cíl („umožnit účastníkům kurzu najít rovnováhu v některých oblastech jejich života“), téma by mělo být obecné a udávat pouze směr, kterým se vzdělávací kurz bude ubírat, a tak umožní rozvinout konkrétnější cíle.²⁰⁹ Cílem této fáze je tedy připravit širokou myšlenkovou základnu, ze které posléze vychází konkrétní podoba kurzu.²¹⁰
- Práce na scénáři kurzu – na tomto stupni se pracuje se scénářem, jako detailním plánem kurzu, ve kterém je zaznačeno, které aktivity se mají v jednotlivých dnech odehrát. Plánování scénáře začíná vymezením časových oken pro hlavní programové bloky kurzu (např. úvod a závěr, putování, sólo apod.) a je důležité v průběhu celého procesu plánování sledovat rovnoměrné rozložení aktivit z hlediska jejich zaměření (fyzické, emocionální, sociální).²¹¹

²⁰⁷ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 32-33.

²⁰⁸ PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion, 2004 (1)*, s. 88.

²⁰⁹ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 33.

²¹⁰ PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion, 2004 (1)*, s. 88.

²¹¹ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 34.

- Praktická dramaturgie – v této fázi se konkretizují jednotlivé myšlenky a vybraná témata a hledá se pro ně přesný a vhodný tvar a forma.²¹² Pracuje se na tvorbě různých typů aktivit či her nebo výběru existujících aktivit tak, aby splňovaly konkrétní dramaturgické potřeby. Při plánování scénáře je potřeba zohlednit také praktické produkční záležitosti, např. počet lektorů, materiál, čas na přípravu, délku programu, stav skupiny.²¹³
- Dokončení scénáře – výsledkem tohoto stupně je scénář kurzu jakožto ideální varianta plánu budoucích dějů.²¹⁴ Na tomto stupni se také pracuje s garancí jednotlivých programů, požadavcích na materiál a pravidlech jednotlivých her. Také se kontroluje rytmus kurzu a pozoruje se, jak jsou v rámci kurzu rozloženy dramaturgické vrcholy a dna.²¹⁵
- Dramaturgie na kurzu – uplatňuje se zejména při provádění případných programových změn, tj. korektur scénáře.²¹⁶ Tyto změny ve scénáři vycházejí z pozorování účastníků, posuzování jejich aktuálního stavu a odhadování, jak budou na připravené programy reagovat. Další změny mohou být zapříčiněny neočekávanými faktory (počasí, nečekaná nehoda).²¹⁷

V rámci dramaturgie je tedy vytvořena celková podoba zážitkového kurzu, která souvisí s výběrem prostředků, skladbou programů a herních aktivit a jejich neustálému směřování k zamýšlenému cíli kurzu a nakonec tvoří časový harmonogram a scénář projektu.²¹⁸ Avšak aby u účastníků kurzu došlo k rozvoji a uvědomění si nových zkušeností, které získali v průběhu jednotlivých aktivit a her na kurzu, tak je nezbytná zpětná vazba.

²¹² PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2004 (1), s. 89.

²¹³ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 35.

²¹⁴ HOLEC, O. Dramaturgie projektů. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 43.

²¹⁵ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 35.

²¹⁶ HOLEC, O. Dramaturgie projektů. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 44.

²¹⁷ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 35.

²¹⁸ MÁŠILKA, D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc, 2003. s. 46.

Zpětná vazba je nezastupitelnou součástí zážitkového kurzu, ve které se různými formami pracuje na zvnitřnění intenzivních zážitků. Podstatou zážitkových kurzů není zážitek samotný, ale proces uvědomění si nově získaných zkušeností. Pro uvědomění si nově nabytého slouží v zážitkovém vzdělávání zpětná vazba, která přeměňuje zážitek ve zdroj učení a tak pomáhá k osobnostnímu rozvoji člověka. Na zážitkovém kurzu jsou záměrně vyvolávány situace (hry) vedoucí k získání zážitku a následně tyto situace „vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení. Hlavní rozdíl mezi „rekreačním zážitkem“ a „pedagogickým zážitkem“ tkví právě ve zpětné vazbě.“²¹⁹ Účastníci zážitkového kurzu si tak díky zpětné vazbě mohou uvědomit či zažít posun v osobnostních rysech a vlastnostech, díky ní lze pracovat se skupinovými ději, které se odehrávaly v aktivitě, a nyní ve zpětné vazbě je objasnit.²²⁰ Na základě zpětné vazby tak získává veškeré konání na zážitkové akci výchovný a vzdělávací smysl.

Reitmayerová a Broumová chápou zpětnou vazbu jako nástroj umožňující učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy. Jelikož je zpětná vazba víceoborovým nástrojem (od psychologie přes pedagogiku, andragogiku, psychoterapii až po nejrůznější volnočasové aktivity a školení), je možné se setkat s různými pojmenováními, které vycházejí z anglicky psané literatury (reflection, debriefing, reviewing, processing, sharing).²²¹

Podle Neumana je zpětná vazba „(...) řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů.“²²² Tyto zpětnovazební informace jsou podáním informace jiné osobě o tom, jak druzí vnímají, chápou a prožívají její chování.²²³ Při předávání zpětnovazebních informací tak účastníci kurzu formulují a vyjadřují své zážitky formou postřehů, myšlenek, pocitů a zároveň takto zformulované zážitky přijímají i

²¹⁹ PELÁNEK, R. *Rukověť instruktora* [online]. Brno, 2003. s. 2. [cit. 2009-09-28]. Dostupný z: http://anna.fi.muni.cz/~xpelane/nova_herka/rukovet.pdf

²²⁰ SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. s. 39.

²²¹ REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 10-13.

²²² NEUMAN, J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 38.

