

Vysoká škola aplikované psychologie, s. r. o.

Akademická 409, 411 55 Terezín



Teambuilding ve firmách a jeho uplatňování
Teambuilding in companies and its application

Bakalářská práce

Marcela Šmídová

2022

PhDr. Mgr. Michal Svoboda Ph.D.

VYSOKÁ ŠKOLA APLIKOVANÉ PSYCHOLOGIE TEREZÍN



Akademická 409, 411 55 Terežín, info@vsaps.cz, www.vsaps.cz

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

akademický rok 2021/2022

Jméno a příjmení studenta:	Marcela Šmídová
Studijní program:	B6107 Humanitní studia
Název tématu práce v českém jazyce:	Teambuilding ve firmách a jeho uplatňování
Klíčová slova v českém jazyce:	Teambuilding, zážitková pedagogika, tým, skupina, týmová spolupráce, týmové role
Název tématu v anglickém jazyce:	Application of teambuilding in companies
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Teambuilding, experiential pedagogy, team, group, teamwork, team roles

1.	Zdůvodnění tématu (min. 7 řádků): O teambuildingu lze hovořit jako o fenoménu doby. Charakterizuje ho zážitkové vzdělávání zaměřené na tvorbu, rozvoj týmu, týmové spolupráce a trénování důležitých týmových schopností a dovedností, jako je komunikace, spolupráce, či společné překonávání překážek a hledání efektivních řešení jednotlivých problémů na pracovišti. Jako prostředek pro stmelení kolektivu a efektivní manažerské řízení, bývá často nedoceněn nebo zcela opomíjen. Dokonce bývá někdy označován i jako ztráta času. V případě důsledné přípravy takovéto aktivity a její správné zacílení, může mít efekt naprosto opačný a čas i prostředky vynaložené na teambuilding mohou být plně kompenzovány zvýšenou soudržností kolektivu a vyššími pracovními výkony.
2.	Formulace problému, který bude v práci řešen (min. 10 řádků): V BP se zaměřím na problematiku teambuildingu. Jedním z cílů práce bude definování pojmu teambuilding z hlediska různých přístupů a autorů, popis historického vývoje a charakteristika jeho využití v organizačním prostředí. Jakým způsobem se vymezuje pojem teambuilding? V práci objasním souvislosti mezi teambuildingem a zkušenostním učením. Popsány budou zásady realizace teambuildingových aktivit a jejich konkrétní příklady. Teambuildingové aktivity jsou zaměřené na podporu interpersonálních vztahů a já se v BP budu věnovat také rozdílům mezi pracovní skupinou a týmem. Co je skupinová dynamika ve vztahu k utváření týmu? Jaké jsou možnosti využití teambuildingu ve firemním vzdělávání? Které modely zkušenostního učení jsou vhodné pro teambuildingové programy? Charakterizovány budou také psychologické metody využitelné při realizaci a evaluaci teambuildingových programů.
3.	Cíl práce max. 5 řádků: V teoretické části se budu věnovat vymezení pojmu „teambuilding“, popisu historického vývoje a charakteristice využití. Objasním zde také modely zkušenostního učení, které jsou teoretickým východiskem TB programů. Dále popíši zásady realizace TB aktivit a budu charakterizovat psychologické metody využitelné v realizaci. V praktické části se zaměřím na využívání TB aktivit ve firemním vzdělávání a pro potřeby utváření týmů a do jaké míry je TB uplatňován v organizacích primárního, sekundárního, terciálního a kvartérního průmyslu.

4.	Charakteristika použitých metod:
	Literární rešerše, hypotézy, dotazování, komparace, syntéza
5.	Struktura práce, pracovní rozčlenění kapitol (podkapitol): teoretická a praktická část
	<p>OBSAH</p> <p>ÚVOD</p> <p>I. TEORETICKÁ ČÁST</p> <p>1 Teambuilding</p> <p>1.1 Vymezení pojmu a historie</p> <p>1.2 Využití teambuildingu</p> <p>2 Zážitková pedagogika</p> <p>2.1 Modely a zkušenostní učení</p> <p>2.2 Zpětná vazba, princip dobrovolnosti</p> <p>3 Týmy</p> <p>3.1 Tým</p> <p>3.2 Pracovní skupina</p> <p>3.3 Týmová spolupráce</p> <p>4 Metody a analýzy týmové práce</p> <p>4.1 Pozorování</p> <p>4.2 Rozhovor</p> <p>4.3 Dotazník týmových rolí</p> <p>II. PRAKTICKÁ ČÁST</p> <p>5 Seznámení s problematikou</p> <p>5.1 Cíl výzkumu a hypotézy</p> <p>5.2 Hlavní fáze výzkumného procesu, metodologie</p> <p>5.3 Interpretace výsledků</p> <p>Závěr</p> <p>Použitá literatura a zdroje</p> <p>Seznam tabulek</p> <p>Seznam grafů</p> <p>Seznam příloh</p>
6.	Odborná literatura – seznam vybrané literatury k jednotlivým kapitolám teoretické a praktické části (min. 20 titulů, 3 recenzované časopisy, 3 zahraniční zdroje, případně internetové odkazy):
	<p>ANDERSON, Neil a kol. <i>Handbook of industrial, work and organizational psychology: organizational psychology (volume 2)</i>. London: SAGE Publications, 2001. ISBN 0-619-6489-4.</p> <p>ARMSTRONG, Michael. <i>How to be an even better manager: a complete A-Z of proven techniques and essential skills</i>. London: Kogan Page, 2014. ISBN 978-0-7494-7155-2.</p> <p>ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. <i>Armstrong's handbook of human resource management practice</i>. London: Kogan Page, 2014. ISBN 978-0-7494-6965-8.</p> <p>CEJTHAMR, Václav a DĚDINA, Jiří. <i>Management a organizační chování</i>. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3348-7.</p> <p>ČICHOVSKÝ, Ludvík a kol. <i>Nízkonákladová marketingová vícevrstevnatá komunikace</i>. Louny: Adart, 2013. ISBN 978-80-904645-5-1.</p> <p>ČINČERA, Jan. <i>Práce s hrou: pro profesionály</i>. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.</p> <p>DYER, Gibb W., DYER, Jeffrey H. <i>Beyond team building: how to build high performing teams and the culture to support them</i>. Hoboken: Wiley, 2019. ISBN 978-1119551409.</p> <p>FRANKOVÁ, Emilie. <i>Kreativita a inovace v organizaci</i>. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3317-3.</p> <p>HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. <i>Zážitkově pedagogické učení</i>. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.</p>

- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1155-9.
- HRAZDILOVÁ, Kateřina. *Projektové řízení: učebnice*. Praha: E-knihy jedou, 2016. ISBN 999-00-016-0278-9.
- JANSA, Petr a kol. *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3986-4.
- JEX, Steve M., BRITT, Thomas W. *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach*. Hoboken: Wiley, 2014. ISBN 978-1-118-72444-6.
- KOLARŽÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2193-9.
- KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014. ISBN 978-0-13-389240-6.
- KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2456-0.
- MILLER, Brian C. *Quick team-building activities for busy managers*. New York: American management association, 2004. ISBN 0-8144-7201-X.
- PECHOVÁ, Jana a ŠÍŠOVÁ, Veronika. *Assessment centrum: moderní nástroje výběru zaměstnanců*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-452-3.
- PHILLIPS, D. C. a kol. *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. London: SAGE Publications, 2014. ISBN 978-1-4522-3089-4.
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- REYNOLDS, Michael, VINCE, Russ a kol. *The handbook of experiential learning and management education*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-921763-2.
- RIGGIO, Ronald E. *Introduction to industrial and organizational psychology*. New York: Routledge, 2018. ISBN 978-1-315-62058-9.
- ROGELBERG, Steven G. a kol. *Encyclopedia of industrial and organizational psychology*. London: SAGE Publications, 2007. ISBN 1-4129-2470-7.
- SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3568-9.
- SCHMITT, Neal W., HIGHHOUSE, Scott, WEINER, Irving B. a kol. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013. ISBN 978-0-470-61904-9.
- SVATOŠ, Vladimír a LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.
- TICHÁ, Ivana. *Učíci se organizace*. Praha: Alfa, 2005. ISBN 80-86851-19-2.
- VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. ISBN 978-1-4338-1944-5.
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.
- WOLFE, Brend D., SPARKMAN, Colbey P. *Team-building activities for the digital age: using technology to develop effective groups*. Windsor: Human Kinetics, 2010. ISBN 978-0-7360-7992-1.

Jméno vedoucího práce: PhDr. Mgr. Michal Svoboda, PhD.

Podpis: *M. Svoboda* dne: *21.2.2023*

Souhlas prorektora pro vědu a výzkum, doc. ThDr. Patrika Maturkaniče, Ph.D.

Podpis: *Patrik Maturkanič* dne: *22/2-2023*



Čestné prohlášení

Prohlašuji, že odevzdanou práci na téma „Teambuilding ve firmách a jeho uplatňování“ jsem vypracovala samostatně, s použitím uvedené literatury a práci jsem neodevzdala na žádné jiné škole k získání atestace.

V Terezíně, dne 28. února 2023

Marcela Šmídová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Mgr. Michalu Svobodovi, Ph.D. za odbornou přípravu a metodologickou pomoc, trpělivost a podporu při vypracování mé práce.

V Terezíně, dne 28. února 2023

Marcela Šmídová

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřená na teambuilding ve firmách a jeho uplatňování. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly, které popisují historii, vymezení pojmu teambuilding a jeho využití. V práci se zaměřuji i na zážitkovou pedagogiku, rozdělení týmů a v neposlední řadě i metody analýzy týmové práce. V praktické části jsou definovány cíle a zvolené hypotézy. K realizaci výzkumu a sběru dat byla vybrána forma kvantitativního výzkumu pomocí anonymního dotazníku.

KLÍČOVÁ SLOVA

Teambuilding, zážitková pedagogika, tým, skupina, týmová spolupráce, týmové role

ANNOTATION

The bachelor thesis is focused on teambuilding in companies and its application. The theoretical part contains four chapters that describe the history, definition of the concept of teambuilding and its application. In Thesis also focuses on experiential pedagogy, the division of teams and, last but not least, the methods of teamwork analysis . The practical part defines the objectives and chosen hypotheses.. A form of quantitative research using an anonymous questionnaire was chosen to to conduct the research and collect data.

KEY WORDS

Teambuilding, experiential pedagogy, team, group, teamwork, team roles

OBSAH

ÚVOD	.....	1
1 Teambuilding	.....	3
1.1	Vymezení pojmu a historie	3
1.2	Využití teambuildingu.....	8
2 Zážiteková pedagogika	.....	15
2.1	Modely a zkušenostní učení.....	17
2.2	Zpětná vazba, princip dobrovolnosti.....	25
3 Týmy	.....	31
3.1	Tým	31
3.2	Pracovní skupina	33
3.3	Týmová spolupráce	35
4 Metody analýzy týmové práce	.....	37
4.1	Pozorování	37
4.2	Rozhovor.....	38
4.3	Dotazník týmových rolí	40
5 Seznámení s problematikou a cíl výzkumu	.....	42
5.1	Hypotézy a metodologie	43
5.2	Interpretace výsledků	45
5.3	Výsledky dotazníkového šetření.....	45
6 Diskuze	.....	59
7 Závěr	.....	65
8 Literatura	.....	67
9 Seznam příloh		

ÚVOD

V předkládané práci se zaměřujeme na problematiku teambuildingu. Cílem definovat pojem teambuilding z hlediska různých přístupů a autorů, popsat historický vývoj teambuildingu a charakterizovat jeho využití ve firemním prostředí. V práci dále usilujeme o objasnění souvislostí mezi teambuildingem a zkušenostním učením. Popsány jsou zásady realizace teambuildingových aktivit a jejich konkrétní příklady. Charakterizovány jsou také psychologické metody využitelné v realizaci a evaluaci teambuildingových programů. Z hlediska literárních zdrojů má proto níže prezentovaný text interdisciplinární povahu, nutná byla rešerše poznatků především z literatury pedagogické, manažerské a psychologické.