²²³ HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 152.

od okolí, které se stejně jako ty své snaží interpretovat a zpracovat.²²⁴ Stupeň a hloubka zpětnovazební informace je závislá na stupni důvěry mezi členy skupiny. Pozitivní účinky zpětnovazebních informací přispívají k prohloubení a zpevnění vzájemného lidského vnímání mezi členy skupiny a tím usnadňují dorozumění a porozumění mezi nimi. Vyvolávají a podporují takové formy chování, které jsou pro skupinu užitečné, a na druhou stranu korigují ty projevy, které atmosféru ve skupině negativně ovlivňují.²²⁵

Proces zpětné informace probíhá tak, že:

- účastník kurzu sdělí druhým, co si myslí o sobě,
- sdělí druhým, co si myslí a co cítí ve vztahu k nim,
- dojde ke vzájemné výměně informací a jejich srovnání.²²⁶

Prostřednictvím zpětné vazby může lektor zážitkového kurzu lépe posoudit vliv aktivit na učení a rozvoj jednotlivců a celé skupiny. Zpětnou vazbu je možné také chápat jako příležitost, jak si mohou účastníci v uvolněné herní atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají stejné zkušenosti a prožitky.²²⁷

Podle Neumana pomáhá zpětná vazba účastníkům kurzu v těchto směrech:

- zefektivňuje proces učení,
- obohacuje prožitky a zkušenosti,
- pomáhá formovat smysl prožívané zkušenosti,
- vyhledává a poukazuje na souvislosti,
- rozvíjí dovednost učit se ze zkušeností.²²⁸

Důležité je také načasování zpětné vazby. Ta by se měla uskutečnit ihned po hodnocené aktivitě. „V případě krátkých aktivit by měla proběhnout bezprostředně po ukončení programu. U delších, zejména psychologických her, je vhodné nechat

²²⁴ REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 14.

²²⁵ HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 152.

²²⁶ HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 153.

²²⁷ NEUMAN, J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 38-39.

²²⁸ NEUMAN, J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 39.

účastníkům nějaký čas na zažití.²²⁹ Její délka trvání je závislá na věku aktérů, zkušenostech, významu aktivity, která je hodnocena, a cíli, který byl před aktivitou stanoven. Úkolem vedoucího zpětné vazby je, aby zvolené cíle neustále poměřoval s vývojem diskuze a podle potřeby je upravoval. Jeho role však nespočívá ve stálém řízení diskuze, nýbrž jeho hlavním úkolem je, aby podporoval a stimuloval vyjadřování názorů a povzbuzoval k výměně zkušeností mezi účastníky zážitkového kurzu.²³⁰

V souvislosti s předáváním zpětné informace zmiňuje Hermochová několik pravidel, kterými by se měl tento proces řídit:

- zpětná informace má být popisná, méně hodnotící, interpretující či hledající motivy. Ten, kdo poskytuje zpětnou vazbu by měl popisovat u sebe i druhých reakci, nezabývat se morálním hodnocením, které často vede ke vzniku odporu a tendenci se bránit.
- zpětná informace má být co nejkonkrétnější – ne formulovaná obecně.
- zpětná informace musí být obsahem i formou přiměřená tomu, komu je poskytována. Informace musí být jasná, přesně formulovaná a srozumitelná. Jasná informace na druhou stranu také pomáhá tomu, kdo ji dává, aby si jasně uvědomil, co považuje za skutečný problém.
- je účinné zaměřit se při poskytování zpětných informací na ty oblasti, kde se účastník kurzu může změnit. Když je někdo informován o něčem, co ovlivnit nemůže. Když je někdo informován o něčem, co ovlivnit nemůže (nebo jen částečně), může být frustrován, což oslabuje jeho motivaci ke změnám, které jsou v jeho moci.
- zpětná informace je tím účinnější, čím je více vyžadována. Nejúčinnější je tehdy, když o ni jedinec sám požádá.
- důležité je i to, aby zpětná informace byla dána vždy v pravý okamžik – obvykle co nejdříve po události, ke které se vztahuje.

²²⁹ PELÁNEK, R. *Rukověť instruktora* [online]. Brno, 2003. s. 30. [cit. 2009-09-28]. Dostupný z: http://anna.fi.muni.cz/~xpelanek/nova_herka/rukovet.pdf

²³⁰ NEUMAN, J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 41.

- je třeba věnovat velkou pozornost tomu, aby zpětná informace byla obsahově správná. Ve skupině využíváme ke konfrontaci názorů ostatních členů skupiny.²³¹

Sýkora rozlišuje pět typů zpětných vazeb:

- monitorující zpětná vazba,
- průběžná zpětná vazba,
- zpětná vazba rekapitulující kurz,
- evaluační zpětná vazba,
- restartovací zpětná vazba.²³²

V následující tabulce je zobrazeno, jaký význam má jednotlivá zpětná vazba pro účastníka kurzu nebo pro lektora a také jaká je vhodná doba užití dané zpětné vazby.

	Pro účastníky	Pro lektory	Doba užití
Monitorující	Ujasnit si, proč jsem na kurzu	Zjistit očekávání a naladění účastníků	Před kurzem až po hry team spirit
Průběžná	Zpracovávat prožívané ve směru k dosažení cílů kurzu	Monitorovat současný stav účastníků	Po každé aktivitě
Rekapitulující	Projít všechny události na kurzu	XXXXX	Poslední zpětná vazba na kurzu
Evaluační	XXXXX	Zhodnotit spokojenost s kurzem	Měsíc po kurzu
Restartovací	Znovu navodit atmosféru kurzu, předložit výsledky evaluace	XXXXX	Dva měsíce po kurzu

Obrázek č. 9, Pět typů zpětných vazeb (Sýkora, 2006, s. 41.)

²³¹ HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 153.

²³² SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. s. 41.

Podle Neumana zpětná vazba umožňuje zjistit, jaký význam pro účastníky určitá činnost měla a také nám umožňuje lépe posoudit vliv jednotlivých aktivit na učení a rozvoj účastníků. Stejný autor také uvádí několik úrovní, na kterých se může zpětná vazba odvíjet:

- dění v celé skupině (na této úrovni se lektoři snaží, aby účastníci společně hledali, co se od sebe vzájemně naučili; nastolují se otázky důvěry, podpory, rušivého chování, tlaku skupiny),
- dynamika meziosobních vztahů členů (na tomto stupni se diskutuje o vzájemném uznávání, důvěře, bezpečnosti, negativismu i strachu z hodnocení),
- intrapersonální rovina (na této úrovni se debatuje o pocitech, které účastníci prožívali během daných aktivit. Běžnými tématy jsou strach, obava o bezpečnost, důvěra v ostatní, vzájemné uznávání).²³³

Zpětná vazba je velmi důležitou závěrečnou fází vzdělávacího kurzu, která hodnotí danou aktivitu, shrnuje její průběh, vyvozuje závěry, které následně zobecňuje pro budoucí praxi. „U účastníků podporuje usilovnější a důslednější učení a zabraňuje nahromadění chyb (...)“²³⁴ Význam zpětné vazby v zážitkovém vzdělávání spočívá v ohlížení se zpět po absolvování určité činnosti, v hledání souvislosti mezi výsledky aktivit, programů a činností jednotlivců popřípadě celé skupiny. Zpřesňuje a vytváří jejich význam. Směřuje pohled dopředu a ukazuje, jak lze nabyté zkušenosti využít v budoucím životě, ať už pracovním, či mimopracovním.²³⁵

Na základě těchto principů, které při plánování a realizaci zážitkového kurzu využívá Prázdninová škola Lipnice, se nyní pokusím navrhnout scénář zážitkového kurzu.

²³³ NEUMAN, J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000. s. 38-39.

²³⁴ HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. s. 173.

²³⁵ MÁŠILKA, D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc, 2003. s. 59.

3.2.1. Návrh zážitkového kurzu

V této části se budu zabývat přesným scénář zážitkového kurzu, jehož program sestavuji v teoretické rovině a budu při jeho utváření vycházet z principů zážitkové pedagogiky a metod Prázdninové školy Lipnice. Jelikož ústředním tématem mé diplomové práce je teambuilding, tak jsem se rozhodl stanovit jako cíle zážitkového kurzu budování týmu, rozvoj týmové spolupráce, zlepšení komunikace a budování důvěry v týmu.

1. den	2. den	3. den
	9:00 Snídaně	9:00 Snídaně
	10:00 Kouzelná hůlka	10:00 Pád důvěry
	10:30 Pavoučí síť	10:45 Transportér
	11:15 Bull Ring	11:30 Závěrečná zpětná vazba
	11:45 Slepý čtverec	
15:00 Příjezd účastníků	12:30 Oběd	
15:30 Zahájení programu	13:30 Únik z bludiště	13:30 Rozloučení a odjezd účastníků
17:00 Gordický uzel	14:15 Stavba plavidla	
17:45 Zasedání	16:15 Ovčák a ovce	
18:30 Taxis	17:15 Most + zpětná vazba	
19:15 Večeře	19:30 Večeře	
20:30 Den Trifidů + zpětná vazba	20:30 Casino Las Vegas	

Tabulka č. 6, Harmonogram kurzu (Vlastní zpracování)

Detailní harmonogram zážitkového kurzu

1. den

15:00 **Příjezd účastníků a jejich ubytování**

15:30 **Zahájení programu** (uvítání a seznámení účastníků s pravidly bezpečnosti i s pravidly celého kurzu, seznámení se s lektory a také s cíli akce)

17:00 – 17:45 **Gordický uzel**²³⁶

Lektor shromáždí účastníky do hloučku. Poté všichni zavřou oči a napřáhnou všichni stejnou ruku. V tomto lese rukou se pak každý snaží chytit nějakou jinou. Totéž všichni udělají i s druhou rukou a vznikne uzel, který je možný otevřít posláním stisku rukou. Uzel je pak třeba rozmotat tak, aby účastníci nakonec tvořili kruh. Cílem této hry je rozpohybování a odblokování skupiny, podpora schopnosti kooperace, navození kontaktu a zábava.

17:45 – 18:30 **Zasedání**²³⁷

Účastníci vytvoří klasický kruh, tak aby se dotýkali rameny. Potom udělají všichni vpravo v bok a tři úkroky do středu kruhu. Tak vznikne menší kruh a každý účastník uchopí v pase partnera před sebou. Následně všichni udělají podřep a každý si sedne na kolena hráče stojícího za ním. Cílem této hry je uvolnění atmosféry, překonání počátečních bariér a navození neformálního kontaktu.

18:30 – 19:00 **Taxis**²³⁸

Lektor předem vybuduje dostihovou dráhu, která vede přes překážky. Trasa je v terénu vyznačena buď lanem, nebo jde o soustavu jasně po sobě následujících překážek. Závěr trasy představuje „taxis“ – vodní příkop vybudovaný z vaničky zasazené do země, eventuálně může tuto funkci plnit úzký potok. Účastníci jsou rozděleni do dvojic, z nichž jeden je v roli koně a druhý žokeje. Kůň stojí na dvou nohách (nikoliv na čtyřech), má zavázány oči, drží v rukou dva konce lana (uzdu) a pohybuje se po trase výlučně podle pokynů žokeje. Žokej stojí vždy za koněm a udílí mu pokyny výhradně pomocí uzdy. Dvojice se pak vydává na dráhu a lektor při této hře vystupuje jako rozhodčí, který měří dvojici čas. Cílem této hry je trénink kooperace, hledání řešení obtížných situací a rozvoj týmové spolupráce.

19:15 **Večeře**

20:30 **Den Trifidu**²³⁹ + **zpětná vazba**

Účastníkům, kteří se shromáždili do hloučku, jsou zavázány oči a poté jim je puštěn audio záznam. Z audio záznamu se dozvědí, že většina lidí minulý den sledovala

²³⁶ VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. Brno: Computer Press, 2009. s. 32.

²³⁷ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. s. 79.

²³⁸ VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. Brno: Computer Press, 2009. s. 48.

²³⁹ *Zlatý fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2002. s. 44.

speciální úkazy na obloze a že oslepla, a také se po zemi rozšířily masožravé rostliny zvané Trifidi. Po vyslechnutí audio záznamu lektor vyvede účastníky po jednom z hloučku a sdružuje je do předem připravených týmů. Jednoho určí jako vidoucího (jeden vidoucí na 5-6 zaslepených osob) a tomu sundá šátek a vysvětlí mu, že jeho cílem je dovést skupinu rychle a bezpečně na ostrov, kde budou v bezpečí. Cestu plnou překážek mu ukazuje lektor, který dává pozor na bezpečnost. Celá cesta by měla končit chůzí ve vodě (aspoň po pás), případně plaváním a osamoceným vstupem do cíle (orientace podle sluchu, chůze za hudbou). Cílem této aktivity je schopnosti vedení lidí, týmová spolupráce a koordinace. Po ukončení aktivity následuje zpětná vazba.