Práce má teoretický charakter, a je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola je věnována teambuildingu jako takovému. Koncept je zde nejprve definován, následně je předložen výtah z historie teambuildingu a kapitola je zakončena popisem možností využití teambuildingu. Teambuilding lze aplikovat organizačně, týmově, ale i individuálně.

Druhá kapitola shrnuje základní poznatky o zážitkové pedagogice. Po vymezení základního pojmového aparátu pokračujeme popisem hlavních modelů zkušenostního učení. Nejde pouze o teorie s historickou hodnotou – v teambuildingové praxi mohou být tyto modely aplikovány jako určitá vodítka, pomocí kterých se mohou realizátoři teambuildingových aktivit zaměřit na klíčové proměnné a nosné procesy zkušenostního učení. Ve druhé kapitole se dále podrobněji věnujeme zpětné vazbě, jejím typům a využití v teambuildingu či zkušenostním učení. Kapitola je zakončena prezentací principu dobrovolnosti. Jde o princip zásadní nejen z praktického hlediska, ale také z hlediska etického.

Třetí kapitola je zaměřena na problematiku týmů a pracovních skupin. Prezentovány jsou zde především sociálně-psychologické poznatky s aplikační hodnotou, z didaktických důvodů se však nelze vyhnout ani definicím či kategorizacím. Každý realizátor teambuildingových aktivit by měl být seznámen např. s problematikou skupinové struktury a dynamiky, aby mohl vzdělávací aktivity nejen plánovat a realizovat, ale aby byl připraven i na nečekané situace.

Ve čtvrté kapitole se zaměřujeme na problematiku metodologie a výzkumu. Presentovány jsou metody analýzy týmové práce, možnosti jejich využití v praxi a ve výzkumu. Zvláštní pozornost je věnována pozorování, rozhovoru a Dotazníku týmových rolí.

1 Teambuilding

1.1 Vymezení pojmu a historie

Teambuilding lze obecně definovat jako plánovitou organizační aktivitu, která spočívá ve využívání interakce za účelem utváření a zlepšení týmové spolupráce. Tohoto cíle je dosahováno prostřednictvím zvýšení skupinové koheze, vzájemné podpory a kooperace.¹ Alternativně je možné teambuilding chápat jako nástroj podpory sociálních vztahů a vymezení rolí v týmech, čehož je dosahováno skrze stanovování individuálních, skupinových i organizačních cílů, managementem sociálních vztahů, vyjasňováním rolí a také rozvojem kompetencí k řešení problémů².

Z hlediska manažerských funkcí lze teambuilding chápat jako prostředek dosažení týmové koordinace, kdy se řídicímu pracovníkovi podaří splnit organizační cíle, přičemž podmínkou jejich dosažení je souhra různých individuálních akcí. Některé aktivity musejí probíhat současně, jiné následně apod.³ Teambuilding je možné chápat jako součást řízení výkonu (*performance management*), což je organizační proces zaměřený na zvyšování individuální, týmové i celoo organizační výkonnosti.⁴ Identifikovat lze poměrně mnoho prostoru, který je v literatuře věnován vývoji skupiny jako organizační jednotky a problémům, jimž musí personální manažeři v této oblasti čelit. Též problematika výkonnosti týmů jako taková je v literatuře poměrně významným tématem (viz např. přehled Schmitta, Highhouse, Weinerja a kol.⁵). Řízení týmové výkonnosti je však v odborné literatuře věnováno velmi málo prostoru.⁶

¹ ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page, 2014, s. 163. ISBN 978-0-7494-6965-8.

² SALAS, Eduardo, RICO, Ramón, PASSMORE, Jonathan a kol. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Chichester: John Wiley & Sons, 2017, s. 560. ISBN 9781118909973.

³ ARMSTRONG, Michael. *How to be an even better manager: a complete A-Z of proven techniques and essential skills*. London: Kogan Page, 2014, s. 156. ISBN 978-0-7494-7155-2.

⁴ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 778. ISBN 978-1-4338-1944-5.

⁵ SCHMITT, Neal W., HIGHHOUSE, Scott, WEINER, Irving B. a kol. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013, s. 446. ISBN 978-0-470-61904-9.

⁶ ARMSTRONG, Michael. *Armstrong's handbook of performance management: an evidence-based guide to delivering high performance*. London: Kogan Page, 2018, s. 413. ISBN 978-0-7494-8121-6.

Zatímco v běžném jazyce bývá pojem teambuilding užíván k označení různých programů, jejichž společným jmenovatelem je cílený rozvoj pracovních týmů, v odborné literatuře jsou různé teambuildingové programy (eventy či intervence) terminologicky rozlišovány. Termín teambuilding někteří autoři vyhrazují jako „*cílené, promyšlené a strukturované budování a rozvíjení pracovních týmů a jejich tvůrčího a výkonového potenciálu.*“⁷ Rozlišováno tak bývá mezi teambuildingem a teamspirem. Kdy cílem je využití určité aktivity pro motivaci a pozitivní společný zážitek všech členů skupiny. Takový program dokáže podpořit týmového ducha, ale i vytvořit prostředí vhodné pro neformální vztahy a také loajalitu k organizaci.⁸ Terminologické vymezení teambuildingu není jednotné a je možné rozlišovat mezi obecnou a úzkou definicí.

Z hlediska kompetenčního bývá teambuilding připisován v zásadě dvěma aktérům. Na jedné straně to jsou interní vedoucí pracovníci, na straně druhé specialisté (často externí), kteří vypracovávají teambuildingové programy na míru dané organizaci. Armstrong a Taylor řadí teambuilding mezi základní vůdcovské dovednosti. V tomto pojetí pojem teambuilding neslouží k označení specificky zaměřených programů pro pracovníky, ale k označení kompetencí a činností manažera v pozici leadera.⁹ Takovému pojetí teambuildingu odpovídá definice Cejthamra a Dědiny, kteří jej chápou jako „*proces určování metod a vzorců vzájemného ovlivňování členů v rámci pracovní skupiny.*“¹⁰

Hovořit proto lze tedy o teambuildingu jako manažerském přístupu k utváření a vývoji skupiny. Z hlediska personálního řízení jsou v tomto smyslu relevantní nejen procesy zvyšování výkonnosti, ale také procesy zajištění a stabilizace pracovníků či jejich rozvoj. Z teoretického hlediska se v tomto případě s tématem teambuildingu pojí např. modely vývoje skupiny, socializace v organizaci či různé aspekty leadershipu.

Naproti tomu teambuildingové programy (intervence) jsou časově ohraničeny a vypracovány pro konkrétní pracovní skupinu či tým. Nejčastěji se tak děje na startu společného působení pracovního týmu nebo v etapách významných organizačních změn.

⁷ SVATOŠ, Vladimír a LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005, s. 68. ISBN 80-247-0318.

⁸ ČICHOVSKÝ, Ludvík a kol. *Nízkonákladová marketingová vícevrstevnatá komunikace*. Louny: Adart, 2013, s. 200. ISBN 978-80-904645-5-1.

⁹ ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page, 2014, s. 233. ISBN 978-0-7494-6964-1.

¹⁰ CEJTHAMR, Václav a DĚDINA, Jiří. *Management a organizační chování* Praha: Grada, 2010, s. 254. ISBN 978-80-247-3348-7.

Teambuildingové programy by měly ukazovat, v jaké fázi vývoje se skupina nachází, a měly by také dramaticky urychlovat skupinovou dynamiku.¹¹ Skupinová dynamika je souhrnem všeho, co se ve skupině odehrává a je stěžejním pojmem jakéhokoliv skupinového výcviku, tedy nejen teambuildingu, ale např. i skupinové psychoterapie nebo interakčního psychologického výcviku. Mezi základní prvky skupinové dynamiky patří skupinové cíle, hodnoty a normy, vůdcovství, struktura skupiny, její identita, komunikační procesy, koheze a tenze nebo projekce minulých zkušeností či skupinová atmosféra.¹²

V úzkém vymezení je tedy teambuilding chápán jako druh eventu pro pracovníky, nejúžejí pak jako specificky zacílené a organizované eventy pro pracovníky. Metody teambuildingu jsou v takovém případě pouze jednou z možných intervencí zaměřených na utváření a rozvoj týmů. Jako příklady dalších intervencí (*team development interventions*) lze uvést týmový koučink nebo týmový koordinační trénink.¹³ V širším pojetí zahrnuje teambuilding nejen různorodé eventy či intervence pro pracovníky, ale také manažerské aktivity, které s využitím skupinových interakcí cílí na podporu skupinového či organizačního výkonu.

Historie teambuildingu není v literatuře prezentována jednotně. Identifikovat lze několik proudů – některé jsou spojeny s vývojem teoretických východisek, jiné přímo s praxí, a navíc jsou zjizitelné i rozdíly mezi Spojenými státy americkými (USA) a Evropou, potažmo existují národní specifika. Nadto je nutné zmínit částečně různorodé historie v jednotlivých aplikačních oblastech – liší se např. historie budování týmů ve sportu a v pracovních organizacích. V tomto formátu proto můžeme historii teambuildingu pouze nastínit.

Dyer a Dyer spojují historii teambuildingu s hnutím T-skupin, kde písmeno T označovalo trénink, tedy šlo o výcvikové skupiny. V 60. letech minulého století byly T-skupiny prosazovány jako forma výcviku, která pomůže jednotlivcům, především pak manažerům, změnit styl vedení. Cílem bylo učinit manažery důvěřivějšími, otevřenějšími

¹¹ SVATOŠ, Vladimír a LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005, s. 69. ISBN 80-247-0318.

¹² KOLARÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2019, s. 21-33. ISBN 978-80-271-2193-9.

¹³ SALAS, Eduardo, RICO, Ramón, PASSMORE, Jonathan a kol. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Chichester: John Wiley & Sons, 2017, s. 558-561. ISBN 9781118909973.

a více nakloněnými k participativnímu stylu vedení.¹⁴ T-skupiny zahrnovaly malé nestrukturované skupiny vedoucích pracovníků, obvykle fungovaly mimo své pracoviště po dobu 3-4 týdnů a zaměřovaly se na situaci „ted' a tady“. Nebyl tedy stanoven ústřední obsah či téma, primárním mechanismem učení byla zpětná vazba, kterou dostával každý z členů skupiny. Zásadní bylo překonávání odporu k sebezkoumání.¹⁵

Přibližně ve stejném čase, jako probíhaly první T-skupiny, se v Chicagu formovalo hnutí skupin setkání, tzv. encounterových skupin nebo též E-skupin. Tyto skupiny byly již primárně zaměřené na osobnostní růst a rozvoj, na zdokonalování sociálních a komunikačních dovedností. Skupiny zahrnovaly 8-20 členů a umožňovaly všem členům zapojit se do interakce. Většinou byly časově omezené na několik hodin nebo dnů. Rovněž se do značné míry pracovalo s principem „ted' a tady“, tj. nerozebíraly se minulé či budoucí události, které se netýkaly skupiny. Celé hnutí E-skupin prakticky selhalo, což Kolařík vysvětluje tím, že nerespektovalo osobní tempo každého člena, po frekventantech byly vyžadovány dovednosti, kterými nedisponovali apod.¹⁶

Poté se začali objevovat autoři, kteří se od paradigmatu T-skupin a E-skupin odchylovali a budovali vlastní pojetí. Příkladem je rozhodnutí B. Dyera vytvořit výcvikové skupiny, které budou zaměřené na formování efektivních týmů schopných řešit problémy. B. Dyer publikoval v roce 1977 první knihu o TB.¹⁷ Ovšem historii TB lze mapovat nejen do bodu vymezení se vůči T-skupinám a E-skupinám. Existuje i významná historie výzkumu skupinové produktivity. Od 50.-60. let minulého století lze identifikovat dva základní směry, které se zaměřovaly na vědecké studium zlepšení skupinové produktivity. Sociotechnický přístup využíval akčního výzkumu za účelem posouzení efektivity intervencí, jako bylo zavedení sebeřídících týmů.¹⁸

Druhou tradici lze označit jako přístup zaměřený na podnikové procesy (*input-process-output approach*) – zkoumán byl dopad různých proměnných na úrovni vstupu. Šlo např.

¹⁴ DYER, Gibb W., DYER, Jeffrey H. *Beyond team building: how to build high performing teams and the culture to support them*. Hoboken: Wiley, 2019, s. 2. ISBN 978-1119551409.

¹⁵ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLAROVÁ, Eva (eds). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019, s. 465. ISBN 978-80-247-5775-9.

¹⁶ KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2019, s. 9-11. ISBN 978-80-271-2193-9.

¹⁷ DYER, Gibb W., DYER, Jeffrey H. *Beyond team building: how to build high performing teams and the culture to support them*. Hoboken: Wiley, 2019, s. 3-4. ISBN 978-1119551409.

¹⁸ ANDERSON, Neil a kol. *Handbook of industrial, work and organizational psychology: organizational psychology (volume 2)*. London: SAGE Publications, 2001, s. 16-17. ISBN 0-619-6489-4.

o individuální faktory, jako jsou schopnosti členů týmu, jejich osobnostní charakteristiky nebo postoje, skupinové faktory, jako je velikost skupiny, délka jejího fungování či skupinové cíle, a situační faktory, jako např. charakteristiky samotného úkolu, jeho komplexnost či míra autonomie.¹⁹ Studium struktury a funkcí týmů začalo v psychologické literatuře nabývat na významu od 80. let minulého století. Intervence zaměřené na rozvoj týmů byly postupně etablovány jako důležitý nástroj zlepšování týmové výkonnosti. Jedná se o intervence, které zužitkovaly poznatky a metody z problematiky organizačního tréninku (např. simulace, zpětná vazba), vzdělávacího obsahu (např. zaměření na kompetence, vědomosti, schopnosti, dovednosti, postoje) či didaktiky (např. andragogické cíle zaměřené na změnu postojů či změnu chování).²⁰

Historie teambuildingu bývá spojena také s historickou větví zážitkové pedagogiky. Reprezentativní je v tomto vývoji organizace Outward Bound, jejímž spoluzakladatelem byl K. Hahn. Po začátku druhé světové války K. Hahn nabízel námořnictvu Spojeného království kurzy původně vyvinuté jako tzv. kurzschule. Jednalo se o programy zaměřené na tělesný trénink, expedice či poskytování pomoci. Po válce byla střediska Outward Bound cílena na vzdělávání mladých lidí, jejich přípravu do života. Podle R. Hanuše a L. Chytilové (2009, s. 23) se: *„Pedagogická filozofie Outward Bound se opírá o dva základní principy:*

1. *Člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá.*
2. *Jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce.“*

Východiskem přitom byl předpoklad, že každý může dokázat více, než se domnívá, a jen málokdo si plně uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce.²¹

¹⁹ ANDERSON, Neil a kol. *Handbook of industrial, work and organizational psychology: organizational psychology (volume 2)*. London: SAGE Publications, 2001, s. 16-17. ISBN 0-619-6489-4.

²⁰ SALAS, Eduardo, RICO, Ramón, PASSMORE, Jonathan a kol. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Chichester: John Wiley & Sons, 2017, s. 558. ISBN 9781118909973.

²¹ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 21-23. ISBN 978-80-247-2816-2.

V českém prostředí lze kořeny teambuildingu spojovat nejen s adaptací principů T-skupin, E-skupin či Outward Bound, ale také s adaptací sociálně-psychologického výcviku. Ten se do ČSSR rozšířil z bývalé NDR po názvem Sozialpsychologisches Training.²² Vzhledem k tomu, jaké metody jsou v rámci teambuildingu užívány, lze uvažovat také o propojení historie teambuildingu s bohatou historií psychoterapie. V literatuře o historii psychoterapie lze navíc nalézt celou řadu totožných odkazů, včetně T-skupin, E-skupin či Outward Bound.

Průkopnickou pozici v rozvoji zážitkové pedagogiky v bývalém ČSSR měla Prázdninová škola Lipnice. Lipnická škola oficiálně vznikla v roce 1977, ale tomuto milníku předcházelo poměrně dlouhé období vývoje. Ve vývoji Prázdninové školy Lipnice je možné vymezit několik etap – objevovaly se např. aplikace prvků Junáka, trampingu, intenzivního rekreačního režimu nebo prosazování myšlenky životní harmonie s původem v antickém Řecku. Cílem prázdninové školy mezi lety 1977 a 1989 bylo připravovat mladé lidi nezvyklými formami na jejich společenské a profesní působení. Po roce 1990 se tato instituce osamostatnila a v roce 1991 byla přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound.²³

1.2 Využití teambuildingu

Hlavním účelem teambuildingu je utvoření efektivního pracovního týmu. Vychází se přitom z různých teorií skupinové produktivity. Ze sociálně-psychologického hlediska se ve skupinách uplatňují různé vlivy, které mohou mít na produktivitu skupiny pozitivní i negativní vliv. Pozitivní vliv na skupinový výkon má sociální facilitace. Jedná se o příznivý sociální vliv přítomnosti druhých lidí. V řadě případů byl však zjištěn pokles výkonu, označovaný jako sociální inhibice. Obecně lze konstatovat, že přítomnost druhých osob má vliv na výkonové chování jedince, přičemž roli hraje obtížnost úkolu – při jednoduchých a dobře naučených úlohách přítomnost druhých obvykle facilituje, naproti tomu při náročných úlohách je vliv přítomnosti druhých častěji negativní.²⁴

²² KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2019, s. 13. ISBN 978-80-271-2193-9.

²³ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 13-16. ISBN 978-80-247-2816-2.

²⁴ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019, s. 245. ISBN 978-80-247-5775-9.

Pracovní skupiny jsou však sestavovány za účelem pracovního výkonu, proto se odborníci zaměřili na to, jaké proměnné jsou prediktory efektivní týmové práce. Vznikly tak různé modely skupinové produktivity. Tradičně byly podle McKenny prediktory týmového výkonu děleny na proměnné týkající se osobnosti, schopností a dovedností. Zkoumány byly proměnné, jako např. technické znalosti, expertiza, schopnost řešit problémy či konflikty, schopnost rozhodovat se nebo různé interpersonální dovednosti. Významná oblast odborného diskurzu je zaměřena na osobnostní rysy pětifaktorového modelu.²⁵ Hřebíčková uvádí, že longitudinální výzkumy realizované v průmyslových podnicích prokázaly, že osobnostní rysy jsou dobrými prediktory pracovní výkonnosti. V povoláních vyžadujících vysoké pracovní nasazení a aspirace nacházejí dobré uplatnění osoby s vysokými skóry svědomitosti, což je jeden z rysů pětifaktorového modelu. Otevřenost vůči zkušenosti pak pozitivně koreluje s výkony ve výcviku či tréninku, protože lidé s vysokou mírou tohoto osobnostního rysu mají kladný vztah k získávání nových poznatků a učení se novým dovednostem.²⁶ Uvedené osobnostní charakteristiky mohou být v rámci teambuildingu rozvíjeny nebo zohledněny při volbě členů týmů.

Příkladem novějšího přístupu je čtyřprvkový model Dyera a Dyera, který determinanty týmového výkonu dělí následovně:²⁷

1. Kontext – jedná se o organizační prostředí, v němž má tým pracovat. Roli hraje např. to, jaký typ týmu je vyžadován, jaká existuje organizační kultura, do jaké struktury bude tým umístěn a jakou bude mít zajištěnou organizační podporu.
2. Složení – jedná se o členy týmu, jejich schopnosti, zkušenosti, motivace a patří sem také velikost týmu.
3. Kompetence – týmová schopnost řešit problémy, komunikovat, rozhodovat, zvládat konflikty apod. Je více než jen sumou individuálních charakteristik.
4. Management změny – schopnost týmu monitorovat výkon a činit potřebná rozhodnutí při adaptaci na nové podmínky.

²⁵ MCKENNA, Eugene. *Business psychology and organizational behaviour*. New York: Routledge, 2020, s. 486-487. ISBN 978-1-315-64631-2.

²⁶ HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011, s. 194-195. ISBN 978-80-247-3380-7.

²⁷ DYER, Gibb W., DYER, Jeffrey H. *Beyond team building: how to build high performing teams and the culture to support them*. Hoboken: Wiley, 2019, s. 13-14. ISBN 978-1119551409.

Podobně se k efektivitě týmové práce vyjadřuje také Hermochová, která za prediktory týmového úspěchu považuje jasně formulované cíle, přiměřenou vnitřní strukturu, připravenost (kompetence) členů k plnění úkolu, klima podporující spolupráci, podporu a uznání „zvenčí“, kompetentní vedení.²⁸ Podle McKenny může být účelné zaměřit teambuilding na různé proměnné charakterizující úspěšné týmy. Také tento autor uvádí jasně formulované cíle a dále zmiňuje jejich komplementární „doplnění“ osobnostními typy a kompetencemi. Jako příklady dalších proměnných lze uvést pozitivní týmové klima, podpůrný styl leadershipu či efektivní týmovou komunikaci.²⁹ Související problematika týmových rolí je rozpracována v kapitole 4.

Ones, Anderson, Viswesvaran a kol. uvádějí, že trénink jednotlivců by měl být zaměřen na jejich odborné kompetence související s předmětem pracovní činnosti (v úzkém pojetí např. schopnost řešit specifické IT úkoly, v širokém digitální kompetence) a dále na kompetence vztahující se k týmové práci (např. schopnost plnit týmové úkoly, schopnost vést kolegy či schopnost vyhodnocovat týmovou efektivitu). Teambuilding a příbuzné intervence by měly být zaměřeny na:³⁰

1. Schopnost jistit tým (*team backup*) – schopnost pracovat za členy týmu, kteří jsou přehlčeni či absentují. Zahrnuje mimo jiné schopnost koučovat kolegy, přeplánovat vlastní harmonogram, flexibilně měnit pracovní role či pomáhat ostatním členům týmu, aniž by si daný pracovník stěžoval či byl o pomoc požádán.
2. Týmový leadership – nikoli vedení jednotlivců, ale vůdcovství zaměřené na celý tým.
3. Týmové emergentní stavy – jedná se o proměnné, které ovlivňují týmový výkon, nejsou přítomné po celou dobu fungování týmu (např. sdílené pojetí týmové efektivity, týmová koheze či důvěra).

²⁸ HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006, s. 26. ISBN 80-247-1155-9.

²⁹ MCKENNA, Eugene. *Business psychology and organizational behaviour*. New York: Routledge, 2020, s. 487. ISBN 978-1-315-64631-2.

³⁰ ONES, Deniz S., ANDERSON, Neil, VISWESVARAN, Chockalingam a kol. *The SAGE handbook of industrial, work and organizational psychology: personnel psychology and employee performance*. London: SAGE Publications, 2018, s. 570-573. ISBN 978-1-4462-0721-5.

4. Situační uvědomění (*situational awareness*) – vědomí všech významných podnětů či vodítek v týmovém prostředí, které mohou ovlivňovat plnění úkolu.

Jestliže v určité organizaci potřebný pracovní tým neexistuje, může být teambuilding primárně prostředkem jeho sestavení. V takovém případě podle Rogelberga a kol. většinou skupina odpovědných osob rozhoduje o:³¹

1. Cílech – často bývají zahrnuty v poslání. V zásadě jde o odpověď na otázku, proč organizace ustavuje tým.
2. Rolích – jak bude tým strukturován, zda budou muset mezi sebou týmy spolupracovat, co všechno se budou muset členové učit, kdo bude v manažerské pozici atd.
3. Organizačních pravidlech – jak budou členové týmu vybráni, jak budou probíhat týmové meetingy, které problémy může tým řešit autonomně, zda bude pro týmová rozhodnutí vyžadován konsenzus atd.
4. Vztazích – jak bude zajištěno, že bude tým pracovat efektivně, jak budou řešeny týmové konflikty, jakým způsobem bude podporováno žádoucí chování atd.
5. Prostředí – jakým způsobem budou organizační systémy (finanční, personální, komunikační aj.) podporovat tým.
6. Plánech – jak dlouho bude tým existovat, zda bude probíhat pilotní ověřování atd.