2. den

9:00 – 10:00 **Snídaně**

10:00 – 10:30 **Kouzelná hůlka**²⁴⁰

Lektor rozdělí účastníky na dvě stejně velké skupiny. Tyto skupiny se postaví ve dvou řadách naproti sobě na principu zipu. Na pokyn lektora všichni předpaží tak, že ohnou ruku v lokti a předpaží tudíž pouze předloktí. Dlaně přitom směřují naproti sobě a prsty jsou skrčeny s výjimkou ukazováčků. Na tyto ukazováčky lektor položí tyčku a oznámí účastníkům, aby položili tyčku na zem, aniž by kterýkoliv z účastníků s ní trafil kontakt. Žádným jiným způsobem kromě ukazováčků není možné se tyčky dotýkat. Hra končí úspěšným položením tyčky na zem. Cílem této hry je trénink efektivní komunikace, koordinace a rozvoj týmové spolupráce.

10:30 – 11:15 **Pavoučí síť**²⁴¹

Před účastníky je mezi stromy napnutá pavoučí síť z tenkých provázků. Účastníci se musí jako tým dostat skrze jednotlivá oka pavučiny na druhou stranu, aniž by se kdokoliv dotkl sítě. Cílem této aktivity je rozvoj týmové spolupráce, komunikace a koordinace.

11:15 – 11:45 **Bull Ring**²⁴²

Lektor si předem připraví kroužek s provázky uvázanými po obvodu, přičemž počet provázků odpovídá počtu členů skupiny. Každý účastník uchopí konec jednoho

²⁴⁰ VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. Brno: Computer Press, 2009. s. 62.

²⁴¹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 91.

²⁴² VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. Brno: Computer Press, 2009. s. 66.

provázku vedoucího od kroužku a lektor skupině do kroužku vloží míček. Úkolem účastníků je projít předem připravenou trasou, aniž by míček z kroužku vypadl na zem. Cílem této aktivity je trénink kooperace a zapojení jednotlivců do skupiny.

11:45 – 12:15 **Slepý čtverec**²⁴³

Všichni účastníci mají zavázané oči. Lektor následně odvádí každého účastníka zvlášť k ležícímu lanu, rozestaví účastníky v pravidelných intervalech a dá jim do ruky lano. Poté lektor účastníkům oznámí, že mají za úkol vytvořit z lana čtverec. Pro čtverec musí účastníci využít celou délku lanu a momentě, kdy se skupina dohodne, že už úkol splnili, tak si sundají pásky z očí. Cílem této aktivity je rozvoj týmové spolupráce, komunikace, koordinace, kreativního a praktického myšlení.

12:30 **Oběd**

13:30 – 14:15 **Únik z bludiště**²⁴⁴

Lektor napne šňůru mezi stromy tak, že se často kříží. Východ z bludiště je označen igelitovým sáčkem na konci šňůry. Účastníci mají zavázané oči a snaží se co nejrychleji nalézt východ. Směr mohou měnit jen u stromů anebo tam, kde se šňůry kříží. Každý účastník je umístěn na jiném konci bludiště. Volí se různé způsoby komunikace mezi účastníky, kteří se v bludišti potkají, vedle ústní domluvy to může být např. komunikace pomocí domluvených signálů. Cílem této aktivity je rozvoj komunikace a spolupráce.

14:15 – 16:15 **Stavba plavidla**²⁴⁵

Účastníci projektují, staví a posléze zkušební plavbou prověřují plavidlo. Skupina se musí co nejrychleji přepravit tam a zpět přes vodní tok. Za každé namočení dostává skupina trestné minuty. Na počátku aktivity mají účastníci nejdříve 5 minut na naplánování a případný náskres plavidla. Po tomto časovém limitu začíná pracovat na sestavení voru. Cílem této aktivity je řešení problému a rozvoj spolupráce.

16:15 – 17:15 **Ovčák a ovce**²⁴⁶

V této hře musí ovčák zahnat co nejrychleji stádo ovcí do ovčína. Ovce jsou slepé, nemluví a ovčák nemůže mluvit a nemůže se pohybovat. Účastníci, kteří hrají tyto role, si tak musí vymyslet komunikační systém bez mluvení a doteků. Na volbu

²⁴³ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. s. 176.

²⁴⁴ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. s. 220.

²⁴⁵ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 96.

²⁴⁶ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. s. 222.

signalizace a celkové strategie mají 15 minut. Po uplynutí tohoto času si všichni účastníci zaváží oči a lektor jednoho z nich zvolí ovčákem a ten si sundá pásku. Lektor mu ukáže, kde jsou dveře do ovčína a poté každou ovci několikrát zatočí. Cílem této hry je rozvoj tvořivosti, komunikace a týmové spolupráce.

17:15 – 19:15 **Most**²⁴⁷ + **zpětná vazba**

Každá skupina má za úkol postavit do dvou hodin visutý most přes potok, po němž by všichni členové skupiny přešli z břehu na břeh suchou nohou. Dalším úkolem pro účastníky je přepravit po mostě šedesátikilový náklad. Účastníci mají k dispozici lana, úvazky a sekeru. Před odstartováním hry určí lektor každé skupině místo, na němž bude svůj most stavět. První tři členové skupiny mohou jít na druhou stranu libovolným způsobem, ostatní členové již pouze suchou nohou po vytvořeném mostě. Cílem této aktivity je trénink zručnosti, týmové spolupráce, organizační schopnosti a schopnosti rozhodování. Po ukončení aktivity následuje zpětná vazba.

19:30 **Večeře**

20:30 **Casino Las Vegas**²⁴⁸

Před hráče (účastníky) předstoupí personál herny (lektori v kostýmech) a pozve je k účasti na poslečenské večeři. Hráči mají pak jednu hodinu na to, aby si připravili kostým, případně s vymysleli postavu, kterou budou celý večer hrát. Poté přicházejí do herny, kde jsou seznámeni s průběhem celého večera a jsou jim vysvětlena pravidla rulety. Peníze, potřebné pro zapojení do hry, mohou hráči získat v bance opsáním směnky. Na každou směnku hráč uvede reálnou službu, kterou je schopen nabídnout a samozřejmě také splnit. Tuto směnku nabídne hráč bance, jejíž znalec (lektor) ohodnotí tuto směnku určitou sumou peněz. Směnky mohou hráči upisovat v průběhu celé hry, a získávat tak další prostředky. V závěru večera je vyhlášena aukce, na níž mají hráči možnost za zbylé peníze dražit zajímavé směnkou které bance opsali ostatní hráči. Noví majitelé smenek si pak mohou zakoupenou službu v průběhu následujícího roku vyžádat. Na směnkách se může např. objevit vyvenčení psa, umytí auta nebo příprava snídaně. Cílem této aktivity je uvolnění, zábava a prohloubení neformálních vztahů.

²⁴⁷ *Zlatý fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2002. s. 78.

²⁴⁸ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. s. 122.

3. den

9:00 Snídaně

10:00 – 10:45 Pád důvěry²⁴⁹

Jeden účastník se postaví na zvýšené místo, ze kterého bude padat. Pod ním vytvoří skupina dvě řady vzdálené na předpažení. Účastníci v řadě se dotýkají rameny, předpaží dlaněmi vzhůru a paže uspořádají „zipovitým“ způsobem. Následně tak účastník na zvýšeném místě začne padat a skupina pod ním ho rukama chytá. Cílem této aktivity je rozvoj důvěry v týmu.

10:45 – 11:15 Transportér²⁵⁰

Při této aktivitě si lehne první účastník na záda, druhý položí hlavu vedle jeho hlavy, ale nohy položí opačným směrem. Tímto způsobem to učiní zbytek skupiny. Stát zůstane jen jeden účastník. Všichni ležící vzpaží dlaněmi nahoru a vytvoří z rukou živý pás. Účastník, jenž zůstal stát, se za pomoci lektora položí na připravené dlaně obličejem dolů. Skupina ho pomalu posunuje na konec pásu. Cílem této aktivity je rozvoj spolupráce a rozvoj důvěry v týmu.

11:30 – 13:30 Závěrečná zpětná vazba a vyplnění evaluačních dotazníků

13:30 Rozloučení a odjezd účastníků

²⁴⁹ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. s. 154.

²⁵⁰ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. s. 147.

3.3. Vyhodnocení zážitkového kurzu

Fáze vyhodnocení vzdělávání je velmi důležitou částí, protože poskytuje odpověď na otázku, zda realizovaný vzdělávací kurz naplnil svůj cíl.²⁵¹ Vyhodnocování vzdělávání je možné definovat jako jakýkoli pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle této informace. Ve své nejhrušší formě je to porovnávání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování), odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo cíle, které byly stanoveny ve fázi plánování.²⁵² Podle Bartoňkové je vyhodnocení integrální součástí vzdělávání, v podstatě je to porovnání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování) odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo požadovaný účel. Je možné ho tedy chápat jako chápání jako proces, jež si klade za cíl stanovit, zda-li byl problém (mezera ve výkonnosti, jež byla stanovena na základě analýzy vzdělávacích potřeb) vyřešen.²⁵³

Brázdová uvádí základní důvody, proč je důležité provádět vyhodnocení:

- pomáhá zjistit, jestli zážitkový kurz splnil očekávané cíle nebo splnil problém,
- identifikuje silné a slabé stránky zážitkového kurzu a je také nástrojem jeho kontroly a ověřování,
- slouží ke zdokonalování zážitkového kurzu a zvýšení jeho účinnosti,
- zadavatelům napomáhá k určení nákladů a přínosů kurzu,
- vzdělavatelé musí prokazovat účinnost kurzu, aby ospravedlnili vložené investice,
- posiluje dosažení očekávaných výsledků mezi účastníky kurzu a posiluje důvěru v hodnotu vzdělávacích a rozvojových programů vůbec.²⁵⁴

²⁵¹ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. s.176.

²⁵² ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. s. 555-556.

²⁵³ BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Olomouc: UPOL, 2006. s. 125.

²⁵⁴ BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých: kvalifikační (certifikovaný) kurz pro lektory ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 11-12.

Často využívanou metodou pro vyhodnocování vzdělávání je Kirkpatrickův model, který rozlišuje čtyři úrovně vyhodnocování:

- 1. úroveň: Reakce - na této úrovni se zkoumá, jak účastníci reagují na vzdělávání, zkoumá se jejich spokojenost. Je vhodné postupovat podle navrhovaných kroků pro hodnocení reakcí (určit, co chcete zjistit; vytvořit formulář, který bude kvantifikovat reakce; podněcovat účastníky, aby napsali své připomínky a návrhy; zajistit co nejupřímnější odpovědi; vytvořit přijatelné standardy; posoudit reakce účastníků podle těchto vytvořených standardů; informovat o reakcích účastníků).
- 2. úroveň: Hodnocení poznatků - získávají se informace o tom, do jaké míry došlo ke splnění cílů vzdělávání. Je potřeba zjistit, kolik znalostí a dovedností si účastníci vzdělávání osvojili nebo zlepšili a jak se změnili jejich postoje.
- 3. úroveň: Hodnocení chování - na této úrovni se hodnotí, jak se po návratu pracovníků ze vzdělávání změnilo jejich chování, jak absolventi uplatňují nabyté znalosti a dovednosti při výkonu práce.
- 4. úroveň: Hodnocení výsledků - cílem na této úrovni je určit hodnotu programu vzdělávání, jakou měrou přispěl k zvýšení výkonu ve firmě. Znamená to, že hodnocení musí být založeno na zkoumání stavu organizace před vzděláváním a po něm a musí být určena míra, v jaké byly cíle dosaženy.²⁵⁵

Vyhodnocení je pro podnik významnou součástí vzdělávacího procesu, protože odpovídá na otázku, zda-li vzdělávání přineslo nějaké pozitivní výsledky, tedy zda-li bylo efektivní. Pro každý podnik je zásadní návratnost investic vložených do vzdělávání, a tak otázka efektivity, dopadu a velikosti vlivu vzdělávání nabývá na důležitosti. Otázka efektivity v případě zážitkového vzdělávání je ještě závažnější než u vzdělávání klasického, u kterého přenos na pracovní výkon může být znatelný od prvních okamžiků. Svatoš uvádí, že i když přenos zobecněné zkušenosti z aktivit na zážitkovém kurzu do pracovního prostředí není zatím exaktně potvrzen, tak se v praxi ukazuje, že funguje.²⁵⁶ Podle Bartůňka je však možné již dnes

²⁵⁵ ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. s. 508-509.