Teambuilding může fungovat také jako prevence či intervence v již existujícím týmu. V takové situaci může být účel teambuilding obecný, jako je např. podpora komunikačních dovedností, nebo specifický. Mezi specifické týmové problémy, s nimiž může teambuilding pomoci, patří konflikty mezi členy týmu, konflikty mezi různými týmy, neproduktivní týmová rozhodnutí nebo vedení inovačních projektů.³² V tomto smyslu je teambuilding skupinovou intervencí, která typicky probíhá v následujících krocích:³³

³¹ ROGELBERG, Steven G. a kol. *Encyclopedia of industrial and organizational psychology*. London: SAGE Publications, 2007, s. 787. ISBN 1-4129-2470-7.

³² DYER, Gibb W., DYER, Jeffrey H. *Beyond team building: how to build high performing teams and the culture to support them*. Hoboken: Wiley, 2019, s. 127-183. ISBN 978-1119551409.

³³ JEX, Steve M., BRITT, Thomas W. *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach*. Hoboken: Wiley, 2014, s. 535. ISBN 978-1-118-72444-6.

1. Průzkum (*scouting*).
2. Vstup do týmu (*entry*).
3. Sběr dat (*data collection*).
4. Zpětná vazba ohledně dat (*data feedback*).
5. Stanovení diagnózy (*diagnosis*).
6. Plánování opatření (*action planning*).
7. Implementace opatření (*action implementation*).
8. Vyhodnocení (*evaluation*).

Základní formou intervencí jsou skupinové teambuildingové aktivity. Jedná se o poměrně heterogenní skupinu aktivit, která nejsou jednotně klasifikovány. Např. Miller teambuildingové aktivity člení dle jejich účelu na aktivity podporující schopnost naslouchat a ovlivňovat druhé, aktivity umožňující vzájemné poznávání, aktivity zaměřené na rozvoj schopnosti spolupráce, aktivity zaměřené na zvládání změn, aktivity zaměřené na týmové řešení problémů, aktivity rozvíjející schopnost oceňovat a podporovat se v týmu navzájem.³⁴ Kolařík dělí techniky práce se skupinou na techniky zaměřené na seznámení, spolupráci, komunikaci, důvěru, sebepoznání a techniky celodenní – pobytové.³⁵

Podobně také Tizzard začíná teambuilding technikami pro úvodní fázi fungování pracovního týmu. Tyto tzv. zdvořilostní aktivity by měly být vedeny manažerem či odborným pracovníkem, protože tým zatím není připraven, aby zvládl aktivity sám o sobě. Protipólem úvodních aktivit jsou teambuildingové techniky zaměřené na fázi, kdy se v týmech objevují negativní emoce. Rovněž v tomto případě by měly být aktivity v kompetenci manažerů či odborných pracovníků. Další skupiny aktivit jsou zaměřeny na schopnost týmu vytrvat v plnění náročných úkolů, na schopnost učit se a také na základy manažerských dovedností.³⁶

³⁴ MILLER, Brian C. *Quick team-building activities for busy managers*. New York: American management association, 2004, s. 29-137. ISBN 0-8144-7201-X.

³⁵ KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2019, s. 83-172. ISBN 978-80-271-2193-9.

³⁶ TIZZARD, Paul. *The teambuilding activities pocketbook*. Alresford: Management Pocketbooks, 2006, s. 25-117. ISBN 978-1-903776-42-1.

V ideálním případě mají interaktivní výcvikové postupy řadu příznivých efektů. Hermochová (2006, s. 40-41) uvádí:³⁷

1. „*Vzbuzují zájem o sociálně-psychologické fenomény, jako např. sociální facilitaci či inhibici.*
2. *Vedou ke sblížení mezi nadměrně aktivními a příliš pasivními členy.*
3. *Usnadňují přijetí nových norem komunikace či jednání.*
4. *Vedou k získání náhledu na postavení sebe sama ve skupině.*
5. *Motivují členy k otevřené komunikaci nebo k experimentování s vlastním chováním.*
6. *Umožňují korekci maladaptivních vzorců chování.*
7. *Podporují vznik skupinové koheze, zrychlují sociální učení.*
8. *Usnadňují přijetí autority vedoucího.*“

Je tak zřejmé, že teambuilding může pomoci s různými organizačními změnami, jako jsou např. změny organizační kultury po fúzi firem, po akvizici novým majitelem, změny v důsledku společenského vývoje či změny ve vedení. Příkladem společenské změny, na kterou může teambuilding reagovat, je práce na dálku, což je vzhledem k pandemii nemoci Covid-19 aktuální téma.

Z uvedeného také vyplývá, že diagnostika a intervence v rámci teambuildingu mohou vést ke zjištění, že v centru pozornosti by měl být jednotlivec. Pak může být na místě individuální rozvoj daného pracovníka nebo např. změna pracovní pozice, redesign organizační struktury nebo redesign pracovního místa.³⁸

Problematikou využívání technologií za účelem teambuildingu se zabývají např. Wolfe a Sparkman. Autoři sestavili přehled teambuildingových aktivit, které lze provádět v online prostředí. Základem je zajištění technického zázemí, aby byl zajištěn kontakt (textový, vizuální, audio nebo audiovizuální) mezi členy týmu. Techniky jsou zaměřeny na rozvoj řady dovedností, zvyšování vědomí (dosahování náhledu), seznamování,

³⁷ HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006, s. 40-41. ISBN 80-247-1155-9.

³⁸ JEX, Steve M., BRITT, Thomas W. *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach*. Hoboken: Wiley, 2014, s. 534-535. ISBN 978-1-118-72444-6.

podporu empatie apod.³⁹ Nejedná se však o nové téma, odborná literatura se teambuildingu v oblasti tzv. globálních týmů, které charakterizuje práce na společném projektu napříč kulturami a časovými pásmy, věnuje již minimálně 20 let.⁴⁰

Metody teambuildingu nejsou jednotné a tomu odpovídají i různorodé výsledky studií efektivity teambuildingu. Výzkumy se nadto zaměřují na různá kritéria efektivity teambuildingu – kognitivní, afektivní, procesní nebo čistě výkonová. Jako neúčinnější se jeví, když je do teambuildingu intervencí začleněna technika stanovování cílů. Účinnost teambuildingových technik je odvislá také od velikosti skupiny – týmy s více než deseti členy vykazují větší pravděpodobnost, že budou z teambuildingových aktivit profitovat než menší skupiny.⁴¹ Salas, Rico, Passmore a kol. uvádějí, že teambuilding je nejefektivnější, když jsou intervence aplikovány při emočních problémech v týmu (např. nedostatek koheze) nebo když nefungují procesy (např. nedostatečné vyjasnění týmových rolí).⁴²

³⁹ WOLFE, Brend D., SPARKMAN, Colbey P. *Team-building activities for the digital age: using technology to develop effective groups*. Windsor: Human Kinetics, 2010. ISBN 978-0-7360-7992-1.

⁴⁰ ROTHWELL, William J., PRESCOTT, Robert K. a kol. *The encyclopedia of human resource management*. San Francisco: Pfeiffer, John Wiley & Sons, 2012, s. 239. ISBN 978-0-470-25773-9.

⁴¹ SALAS, Eduardo, RICO, Ramón, PASSMORE, Jonathan a kol. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Chichester: John Wiley & Sons, 2017, s. 565-566. ISBN 9781118909973.

⁴² SALAS, Eduardo, RICO, Ramón, PASSMORE, Jonathan a kol. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Chichester: John Wiley & Sons, 2017, s. 520. ISBN 9781118909973.

2 Zážitková pedagogika

Významným styčným oborem teambuildingu je zážitková pedagogika. Jedná se o teoretickou i praktickou pedagogickou disciplínu, jejímž předmětem je výchova prožitkem (též zážitkem, výzvou či dobrodružstvím). Z hlediska historického je zážitková pedagogika mladou disciplínou – první české teoretické publikace se objevovaly na počátku 90. let minulého století. Principy a rysy zážitkové pedagogiky lze ale identifikovat v dílech výrazně staršího data. Uvažovat lze paralely např. s dílem J. A. Komenského (požadavek na rozvoj kognitivních i emočních a volných procesů a také fyzické stránky člověka) J. Deweye (pragmatická pedagogika) nebo některými díly reformní pedagogiky.⁴³

Jak vyplývá z názvu, stěžejním procesem v zážitkové pedagogice je zkušeností učení. To lze charakterizovat jako učení, k němuž dochází během aktivní účasti v nějaké aktivitě.⁴⁴ Kolb uvádí tři tradice zážitkového učení, které jsou spojeny se třemi autory – J. Deweyem, K. Lewinem a J. Piagetem. Zážitková pedagogika tak byla ovlivněna např. nejen T-skupinami, ale i pragmatismem nebo dialektikou učení se ze zkušeností, jak je známa z díla J. Piageta (procesy asimilace a akomodace).⁴⁵ Těmto třem tradicím odpovídají i různé modely zkušenostního učení, které budou popsány níže.

Společnou charakteristikou modelů zkušenostního učení je zahrnutí prožitku či zkušenosti jako klíčového prvku. Zkušenost či prožitek (*experience*) lze chápat v trojím významu. Jednak jako událost, kterou člověk v daný moment zakouší, čímž se tento jev liší od události vyvolaných z paměti nebo představovaných. Druhý význam odkazuje na obsah vědomí. A třetí význam, pro zážitkovou pedagogiku klíčový, jej chápe jako podnět ústící v učení. Zkušenostní učení lze pak definovat jako učení, k němuž dochází prostřednictvím aktivního provádění určité činnosti či přímé účasti v určité aktivitě.⁴⁶

Precizně vypracovaná dramaturgie programu přispívá k cílenému plánování zážitkové pedagogiky a tím vyvolává u účastníků prožitky, které mají podobu hry nebo skupinové

⁴³ JANSÁ, Petr a kol. *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018, s. 201. ISBN 978-80-246-3986-4.

⁴⁴ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 396. ISBN 978-1-4338-1944-5.

⁴⁵ KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014, s. 18. ISBN 978-0-13-389240-6.

⁴⁶ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 396. ISBN 978-1-4338-1944-5.

aktivity. Podle R. Hanuše a L. Chytilové (2009, s. 12)⁴⁷ má samotný prožitek typické znaky:

1. *„Nenahraditelnost v lidském životě. Zaměřujeme se na jednotlivou, jedinečnou událost, ohraničenou časově i prostorově.*
2. *Jedinečnost prožitku spočívá v nemožnosti zaměnit jeden za druhý, v nemožnosti nahrazení jedné události jinou v touze po totožném vyznění v člověku.*
3. *Individuálnost prožitku. Každý z nás prožívá danou situaci jinak, podle svého, na základě individuálně rozvinutých složek osobnosti a dřívějších zkušeností.*
4. *Intencionálnost prožitku. Prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události.*
5. *Nepřenositelnost z jednoho individua na druhé. Prožitek je ryze individuální záležitostí, sdělitelnou pouze za cenu maximálního zploštění a ochuzení. Zážitek ze hry přenesený na posluchače se nikdy nestane zážitkem posluchačovým, a to i přes největší možnou míru empatie a snahy pro přijetí.“*

Pojem zážitkové (zkušeností) učení se dle Průchy, Vetešky a kol. do značné míry překrývá s termínem informální učení, jelikož jde o druh učení, které probíhá v rámci každodenních pracovních a jiných činností, při nichž jedinec nabývá zkušenosti. Tyto se kumulují různými způsoby a plánovitě i bezděčně využívají.⁴⁸ Také o teambuildingových aktivitách bývá často pojednáváno jako o neformálních intervencích s pracovníky, které často kladou důraz na simulace různých jevů.⁴⁹

Někdy bývá diferencováno mezi zkušenostním učením a zkušenostním vzděláváním, kdy je patrná transakce mezi vzdělávajícím a vzdělávaným. Avšak existují i pojetí, podle kterých zkušenostní učení není pouze každodenním spontánním učením. Příkladem je pojetí J. Deweye, který prosazoval, aby pedagogové v rámci zkušenostního vzdělávání

⁴⁷ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 12. ISBN 978-80-247-2816-2.

⁴⁸ PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014, s. 311. ISBN 978-80-247-4748-4.

⁴⁹ SALAS, Eduardo, RICO, Ramón, PASSMORE, Jonathan a kol. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Chichester: John Wiley & Sons, 2017, s. 566. ISBN 9781118909973.

náležitě plánovali, byli vybaveni vědomostním a kompetenčním základem, což znamenalo připravenost dle potřeby vyučovat určité téma.⁵⁰

Beard a Wilson vysvětlují, že formální učení a zkušenostní učení lze chápat jako dva konce kontinua, které odlišuje míra autenticity. Důvody k rozlišování obou konceptů pramení také z historických souvislostí – se zavedením povinného vzdělávání se sice podařilo dosáhnout vysoké míry gramotnosti, avšak tradiční způsob výuky měl své nevýhody. Na praktickou nevyužitelnost školních poznatků, které si žáci osvojovali v rámci tradičního vzdělávání upozorňovali např. Dewey či Freire.⁵¹

2.1 Modely a zkušenostní učení

V odborné literatuře existují různé modely zkušenostního učení, což jsou obecně popisy vztahů mezi proměnnými, které se v rámci zkušenostního učení uplatňují. Zde bude uvedeno několik reprezentativních modelů.

Příkladem klasického modelu zkušenostního učení je model Deweyův (viz obrázek č. 1). Jedná se model publikovaný již v roce 1938. Zkušenostní učení podle Deweye probíhá ve tři fázích:⁵²

1. Pozorování okolí – jedinec reaguje na impulz.
2. Promýšlení – jedinec posuzuje znalosti a zkušenosti s tím, co se stalo v podobných situacích v minulosti (sbírání informací, varování, rady apod.).
3. Úsudek – kombinuje výsledky aktuálního pozorování a znalosti z minulosti.

V Deweyově pojetí je učení dialektickým procesem, kde se integrují zkušenosti a koncepty, observace a jednání.⁵³ Dewey byl kritický k v té době tradičním vzdělávacím přístupům, které chápaly učení jako statický proces, v němž vzdělávající prostě jen předává informace. Pro Deweye bylo zásadní pragmatické hledisko – vzdělávající musí nabízet vzdělávanému smysluplné aktivity a vycházet z existujících znalostí a zkušeností.

⁵⁰ PHILLIPS, D. C. a kol. *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. London: SAGE Publications, 2014, s. 314-316. ISBN 978-1-4522-3089-4.

⁵¹ BEARD, Colin, WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page, 2013, s. 37-39. ISBN 978-0-7494-6765-4.

⁵² HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 36-37. ISBN 978-80-247-2816-2.

⁵³ KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014, s. 33. ISBN 978-0-13-389240-6.

V modelu je akcentována atraktivita vzdělávacího obsahu, která je podmínkou motivace vzdělávaného.⁵⁴

Obr. č. 1: Deweyho model zkušenostního učení (Dewey, 1938, s. 36)



Zdroj:(2009, Hanuš, a další, s. 43)

Z hlediska Deweyova modelu je pracoviště učebním prostředím, které může podpořit či doplnit kompetence získané ve formálním vzdělávání. Pracovník může díky pracovnímu prostředí a smysluplné práci rozvíjet svoji osobnost a postupovat v kariérním vývoji. Navíc Deweyův model akcentuje roli formálního vzdělávání v celoživotním učení.⁵⁵ Postupem času začaly být Deweyovy poznatky implementovány i ve formálním vzdělávání a dnes je mnozí považují za samozřejmost. Proto pro mnoho lidí není zkušenostní učení jen souborem metod, ale určitým axiomem – je fakt, že lidé se praktickými zkušenostmi učí. Běžné je udělování titulů, akreditací, živnostenských oprávnění apod. na základě absolvované praxe.

Dalším významným modelem zkušenostního učení je model K. Lewina. Ten je považován za zakladatele T-skupin a laboratorního tréninku. Ve svém modelu vycházel z hodnoty konkrétního zážitku – ten považoval za základní složku zkušenostního učení. Učení je zde koncipováno jako čtyřstupňový cyklus:⁵⁶

1. Konkrétní zkušenost – okamžitý zážitek.
2. Ohlédnutí a reflexe – sbírání informací a pozorování zážitku.

⁵⁴ PHILLIPS, D. C. a kol. *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. London: SAGE Publications, 2014, s. 315. ISBN 978-1-4522-3089-4.

⁵⁵ BEARD, Colin, WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page, 2013, s. 40. ISBN 978-0-7494-6765-4.
KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014, s. 6. ISBN 978-0-13-389240-6.

⁵⁶ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 38-39. ISBN 978-80-247-2816-2.

3. Utváření abstraktních návrhů a zevšeobecnění – informace jsou analyzovány.
4. Testování důsledků návrhů v nových situacích – výsledky analýzy působí na jedince, jsou využity ke změně jeho chování a utváření nových zkušeností.

V Lewinově pojetí si jedinec utváří vlastní „teorii“, z níž vyvozuje implikace pro osobité chování. Jedná se vlastně o testování hypotéz, které jsou vodítky pro vytváření nových zkušeností. Důraz je kladen na situaci „ted' a tady“. Ta slouží k testování a validizaci abstraktních konceptů.⁵⁷ Proces učení dle Lewina je znázorněn v obrázku č. 2.

Obr. č. 2: Lewinův model zkušenostního učení (Kolb, 1984, s. 21)



Zdroj: (2009, Hanuš, a další, s. 43)

Zpětná vazba je v Lewinově modelu natolik zásadní, že někteří autoři hovoří o Lewinově zpětnovazebním modelu. Lewin byl při začleňování zpětné vazby ovlivněn elektroinženýry. V roce 1946 Lewin se svými kolegy pracoval na vývoji tréninkových programů v leadershipu. Během programu byla podporována skupinová diskuze a uchovány byly její záznamy. Díky plamenné diskuzi, které bylo zprvu bráněno, se ukázalo, že reflexe učícího se subjektu stran událostí je velmi důležitý prvek v procesu učení.⁵⁸ V dnešní době je reflektivní praxe běžnou součástí výuky i ve formálním vzdělávání.

J. Piaget ve svém modelu vychází z předpokladu, že lidé se během života neustále vyvíjejí. Autor se proslavil především jako vývojový psycholog, který popsal individuální kognitivní vývoj od dětství do dospělosti. Učební proces se podle Piageta uskutečňuje formou interakce mezi jedincem a prostředím, což je podobné jako u Deweyho a Lewina.

⁵⁷ KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014, s. 32. ISBN 978-0-13-389240-6.

⁵⁸ BEARD, Colin, WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page, 2013, s. 40-258. ISBN 978-0-7494-6765-4.

Piaget na rozdíl od výše uvedených popsal vývojové zákonitosti a jak je inteligence formována zkušenostmi.⁵⁹

Piaget rozdělil kognitivní vývoj do následujících stádií.⁶⁰

1. Senzomotorické stádium (od narození do cca 2 let věku) – děti s okolním světem interagují prostřednictvím smyslů a pohybu. Na konci stádia se objevuje tzv. stálost objektu, kdy dítě chápe, že objekt, který mu někdo skryl, existuje.
2. Preoperační stádium (od cca 2 let do 7 let věku) – děti jsou schopné určitých mentálních operací, jako je např. předstíraná či symbolická hra, ale nerozumí tomu, že např. růže je růží a zároveň i květinou. Děti v předoperačním stádiu budou např. porovnávat růže a tulipány mezi sebou, ale nebudou o obou druzích uvažovat obecněji jako o květinách.
3. Stádium konkrétních operací (od cca 7 let do 12 let) – dítě již umí přemýšlet logicky, ale základem jsou konkrétní či materiální věci, které lze řadit, kategorizovat apod. Děti ve stádiu konkrétních operací již poměrně dobře zvládají spolupráci v sociální oblasti nebo vedení sporů v oblasti verbální.
4. Stádium formálních operací (v průměru od 12 až 13 let do 16 let věku) – již se objevuje schopnost abstraktního úsudku.

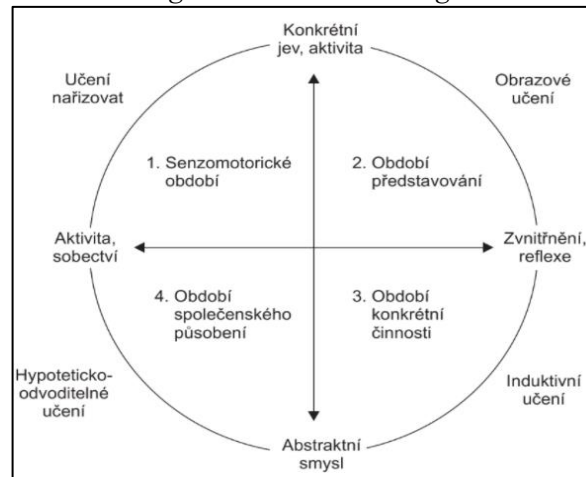
Podle Piageta individuální dispozice každého člověka určují, jakým způsobem bude chápat vnější svět a jak na něj bude reagovat. Každý jedinec má schopnost poznatky a způsoby učení propojit do koherentnějšího systému. Tento vývojový proces podle Piageta probíhá plynule i ve skocích, přičemž se uplatňují dva procesy, jimiž učící se jedinec udržuje, respektive znovu dosahuje rovnováhu. Asimilace označuje proces, kdy člověk novým způsobem využívá existující zkušenostní schémata (interpretuje nové informace dle již osvojených poznatků). Akomodace představuje opačný proces, neboť spočívá v přizpůsobení dřívějších zkušenostních schémat novým poznatkům. Jde tedy o přepracování, reorganizaci stávajících kognitivních schémat.⁶¹

⁵⁹ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 41. ISBN 978-80-247-2816-2.

⁶⁰ PHILLIPS, D. C. a kol. *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. London: SAGE Publications, 2014, s. 624-625. ISBN 978-1-4522-3089-4.

⁶¹ VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2021, s. 26-27. ISBN 978-80-246-4961-0.

Obr. č. 3: Piagetův model učení a kognitivního rozvoje (Kolb, 1984, s. 35)



Zdroj: (Hanuš, a další, s. 35)

Znalost Piagetovy teorie umožňuje stanovovat nejen vývojově přiměřená pedagogická očekávání, ale lze z ní např. vyvodit zřetel na různé modalitty či psychické procesy zapojené do zkušenostního učení. Účastníci teambuildingu mohou mít např. problém se vzájemným porozuměním, pokud jeden z nich uvažuje převážně konkrétně a druhý převážně abstraktně. Aktivity v rámci temabuildingu mohou přispět k získání náhledu na tyto interpersonální rozdíly. Náhled může být základem vzájemného pochopení a následující spolupráce. Další distinkce znázorňuje kruhově-ortogonální model na obrázku 3.