²⁵⁶ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 31.

považovat za prokázané, že zážitkové kurzy mají reálný dopad na sebepojetí, sebedůvěru a na rozvoj týmové spolupráce.²⁵⁷ Tvrzení Bartůňka je možné podložit některými studii, které se efektivitou zážitkového vzdělávání zabývaly. Jednou z těchto studií je práce Goldenberga a Pronsolina, kteří zkoumali dopady zážitkových kurzů Outward Bound a National Outdoor Leadership School na účastníky. V této studii bylo zjištěno, že většina dopadů je spojena se skupinovou zkušeností a ze 600 účastníků kurzu 28% stouplо sebedůvěra a u 35% účastníků vedla účast na kurzu ke zlepšení života.²⁵⁸ V další studii se Gass, Garvey a Sugerman zabývali dlouhodobým vlivem outdoorového kurzu a uvádí, že i po 17 letech od účasti na kurzu přetrvávají v účastnících pozitivní změny.²⁵⁹

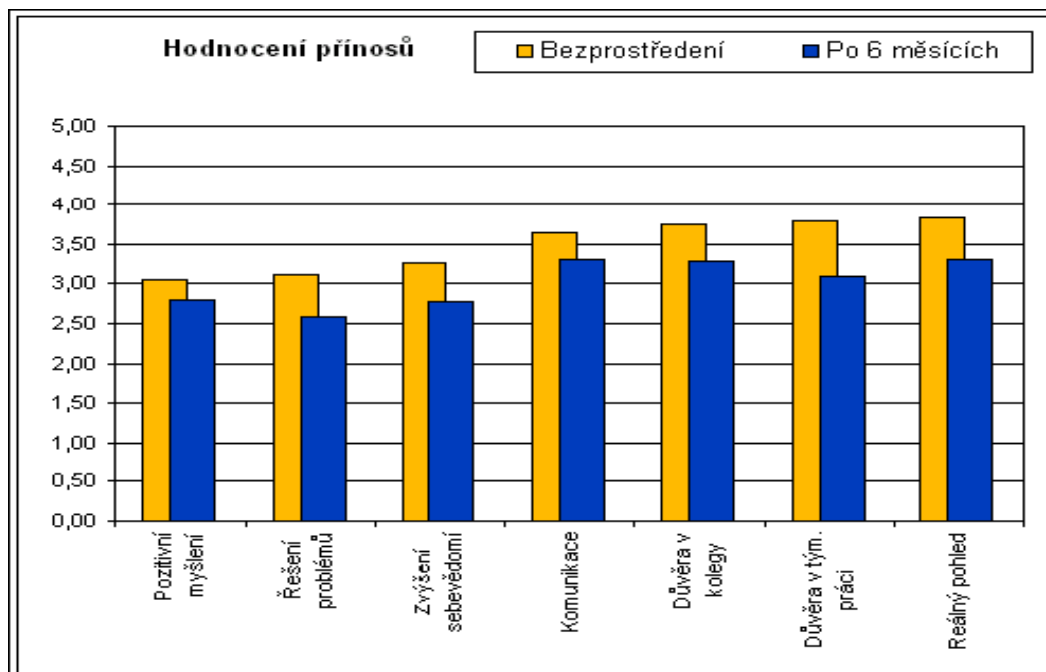
Klusáček²⁶⁰ hodnotil přínos outdoorového tréninku pro firmu Huhtamaki, který byl zaměřen na rozvoj týmové spolupráce, bourání bariér mezi jednotlivými organizačními celky firmy a zdokonalení schopnosti týmově řešit problémy. Pracovníci této firmy hodnotili přínos zážitkového kurzu, jednak verbální formou diskuze a také písemnou formou dotazníku. Zážitkový kurz hodnotili dvakrát, poprvé 14 dní po kurzu a podruhé po 6 měsících, a jeho přínosy hodnotili na škále od 0 do 5 (5 bylo maximum). Následující obrázek zobrazuje výsledky:

²⁵⁷ BARTŮŇEK, D. Meta-analýza ve výzkumu v oblasti výchovy v přírodě – její výstupy a aktuální stav. *Česká kinantropologie*, 2005 (1), s. 63–73.

²⁵⁸ GOLDENBERG, M., PRONSOLINO, D. A Means-end investigation of outcomes associated with Outward Bound and NOLS programs. *Journal of Experiential Education*, 2007 (3), s. 271-276.

²⁵⁹ GASS, A. M., GARVEY, D. E., SUGERMAN, D. A. The long-term effects of a first-year student wilderness orientation program. *Journal of Experiential Education*, 2003 (1), s. 33-40.

²⁶⁰ KLUSÁČEK, M. *Hodnocení přínosů outdoorových tréninků ve firmě Huhtamaki Česká republika, a.s.* [online]. 2007. [cit. 2010-11-14]. Dostupné z <http://is.ceskacesta.cz/soubor.py/Hodnocen%C3%AD%20p%C5%99%C3%ADnos%C5%AF%20outdoorov%C3%BDch%20tr%C3%A9nink%C5%AF%20v%20H%C4%8CR.pdf?idf=FIL000000000003841>



Obrázek č. 10, Hodnocení přínosů zážitkového kurzu (Klusáček, 2007, s. 3.)

Z obrázku je možné vyčíst, že vliv kurzu se časem vytrácí, avšak i v hodnocení, jež proběhlo po 6 měsících se ukazuje, že účastníci pocíťují vliv kurzu na sebe sama i na ostatní účastníky (u všech zkoumaných bodů je průměrné hodnocení vyšší než 2,5, tj. více než 50%). Největší vliv kurzu se projevil ve zlepšení komunikace, zvýšení důvěry v kolegy a v týmovou práci. Výsledky tohoto hodnocení tak potvrdily pozitivní dopad zážitkového kurzu na pracovníky.