Piagetova teorie je užitečná také při chápání problémových situací, kdy jedinci odmítají účast v situacích, kdy by se mohli něco naučit. Z hlediska Piagetovy teorie je odmítnutí jedním z projevů nemožnosti inkorporace nových poznatků do stávajících schémat. Jestliže se jedinec problému nepřizpůsobí (akomodace), problém přetrvává. V praxi pochopitelně existují další příčiny odmítnutí účasti v teambuildingových aktivitách.⁶²

Podle Kolba existuje mezi výše uvedenými modely zkušenostního učení řada podobností. S odkazem na podobnosti mezi základními modely zkušenostního učení Kolb předložil výčet charakteristik zkušenostního učení:⁶³

1. Proces, nikoli výsledky – v tomto smyslu stojí modely zkušenostního učení v opozici vůči behavioristickým teoriím Watsona, Hulla či Skinnera. Takový

⁶² BEARD, Colin, WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page, 2013, s. 291. ISBN 978-0-7494-6765-4.

⁶³ KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014, s. 37-48. ISBN 978-0-13-389240-6.

přístup znamená mimo jiné důraz na podporu zvědavosti a motivace každého jednotlivce, což je v protikladu k přístupům, které prioritizují nutnost osvojit si předem dané množství poznatků např. prostřednictvím memorování.

2. Kontinuální proces se základem v osobní zkušenosti – zjednodušeně řečeno platí, že každé učení je znovu-učením, tedy navazováním na již učené. Edukátor tak musí usilovat nejen o osvojení nových konceptů, ale také o změnu konceptů stávajících.
3. Proces vyžadující řešení dialektického konfliktu mezi různými mody adaptace – aby bylo učení efektivní, musí jedinec aplikovat různé dovednosti (konkrétní, reflektivní, abstraktní a schopnost aktivně experimentovat). V průběhu učení tak jedinec střídá role pozorovatele a vykonavatele.
4. Holistický adaptační proces – učení je základem lidské adaptace, nejde pouze o kontext formálního vzdělávání, ale adaptaci ve všech situačních kontextech a ve všech vývojových fázích. Současně lze říci, že učení zahrnuje různé psychické procesy, které jsou v literatuře označovány např. jako kreativita, řešení problémů, rozhodování nebo vědecký výzkum.
5. Učení zahrnuje transakce mezi člověkem a jeho okolím – učení není pouhou reakcí na fixní prostředí jedince, ale váže se k aktivně utvářenému prostředí, přičemž na tomto utváření se v daný moment mohou podílet různí lidé.
6. Učení je procesem utváření znalostí – znalosti (*knowledge*) nejsou prostými fakty uloženými v dlouhodobé paměti, ale jde o různé mentální obsahy s rozdílnou mírou aplikovatelnosti či zobecnitelnosti. Na místě je tak jistá míra skepse při interpretaci hodnoty znalostí osvojených učením.

Obr. 4: Kolbův model zkušenostního učení (Kolb, 1984, s. 63)



Zdroj: (Hanuš, a další, s. 43)

Výše uvedené dovednosti (konkrétní, reflektivní, abstraktní a schopnost aktivně experimentovat) Kolb začlenil do svého modelu jako hlavní činnosti. Celý proces učení probíhá tak, že osoba je nejprve účastna konkrétního zážitku, ten následně reflektuje, vytvoří nějaké zobecnění z této reflexe a následně přemýšlí, jak na základě této nové zkušenosti v budoucnu jednat odlišným způsobem.⁶⁴ Tento výsledek učení znamená v zásadě dvě změny – lidé hledají, co by bylo vhodné v budoucí obdobné situaci zopakovat, i to, čeho je dobré se dále vyvarovat.⁶⁵ Kolbův model učení byl nesčetněkrát aplikován v různých vzdělávacích programech a byl podroben více než padesáti odborným kritikám, které autor chápe spíše jako diskuzi o budoucnosti výzkumu v oblasti výzkumu i praxe zkušenostního učení.⁶⁶

Během 70. let minulého století Kolb zkoumal styly učení a identifikoval styl divergentní, asimulující, konvergentní a akomodující. Následně publikoval inventář stylů učení, přičemž styly učení odpovídaly fázím jeho modelu zkušenostního učení.⁶⁷ Patrná je zde inspirace Piagetovou teorií.

Styly učení lze chápat jako pro daného člověka charakteristické způsoby vnímání, myšlení, zapamatování a řešení problémů. Přibližnými synonymy jsou pojmy kognitivní styl a styl myšlení. V praxi se styl učení může projevovat i preferovanými učebními prvky, aktivitami (např. zda daná osoba preferuje strukturované nebo méně strukturované činnosti, vizuální či spíše verbální kódování informací). Dalšími protipóly v rámci stylů učení jsou reflexivita vs. impulzivita, abstraktní vs. konkrétní přístup, závislost vs. nezávislost na poli.⁶⁸

Honey a Mumford se zabývali učebními styly v rámci zkušenostního učení a došli k zjištění, že lidi lze rozdělit do čtyř skupin dle toho, kterou fází učebního cyklu preferují.

⁶⁴ PHILLIPS, D. C. a kol. *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. London: SAGE Publications, 2014, s. 315-316. ISBN 978-1-4522-3089-4.

⁶⁵ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 43. ISBN 978-80-247-2816-2.

⁶⁶ KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014, s. 52. ISBN 978-0-13-389240-6.

⁶⁷ BEARD, Colin, WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page, 2013, s. 42. ISBN 978-0-7494-6765-4.

⁶⁸ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 207. ISBN 978-1-4338-1944-5.

Ačkoli autoři uznávají, že učební styl člověka se může změnit např. když změní profesi, preferovaný styl učení zůstává nosnou teorií. V tomto smyslu autoři rozlišují:⁶⁹

1. Aktivisty – preferují zkušenost a primárně vyhledávají situace, které jim poskytují zážitky. Až následně aktivisté zvažují implikace svých činů.
2. Reflektující osoby – nejraději získávají informace a důkladně je zvažují. Jsou rozmýšliví a opatrní, např. během pracovních jednání zůstávají zdrženliví stran hodnocení, dokud si nejsou svými závěry zcela jistí.
3. Teoretiky – jsou systematictí, na základě zkušeností si utvářejí koherentní teorii. Preferují logický způsob uvažování, analyzují informace.
4. Pragmatiky – usilují o aplikaci teorie či metod, aby se ujistili o jejich funkčnosti. Pragmatici jsou realističtí lidé, jejichž cílem je zlepšení různých způsobů fungování.

Uvedená typologie je vlastně rovněž modelem zkušenostního učení. Kolb tyto styly učení vztahuje k jednotlivým fázím svého modelu a pro každý ze stylů uvádí, jaké aktivity jsou vhodné (např. charakter zpětné vazby, role pedagoga či sdílení emocí).⁷⁰

V české pedagogické literatuře bývá uváděn také např. Jarvisův model zkušenostního učení, respektive model sebezkušenostního učení (viz obrázek 5). Podle Švamberg Šauerové je tento model výhodný v tom, že předchází modely „*obohacuje o existenciální rovinu, nalézání a uvědomování si smyslu žitého světa a času...*“⁷¹ Autorka akcentuje reflexi jako klíčový prvek, který může pomáhat s prevencí syndromu vyhoření. Tento z hlediska adaptace a psychického zdraví negativní jev lze vymezit jako „*mentální, emoční nebo fyzické vyčerpání, které je doprovázené nedostatkem motivace, snížením pracovního výkonu nebo negativní postoji vůči sobě samému či okolí.*“⁷² Teorie zkušenostního učení zde zasahuje do oblasti klinické psychologie a psychopatologie, což

⁶⁹ BEARD, Colin, WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page, 2013, s. 42-43. ISBN 978-0-7494-6765-4.

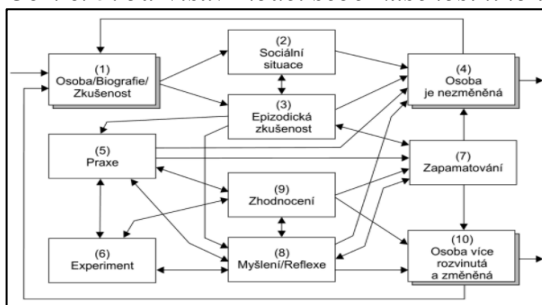
⁷⁰ KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014, s. 280. ISBN 978-0-13-389240-6.

⁷¹ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018, s. 160. ISBN 978-80-271-0470-3.

⁷² VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 150. ISBN 978-1-4338-1944-5.

není samoúčelné, neboť jedinec – edukátor či vzdělávaný – se syndromem vyhoření bude v rámci teambuildingu jen stěží efektivní.

Obr. č. 5: Jarvisův model sebezkušenostního učení (Jarvis 2004a)



Zdroj: (2018, Švamberk, a další, s. 161)

Podle Švamberk Šauerové lze v praxi využít reflektivně-kognitivní učení jako prevenci syndromu vyhoření především v bezpečných situacích, kdy může vzdělávající dobře reflektovat emoce i další procesy. Aplikovat lze i sdílení zkušeností a vyzorovat řešení ostatních kolegů.⁷³ Jarvis považoval reflexivitu nejen za integrální prvek zkušenostního učení, ale také za nástroj seberozvoje v oblasti vzdělávání dospělých.⁷⁴ V rámci reflexe jsou využívány informace zpětnovazebního charakteru, což je obsahem následujících podkapitoly.

2.2 Zpětná vazba, princip dobrovolnosti

Zpětnou vazbu (*feedback*) lze charakterizovat jako proces či informaci poskytnutou řídicím systémem nebo obdobným činitelem za účelem eliminace problémů nebo jiné optimalizace. Zpětná vazba může být obecně negativní či pozitivní. Z kybernetiky pochází pojem zpětnovazební smyčka, který má seberegulační charakter – smyslem procesu je odstranit jakékoliv diskrepance mezi realitou a standardem ve smyslu žádoucího stavu.⁷⁵

V rámci teambuildingu má zpětná vazba řadu benefitů. Umožňuje členům týmu setrvat na vytyčené cestě, poskytuje vodítka pro rozvoj, zlepšuje produktivitu, zlepšuje pracovní

⁷³ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018, s. 161. ISBN 978-80-271-0470-3.

⁷⁴ REYNOLDS, Michael, VINCE, Russ a kol. *The handbook of experiential learning and management education*. Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 421. ISBN 978-0-19-921763-2.

⁷⁵ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 150. ISBN 978-1-4338-1944-5.

morálku, přispívá k vyšší pracovní spokojenosti a je indikátorem uznání.⁷⁶ Proto je v týmech nedostatečné využívání zpětné vazby považováno za jednu z příčin krizí a poruch. Mají-li členové efektivně spolupracovat, musejí se vzájemně informovat. Neřešené spory mohou být ventilovány chováním, které odborníci označují jako acting-out. Jde o chování, kdy se vnitřní napětí promítne do křiku, neadekvátních reakcí až agrese na místech, kde nevzniklo, a způsobuje stres ostatním.⁷⁷ V oblasti řízení výkonu je zpětná vazba důležitým prvkem, nezřídka je aplikována tzv. 360° zpětná vazba, kdy zpětnovazební informace poskytují nejen nadřízení podřízeným či kolegové sobě navzájem, ale rovněž podřízení nadřízeným či zákazníci pracovníkům.⁷⁸

Hanuš a Chytilová v této souvislosti rozlišují následující oblasti zpětné vazby:⁷⁹

1. Oblast vlastního já (intrapersonální úroveň) – odpovídá výše uvedenému sebereflektivnímu procesu.
2. Oblast já-ty (interpersonální úroveň) – zpětná vazba poskytovaná druhému člověku (např. jak druhého vnímám, jak mne obohatil).
3. Oblast já-vy (interpersonální úroveň) – zpětná vazba poskytovaná jedincem skupině.
4. Oblast my-ty (interpersonální úroveň) – zpětná vazba poskytovaná skupinou jedinci.
5. Oblast my (sociální úroveň) – sebereflektivní činnost skupiny.
6. Oblast výstupu (sledovatelná ve všech jmenovaných oblastech) – pomocí zpětné vazby je zjišťováno, nakolik bylo dosaženo rozvojových cílů. K uchopení daných cílů slouží právě zpětná vazba, která je i zdrojem poznání sebe sama. Za všech okolností by zpětná vazba měla být jasně a specificky formulovaná, měla by se soustředit na chování člověka (nikoli na jeho osobnost) a zároveň by mělo jít o chování, které může či je schopen daný člověk napravit. Etický aspekt zpětné vazby se týká nejen jejího obsahu, ale také formy – neměla by druhému ublížit.

⁷⁶ DIAMOND, Linda E., DIAMOND, Harriet. *Teambuilding that gets results*. Naperville: Sourcebooks, 2007, s. 100. ISBN 978-1-4022-1690-9.

⁷⁷ HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006, s. 49-50. ISBN 80-247-1155-9.

⁷⁸ ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page, 2014, s. 348-349. ISBN 978-0-7494-6965-8.

⁷⁹ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 96. ISBN 978-80-247-2816-2.

Dalším důležitým požadavkem na kvalitní zpětnou vazbu je její pravidelnost.⁸⁰ Totožná kritéria pro kvalitní zpětnou vazbu uvádějí Diamond a Diamond. V samotném pracovním procesu je zpětná vazba typicky využívána, když dochází k snížení výkonnosti dříve vysoce výkonného pracovníka, chování někoho v týmu negativně ovlivňuje produkt, zůstávají nevyřešené problémy či obavy, často se objevují chyby, celkový výkon klesá pod průměr nebo se dramaticky mění, je nutné pokračující vyhodnocování (*follow-up*) v určité oblasti.⁸¹

Pokud jde o styly učení odpovídající Kolbově cyklu (viz výše), individualizovaná zpětná vazba se ukazuje být účinná během konkrétní zkušenosti (respektive v případě stylu „aktivisté“). Kolegiální zpětná vazba je vhodná během aktivní zkušenosti (respektive stylu „pragmatici“), avšak není účinná v případě zobecnění (respektive stylu „teoretici“).⁸² V organizačním kontextu je důležité, aby se pracovníci naučili poskytovat zpětnou vazbu na horizontální úrovni, případně aby zpětnou vazbu poskytovali podřízením nadřízeným, neboť se jedná o cenné zdroje informací, které nemusí být jiným způsobem dostupné.⁸³

Zpětná vazba nemusí být vždy pojata jako konstruktivně komunikovaná informace. Do kategorie zpětné vazby lze zařadit i jevy, které mohou být pro jedince či skupinu stresující a s nimiž je vhodné v rámci teambuildingu pracovat. Jedná se např. o výsměch či tvrdou kritiku.⁸⁴ Hermochová rozlišuje tři základní formy podávání reflexí:⁸⁵

1. Hodnotící zpětná vazba – jde o hodnocení druhého, v případě negativní zpětné vazby obsahuje kritiku, v případě pozitivní zpětné vazby pochvalu. Negativní hodnotící zpětná vazba může vyvolávat odpor či obranou reakci. Ve formě pozitivní u příjemce vznikají pozitivní emoce, avšak např. u kolegů, jimž není

⁸⁰ BEARD, Colin, WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page, 2013, s. 69-70. ISBN 978-0-7494-6765-4.

⁸¹ DIAMOND, Linda E., DIAMOND, Harriet. *Teambuilding that gets results*. Naperville: Sourcebooks, 2007, s. 100. ISBN 978-1-4022-1690-9.

⁸² KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014, s. 280. ISBN 978-0-13-389240-6.

⁸³ WEST, Michael A., TJOSVOLD, Dean, SMITH, Ken G. a kol. *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. Chichester: John Wiley & Sons, 2003, s. 491. ISBN 0-471-48539-X

⁸⁴ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 995. ISBN 978-1-4338-1944-5.

⁸⁵ HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006, s. 50. ISBN 80-247-1155-9.

adresována, může v rámci sociálního srovnávání vzbuzovat emoce negativní (závist apod.).

2. Expresivní zpětná vazba – vyjadřuje pouze pocity, nedává ale návrhy. Např. „štvemě, když děláš...“. Takové výroky mohou u osloveného rovněž vyvolávat odpor, v lepším případě potřebu vysvětlení.
3. Konstruktivní zpětná vazba – je účinnější než předchozí dva typy zpětné vazby, protože konkrétně indikuje, o kterém chování se mluví, jaké pocity vyvolává a za jakých okolností (např. „vůbec ti nerozumím, mluv prosím hlasitěji“).

Konstruktivní zpětnou vazbu lze považovat za jeden z pilířů asertivního chování, což může být rovněž námět vzdělávacího programu v teambuildingu. Z hlediska motivace pracovníků někteří autoři zdůrazňují pozitivní zpětnou vazbu, tedy různé formy ocenění. Ocenit lze dobře odvedenou práci, nápady, reporty, myšlení, projekty apod. Cílem pak může být vybudování pozitivního pracovního prostředí, respektive pracovního klimatu.⁸⁶

Uvedený výčet forem zpětné vazby není úplný, uvést lze dále např. okamžitou vs. zpožděnou zpětnou vazbu, přímou a nepřímou, soustředěnou na osobu a soustředěnou na sdělení, málo monitorovanou a vysoce monitorovanou či verbální a neverbální.⁸⁷ Oblasti výstupu bude věnována kapitola 4, kde budou teoreticky zpracovány vybrané metody analýzy týmové práce.

Důležitým principem teambuildingu je dobrovolnost. Dobrovolná je taková aktivita, pohyb nebo jiné procesy, které jedinec činí na základě vlastní volby či záměru a pod vědomou kontrolou.⁸⁸ S principem dobrovolnosti se v rámci teambuildingu může pracovat v absolutním smyslu slova (veškerá účast a participace je dobrovolná, tedy kdo nechce, nemusí se účastnit)⁸⁹, ale také v diferencovaně (dobrovolnost se „dávkuje“ dle fáze vývoje skupiny nebo dle konkrétní techniky)⁹⁰.

⁸⁶ DIAMOND, Linda E., DIAMOND, Harriet. *Teambuilding that gets results*. Naperville: Sourcebooks, 2007, s. 101-103. ISBN 978-1-4022-1690-9.

⁸⁷ HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006, s. 98. ISBN 80-247-1155-9.

⁸⁸ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 1148. ISBN 978-1-4338-1944-5.

⁸⁹ KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010, s. 114. ISBN 978-80-247-2456-0.

⁹⁰ KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2019, s. 40-41. ISBN 978-80-271-2193-9.

Někteří autoři považují princip dobrovolnosti za jednu z podmínek fungování zkušenostního učení. Díky tomu jsou instruktoři povinni zajistit, že vzdělávání nebudou nuceni k účasti proti své vůli a budou odpovědní za to, že budou přijímat fyzicky či psychicky akceptovatelné výzvy. Instruktoři podporují v tomto ostatní a brání nátlaku na jakéhokoliv člena skupiny. Takto pojatý princip dobrovolnosti vychází podle J. Činčery (2007, s. 21) ze tří zásad:⁹¹

1. „*Účastníci musí být schopni stanovit si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle*“ – např. překonání časového limitu nebo míru zdokonalení v určité dovednosti.
2. „*Účastníci musí mít možnost rozhodnout, co a jak mnoho si z celé aktivity chtějí vyzkoušet*“ – je třeba chápat, že pro mnohé účastníky může být náročné např. prezentovat ostatním výsledky své práce.
3. „*Princip informované volby*“ – instruktoři musejí účastníkům dodat potřebné informace, nemají předpokládat, že jsou o průběhu aktivity či rizicích předem informováni.

V praxi záleží také na zadavateli teambuildingu, aby s realizátorem předem dohodl takový program, který pravděpodobně pro členy týmu bude zvládnutelný a akceptovatelný. Eticky problematické by bylo např. jednání zaměstnavatele, který by vycházel z premisy, že všichni pracovníci budou se vším souhlasit, protože vnímají autoritu a moc nadřízeného.

Šenk uvádí případ z české judikatury, kdy byl zaměstnanec účasten teambuildingových aktivit a utrpěl úraz, avšak pojišťovna odmítala zaplatit náhradu škody, neboť považovala teambuildingové aktivity za volnočasové, nesouvisející s plněním pracovních úkolů. Za jeden z klíčových bodů, ke kterým nejvyšší soud přihlédl, byl cestovní příkaz, na základě něhož se pracovník zúčastnil budování manažerského týmu. Dalším důležitým prvkem byla samotná aktivita (lyžování), která v tomto kontextu bylo pracovním úkolem, respektive souvisela s plněním pracovních povinností.⁹²

⁹¹ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, s. 20-21. ISBN 978-80-247-1974-0.

⁹² ŠENK, Zdeněk. *Pracovní úrazy ve vybrané judikatuře*. Olomouc: ANAG, 2013, s. 97-98. ISBN 978-80-7263-837-6.

Tedy i teambuilding může být v praxi zaměstnavatelem „příkázán“, což může mít pro pracovníka, byť svobodně rozhodnutého účastnit se daných aktivit, pozitivní konsekvence. V případě jakéhokoliv příkazu je však nutné počítat s možným negativním dopadem na motivaci účastníků teambuildingových aktivit. V tomto směru je relevantní koncept psychologické reaktance, který formuloval Brehm – když je možnost svobodné volby omezená, lidé pocítují potřebu zachovat se tak, aby si svobodu udrželi, což může v praxi znamenat chování, které je opačné k vyžadovanému.⁹³ Také Salas, Rico, Passmore a kol. uvádějí, že pokud členové týmu odmítají diskuzi nebo nejsou schopni produktivně diskutovat o týmových problémech s realizátorem teambuildingových aktivit, lze očekávat nevelkou účinnost intervencí.⁹⁴

⁹³ GÁLIK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada, 2012, s. 61. ISBN 978-80-247-4247-2.

⁹⁴ SALAS, Eduardo, RICO, Ramón, PASSMORE, Jonathan a kol. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Chichester: John Wiley & Sons, 2017, s. 520. ISBN 9781118909973.

3 Týmy

Níže jsou popsány základní rozdíly mezi týmem a pracovní skupinou a kapitola je zakončena vybranými poznatky o týmové spolupráci.

3.1 Tým

Tým je možné definovat jako organizovanou skupinu zaměřenou na splnění určitého úkolu, přičemž členové týmu kombinují vlastní úsilí, aby dosáhli společného cíle. Týmy jsou typicky kohezivní, jednotné.⁹⁵ Organizace jsou obvykle tvořeny skupinami a týmy, což jsou sociální jednotky vytvořené formálně i neformálně. Formální skupiny či týmy mají organizačně daný účel, zatímco v případě neformálních útvarů jsou ustaveny přirozenou afinitou jednotlivých členů. Zjednodušeně lze říci, že formální skupiny uspokojují potřeby organizace, zatímco neformální skupiny uspokojují potřeby členů.⁹⁶ Teambuilding lze chápat jako nástroj překlenutí této distinkce – týmy mohou uspokojovat potřeby jednotlivců i organizací současně.

V době pandemie nemoci covid-19 nabyly na významu virtuální pracovní týmy, které lze chápat jako skupiny kooperujících pracovníků, kteří působí za hranicemi organizace, země či kontinentu, s využitím informačních a komunikačních technologií. Pro tradiční týmy je ve srovnání s virtuálními týmy charakteristické:⁹⁷

1. Členové pracují na jednom fyzickém místě a jsou v osobních sociálních interakcích.
2. Mají více neformálních kontaktů, dochází k pravidelnějším spontánním výměnám informací.
3. Tradiční týmy se formují dynamičtěji a pracují efektivněji.
4. Pracovní setkání či mítinky lze uskutečnit ad hoc během pracovní doby.
5. Tradiční týmy mají jednoduché monitorování členů, vysokou míru kontroly.

⁹⁵ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 1069. ISBN 978-1-4338-1944-5.

⁹⁶ ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page, 2014, s. 124. ISBN 978-0-7494-6965-8

⁹⁷ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019, s. 508. ISBN 978-80-247-5775-9.