Dopadu a transferu zkušeností z outdoorových zážitkových kurzů se ve své práci věnovali také Holman a McAvoy, kteří z dotazníkového šetření u 193 účastníků zjistili, že mezi primární dopady zážitkového kurzu patří vytvoření přátelských vztahů s ostatními lidmi ve skupině, větší porozumění sebe samému, nové příležitosti a učení se novým dovednostem. Podle jejich studie dokázalo 41% účastníků přenést zkušenosti z kurzu do jejich zaměstnání a 51% účastníků uvedlo zvýšenou motivaci, sebevědomí a víru ve vlastní schopnosti.²⁶¹ Daniel ve své studii vztahující se k efektivitě zážitkových kurzů uvádí, že 90% účastníků zážitkového kurzu vnímalo účast na kurzu jako zkušenost, která jim změnila život. Jedna třetina z 388 dotázaných v rámci této studie odpověděla, že význam kurzu pro ně

²⁶¹ HOLMAN, T., MCAVOY, L. H. Transferring benefits of participation in an integrated wilderness adventure program to daily life. *Journal of Experiential Education*, 2005 (3), s. 322-325.

s odstupem času ještě více stoupl. Ve výsledcích této práce je také uvedeno, že zážitkový kurz byl pro účastníky ovlivňující událostí, která zapříčinila jejich osobnostní růst a ovlivnila jejich sebepojetí.²⁶² Martin a Leberman na případové studii Outward Bound zkoumali dopady zážitkového kurzu na osobnost účastníka. Podle nich bylo hlavním přínosem kurzu zvýšené uvědomění si sebe sama a sebevědomí, přičemž klíčovou roli pro dosažení těchto změn měla skupina a osobnosti lektorů.²⁶³ Na základě výsledků těchto studií o přenositelnosti zkušeností ze zážitkového kurzu do budoucího života je tedy možné označit vzdělávání pracovníků prostřednictvím zážitku jako efektivní formu jejich rozvoje.

²⁶² DANIEL, B. The life significance of a spiritually oriented, Outward Bound-type wilderness expedition. *Journal of Experiential Education*, 2007 (3), s. 386-389.

²⁶³ MARTIN, A. J., LEBERMAN, S. I. Personal learning or prescribed educational outcomes: A case study of the Outward Bound experience. *Journal of Experiential Education*, 2005 (1), s. 44-59.

Závěr

V současné době je základem úspěšného podniku flexibilita a připravenost na změny, které s sebou tato doba přináší. Tuto flexibilitu podniku tvoří jeho pracovníci a tak je nezbytným předpokladem pro podnik, který chce obstát v konkurenci, aby se věnoval vzdělávání a rozvoji svých pracovníků.²⁶⁴ Na základě podnikové strategie personalisté vybírají metody podnikového vzdělávání, jež jsou vhodné k dosažení konkrétních rozvojových cílů. Pokud podnik zvolí za cíl vzdělávání osobnostní a sociální rozvoj pracovníků, tak může volit mezi různými metodami vzdělávání. Nejčastějšími metodami, které jsou využívány při vzdělávání pracovníků, jsou přednášky a semináře, avšak v současnosti jsou modernější a účinnější tzv. aktivní (participativní) metody, které předpokládají vysokou míru aktivity účastníků ve vzdělávacím procesu a jejich podstatnou výhodou je, že podporují lepší zapamatování a jsou tedy efektivnější.²⁶⁵ Jednou z těchto aktivních forem vzdělávání je vzdělávání prostřednictvím zážitku, které se snaží nabídnout efektivní využití prožitků a zpracování zážitků tak, aby bylo možné získané zkušenosti přenést do budoucí pracovní praxe. Ve své diplomové práci jsem se snažil objasnit, jaký přínos má zážitkového vzdělávání při rozvoji pracovníků v podniku. Také jsem se pokusil prokázat, že zážitkové vzdělávání je jednou z efektivních forem, kterou lze v současnosti v rámci podnikového vzdělávání využívat za účelem rozvoje pracovníků. V první části práce jsem se zabýval efektivním rozvojem pracovníků v rámci podnikového vzdělávání, jakožto prostředku, který přináší podniku řadu výhod, ať už zvýšenou výkonnost pracovníků nebo jejich vyšší pracovní motivaci. V této části jsem také charakterizoval jednotlivé fáze systematického podnikového vzdělávání a také jsem se snažil popsat metody, které jsou v rámci podnikového vzdělávání využívány. Ve druhé části jsem se zaměřil na charakterizování teambuildingu, jakožto jednomu z typů outdoor tréninku, který je založen na vzdělávání prostřednictvím zážitku. V této části jsem se také zabýval zážitkovým vzděláváním a charakterizoval jsem zážitkovou pedagogiku, jakožto koncepci, na které je tento typ vzdělávání založen. Také jsem se věnoval dalším důležitým prvkům, které hrají významnou roli v rámci

²⁶⁴ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. s. 252.

²⁶⁵ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 97.

zážitkového vzdělávání. Zabýval jsem se Kolbovým cyklem učení, zónou komfortu a zónou učení, osobností lektora a hrou jakožto prostředku při vzdělávání zážitkem. Ve třetí části jsem se zaměřil na analýzu zážitkového projektu a poukázal na možnosti praktického využití zážitkového vzdělávání při rozvoji pracovníků. Také jsem charakterizoval jednotlivé fáze průběhu zážitkového kurzu a navrhnul jsem detailní harmonogram zážitkového kurzu. V samotném závěru práce jsem se pokusil prokázat efektivitu zážitkového vzdělávání na základě výsledků studií, které se zabývaly problematikou přenositelnosti zkušeností ze zážitkového kurzu do budoucího pracovního života.

Seznam použité literatury:

ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. 963 s. ISBN 8071696145.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 789 s. ISBN 9788024714073.

BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2007. 162 s. ISBN 9788086851686.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Olomouc: UPOL, 2006.

BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF, 2004. 292 s. ISBN 8086284461.

BARTŮNĚK, D. Meta-analýza ve výzkumu v oblasti výchovy v přírodě – její výstupy a aktuální stav. *Česká kinantropologie, 2005 (1)*, ISSN 12119261.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 80 s. ISBN neuvedeno.

BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 8086432238.

BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých: kvalifikační (certifikovaný) kurz pro lektory ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 55 s. ISBN 9788024419176.

BŘICHÁČEK, V. Úvod ke společnému uvažování o nápravě věcí lidských prostřednictvím výchovy. In HOLEC, O. a kol. (Eds). *Instruktorový slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. 149 s. ISBN 12105805.

ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 9788024719740.

DANIEL, B. The life significance of a spiritually oriented, Outward Bound-type wilderness expedition. *Journal of Experiential Education, 2007 (3)*.

DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Management lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: C.H. Beck, 2007. 485 s. ISBN 9788071798934.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 9788025117019.

GASS, A. M., GARVEY, D. E., SUGERMAN, D. A. The long-term effects of a first-year student wilderness orientation program. *Journal of Experiential Education, 2003 (1)*.

GOLDENBERG, M., PRONSOLINO, D. A Means-end investigation of outcomes associated with Outward Bound and NOLS programs. *Journal of Experiential Education*, 2007 (3).

HANUŠ, R. *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho místo v rámci pedagogických věd*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc, 2008.

HANUŠ, R. Zdroje zážitkové pedagogiky. In Tomajko, D. (Ed.) *Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 174 s. ISBN 8024402246.

HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 231 s. ISBN 8071848417.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 807178303X.

HAYES, N. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 189 s. ISBN 8071789836.

HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 159 s. ISBN 8024708175.

HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 113 s. ISBN 8024711559.

HOLEC, O. Dramaturgie projektů. In HOLEC, O. a kol. (Eds.) *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISBN 12105805.

HOLMAN, T., MCAVOY, L. H. Transferring benefits of participation in an integrated wilderness adventure program to daily life. *Journal of Experiential Education*, 2005 (3).

HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorská čítanka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1984. 304 s. ISBN neuvedeno.

HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. 165 s. ISBN 8071786608.

HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 165 s. ISBN 9788073672652.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 9788024714578.

CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005 (3), ISSN 1214603X.

JAROŠOVÁ, E. a kol. *Trénink sociálních a manažerských dovedností: metodický průvodce*. Praha: Management Press, 2001. 223 s. ISBN 8072610481.

JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 355 s. ISBN 8024411768.

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004 (1), ISSN 1214603X.

JŮVA, V., JŮVA, V. Jr. *Úvod do pedagogiky*. 4. vyd. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 8085931788.

KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 105 s. ISBN 8024717646.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2007. 399 s. ISBN 8072610333.

KRAUTER, R. *KOMPAS pro instruktory GO! aneb komunikace, program komunikativní a týmové spolupráce*. Šumperk: Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola Šumperk, 2001. 80 s. ISBN neuvedeno.

KRŮGER, W. *Vedení týmů: jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 108 s. ISBN 8024707802.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 183 s. ISBN 8024706989.

MARTIN, A. J., LEBERMAN, S. I. Personal learning or prescribed educational outcomes: A case study of the Outward Bound experience. *Journal of Experiential Education*, 2005 (1).

MÁSILKA, D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc, 2003.

MEJSTRÍK, V. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 3. vyd. Praha: Academia, 2003. 647 s. ISBN 8020010807.

MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Kodex, 1998. 271 s. ISBN 8085963523.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 146 s. ISBN 8073570459.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. 270 s. ISBN 8020005927.

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 325 s. ISBN 8071784052.

- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 325 s. ISBN 9788073672768.
- NEUMAN, J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 197 s. ISBN 8071783919.
- NEUMAN, J., HANUŠ, R. *Kristova léta školy prázdninového času*. *Gymnasion*, 2007 (7), ISSN 1214603X.
- NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 8073150123.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 8020009507.
- PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání: pro specializace Personální řízení a Odborová práce*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. 91 s. ISBN nevedeno.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. 159 s. ISBN 8090223214.
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 9788086723587.
- PAULUSOVÁ, Z. *Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky*. *Gymnasion*, 2004 (1), ISSN 1214603X.
- PAVLÍKOVÁ, M. *Ke konstituovanosti zážitkové pedagogiky*. *Gymnasion*, 2008 (9), ISSN 1214603X.
- PAYNE, V. *Teambuilding workshop: trénink týmových dovedností*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 339 s. ISBN 9788025115886.
- PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 9788073673536.
- PLAMÍNEK, J. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. 1. vyd. Praha: Argo, 2000. 328 s. ISBN 8072032585.
- PROCHÁZKA, M., SOMR, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. 1. vyd. České Budějovice: V-Studio, 2008. 100 s. ISBN 978-80-254-1919-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 807367047X.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 8071783994.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 8071780294.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogická slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 8071787728.
- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 173 s. ISBN 9788073673178.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 281 s. ISBN 8072900668.
- SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 192 s. ISBN 8024703181.
- SVOZILOVÁ, P. Možnosti tu jsou. *Gymnasion, 2004 (1)*, ISSN 1214603X.
- SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 59 s. ISBN 8070413808.
- TURČOVÁ, I. Terminologická džungle. *Gymnasion, 2007 (8)*, ISSN 1214603X.
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 167 s. ISBN 8024704056.
- TURECKIOVÁ, M. Programy rozvoje lidských zdrojů a péče o zaměstnance jako příležitost k dalšímu vzdělávání a učení v organizaci. In Tureckiová, M. (Ed.) *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2008. 132 s. ISBN 9788087306000.
- URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. 1. vyd. Praha: Aspi, 2003. 298 s. ISBN 8086395464.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Agentura Strom, 1998. 269 s. ISBN 8086106020.
- VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1992. 64 s. ISBN 8021004282.
- VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. 180 s. ISBN 9788025126509.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 9788024717708.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 205 s. ISBN 9788024719047.
- ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 173 s. ISBN 8073670429.

Zlatý fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice.
1. vyd. Praha: Portál, 2002. 155 s. ISBN 8071786365.

Internetové zdroje:

HANUŠ, R. *Metodika vedení akcí.* [online]. Dostupné z:
<http://pandora.idnes.cz/part/2008/2/14942/3/unknown>

KLUSÁČEK, M. *Hodnocení přínosů outdoorových tréninků ve firmě Huhtamaki Česká republika, a.s.* [online]. 2007. Dostupné z
<http://is.ceskacesta.cz/soubor.py/Hodnocen%C3%AD%20p%C5%99%C3%ADnos%C5%AF%20outdoorov%C3%BDch%20tr%C3%A9nink%C5%AF%20v%20H%C4%8CR.pdf?id=FIL000000000003841>

PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení* [online]. Praha, 2002. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andra.php?id=647>

PELÁNEK, R. *Rukověť instruktora* [online]. Brno, 2003. Dostupné z:
http://anna.fi.muni.cz/~xpelane/nova_herka/rukovet.pdf

Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání [online]. Dostupné na: www.pszv.cz