Zde je na místě uvést dobu publikace, neboť citovaní autoři vycházejí z dnes již ne zcela aktuální literatury, která opomíjí možnosti moderních informačních a komunikačních technologií (např. platformy přímo určené pro týmovou spolupráci, jako jsou aplikace Slack nebo Microsoft Teams). Přesto lze uvést charakteristiky virtuálních týmů dle Výrosta, Slaměníka, Sollárové a kol.:⁹⁸

1. Jsou vybudovány na strategii *follow the sun*, tj. členové týmu mohou působit v odlišných časových pásmech, přičemž je možné zabezpečit nepřetržité fungování týmu nebo služby.
2. Typická je nižší míra kontroly členů, a proto jsou kladeny vyšší požadavky na odpovědný přístup členů.
3. Jsou omezené možnosti na neformální komunikaci, což je dáno složitějším budováním důvěry, vztahů či pracovních závazků.
4. Pokud členové pracují v odlišných pracovních pásmech, je obtížné realizovat mítinky, aby se všichni mohli zúčastnit.
5. Problémem může být virtuální ticho, kdy určitá otázka zůstane bez odpovědi. Jednou z možností řešení je stanovení času k vyřizování komunikace.

Právě stanovení pravidel, způsobů komunikace nebo např. řešení konfliktních témat ve virtuálních týmech může být plodným námětem teambuildingu. V odborné literatuře jsou k dispozici analýzy rizikových oblastí, které by teambuilding virtuálních týmů mohly brzdit.⁹⁹

V odborné literatuře existuje řada typologií týmů. Existují cross-funkční týmy, kde jsou členové připraveni vykonávat různorodé role, dále např. akční týmy zaměřené na emergentní či krizové situace, poradenské týmy zahrnující i supervizní členy, manažerské, produkční či servisní týmy.¹⁰⁰ McKenna nabízí odlišné dělení, kdy do výčtu

⁹⁸ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019, s. 508. ISBN 978-80-247-5775-9.

⁹⁹ ONES, Deniz S., ANDERSON, Neil, VISWESVARAN, Chockalingam a kol. *The SAGE handbook of industrial, work and organizational psychology: personnel psychology and employee performance*. London: SAGE Publications, 2015, s. 574. ISBN 978-1-4462-0721-5.

¹⁰⁰ TRUXILLO, Donald M., BAUER, Talya N., ERDOGAN, Berrin. *Psychology and work: an introduction to industrial and organizational psychology*. New York: Routledge, 2021, s. 497-498. ISBN 978-0-367-15128-7.

zahrnuje mimo jiné virtuální týmy a sebeřízené týmy.¹⁰¹ Z důvodu rozdílnosti klasifikací týmů vznikají také meta-klasifikace, tedy jakési klasifikace klasifikací:¹⁰²

1. Obecné typologie – týmy jsou děleny např. dle účelu (servisní, projektové, manažerské aj.). Každý z typů má svá specifika, např. projektové týmy jsou ustaveny na časově vymezenou lhůtu a po splnění úkolu bývají rozpuštěny.
2. Specifické typologie – někteří autoři diferencují např. mezi týmem a posádkou, jejíž hlavní charakteristikou je schopnost rychle se formovat a být připravena jednat společně a efektivně. Jiným příkladem je vyčlenění týmu top manažerů, kteří jsou specifičtí ve více ohledech.
3. Úkolové typologie – popisují se různé charakteristiky úkolů, aby se týmy dělily např. na jednoduché a komplexní. Jednoduché týmy se z hlediska úkolového vyznačují úkoly bez specifického workflow, cíle jsou společné a nevyžadují po jednotlivcích různé požadavky, role jsou nespecifické a nediferencované, důraz je kladen na normativní chování.

Znalost typu týmu může být pro realizátora teambuildingu klíčová. Zejména velmi specifické týmy mohou vyžadovat i specifickou organizaci či aktivity.

3.2 Pracovní skupina

Skupinu je možné definovat jako dva nebo více jedinců, kteří jsou v sociální interakci za účelem dosažení určitého cíle. V pracovním kontextu se takový cíl obvykle váže k organizaci a výkonu pracovní činnosti. Základní odlišností mezi pracovním týmem a pracovní skupinou je vzájemná závislost (interdependence) členů týmu, kteří mívají navíc komplementární schopnosti.¹⁰³ Skupinu lze považovat za obecnější pojem než pracovní tým. Někteří autoři však pojmy pracovní tým a pracovní skupina považují za synonyma.

¹⁰¹ MCKENNA, Eugene. *Business psychology and organizational behaviour*. New York: Routledge, 2020, s. 478. ISBN 978-1-315-64631-2.

¹⁰² SCHMITT, Neal W., HIGHHOUSE, Scott, WEINER, Irving B. a kol. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013, s. 416-418. ISBN 978-0-470-61904-9.

¹⁰³ RIGGIO, Ronald E. *Introduction to industrial and organizational psychology*. New York: Routledge, 2018, s. 305-306. ISBN 978-1-315-62058-9.

V případě pracovních skupin bývají rovněž uváděny různé kategorizace. Dále jsou v literatuře typicky prezentovány poznatky o vývojových fázích skupin podle J. Výrosta a I. Slaměníka (2019, s. 242):¹⁰⁴

1. *„Formování – charakterizuje ji závislost a orientace. Lidé se seznamují navzájem a s úlohou. Převládá úzkost členů a jejich nejistota z hlediska spolupatříčnosti ve skupině.*
2. *Bouření. Typickým znakem je konflikt a emocionalita. Členové skupiny se snaží prosadit a docílit toho, aby skupina uspokojovala jejich osobní potřeby.*
3. *Normování. Charakterizuje jej soudržnost a výměna. Každý se snaží překonat konflikty, často dohodnutím jasnějších pravidel skupinového chování.*
4. *Optimální výkon. Charakterizuje jej rolové chování členů skupiny a produktivní řešení problémů a vykonávání skupinových úloh.*
5. *Ukončení. Je to fáze rozchodu.“*

Gersicková zkoumala životní cyklus skupin a všimla si, že výše popsanými fázemi prošly jen některé skupiny. Odchylné skupiny se podle jejího názoru nacházely ve stádiu, které označila jako přerušovaná rovnováha (*punctuated equilibrium*). Jakmile se blížil deadline, tyto skupiny změnilы postoj k práci i charakter pracovní činnosti. V rámci přerušované rovnováhy bylo možné identifikovat subfáze tranzice (či plánování) a akce. Pozorování Gersickové byla potvrzena i novějšími studiemi, které naznačují, že týmy se nevyvíjejí lineárně, objevují se fáze stability i rapidních změn a při jejich zkoumání je nutné použití více metod.¹⁰⁵

V rámci teambuildingu může být tradiční periodizace využita dvěma základními způsoby. Jednak instruktoři musí počítat s tím, že tento vývoj se může takto nebo i v obměnách objevit u frekventantů jejich skupiny, jednak může být vývoj skupiny námětem teambuildingových aktivit, což může vést k získání náhledu a změnám chování členů skupiny v organizačním kontextu. Dále jsou pro teambuilding relevantní různé poznatky o skupinové struktuře a dynamice, z nichž některé byly popsány již výše.

¹⁰⁴ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019, s. 242. ISBN 978-80-247-5775-9.

¹⁰⁵ TRUXILLO, Donald M., BAUER, Talya N., ERDOGAN, Berrin. *Psychology and work: an introduction to industrial and organizational psychology*. New York: Routledge, 2021, s. 496. ISBN 978-0-367-15128-7.

3.3 Týmová spolupráce

Výše byly uvedeny některé faktory, které jsou charakteristické pro efektivní týmovou činnost. Takto pojatá týmová efektivita se stává manažerským problémem. Komplexně popisují efektivní týmovou spolupráci Chmiel, Fraccaroli, Sverke a kol. V jejich modelu týmové efektivity jsou proměnné rozděleny do následujících kategorií:¹⁰⁶

1. Vstupy – celkovým rámcem je zde organizační kontext, mezo úroveň představuje týmový kontext a nakonec jsou relevantní jednotliví členové a jejich osobnostní charakteristiky.
2. Mediátory – jedná se o již výše uvedené procesy a emergentní stavy.
3. Výstupy – aplikovat lze různorodá kritéria na mikro, mezo a makro úrovni.

Na makro úrovni je týmová spolupráce determinována mírou organizační podpory, leadershipem a praxí v oblasti personálního managementu. Na mezo úrovni patří mezi vstupy vzájemná závislost členů týmu (interdependence), charakteristiky pracovních úkolů, velikost a složení týmu. Na mikro úrovni jsou relevantní zkušenosti jednotlivých pracovníků, jejich schopnosti a osobnostní rysy, ale také inteligence či míra preference týmové práce. Mediátory lze dělit na kognitivní (např. týmová reflexivita), emoční (např. pocit bezpečí v týmu), behaviorální (např. koordinace a komunikace) a procesy na úrovni leadershipu (např. koučování). Příklady výstupů na makro úrovni jsou např. míra inovací, obrat, zisk po zdanění. Na mezo úrovni může jít o udržitelnost týmu a míru týmového učení. Na mikro úrovni lze za kritéria úspěšné týmové spolupráce považovat např. pracovní spokojenost či zdraví.¹⁰⁷

Přirozeně mohou nastat situace, kdy tým navzdory svým předpokladům není dostatečně efektivní. Podle Schmitta, Highouse, Weinaera a kol. se v takových situacích hojně využívá teambuildingu, přičemž účelné je zaměřit se na jednu nebo více z následujících týmových kompetencí:¹⁰⁸

¹⁰⁶ CHMIEL, Nik, FRACCAROLI, Franco, SVERKE, Magnus a kol. *An introduction to work and organizational psychology: an international perspective*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2017, s. 216-217. ISBN 9781119168027.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 222-229.

¹⁰⁸ SCHMITT, Neal W., HIGHOUSE, Scott, WEINER, Irving B. a kol. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013, s. 446. ISBN 978-0-470-61904-9.

1. Stanovování cílů – schopnost stanovit si cíle a dosahovat je.
2. Interpersonální vztahy – schopnosti zaměřené na rozvoj komunikace, podpůrného prostředí a důvěry.
3. Řešení problémů – schopnost identifikovat problém, generovat různá řešení, implementovat je a evaluovat.
4. Schopnost vyjasňovat týmové role – pracovníci by měli umět porozumět rolovým požadavkům své pozice i pozic druhých osob, včetně odpovědností.

Jedním ze základů týmové spolupráce je skupinová koheze. Vztah mezi týmovou spoluprací a kohezí však není jednostranný – rovněž výkonnost týmu ve smyslu spolupráce (členové jsou na sobě závislí) může mít pozitivní dopad na kohezi.¹⁰⁹ Tento poznatek má velmi důležité implikace pro teambuilding – pokud se instruktorovi podaří realizovat program, v němž tým bude úspěšný, může být posílena jeho koheze, což se následně hypoteticky přeneso do pracovního kontextu, v němž se zvýší reálná výkonnost týmu.

¹⁰⁹ ROGELBERG, Steven G. a kol. *Encyclopedia of industrial and organizational psychology*. London: SAGE Publications, 2007, s. 286. ISBN 1–4129–2470–7.

4 Metody analýzy týmové práce

Týmovou práci lze analyzovat různými standardizovanými a nestandardizovanými metodami. Zde budou z důvodu omezeného prostoru popsány tři metody – pozorování, rozhovor a Dotazník týmových rolí.

4.1 Pozorování

Pozorování je možné definovat jako záměrné vnímání objektu, procesu nebo jiného fenoménu za účelem sběru dat nebo vyvozování závěrů o daném jevu.¹¹⁰ Pozorování lze základně členit na:¹¹¹

1. Přímé – výzkumník pozoruje chování probíhající v daný moment.
2. Nepřímé – zpracování nálezů o minulém chování, kterými mohou být např. archivní záznamy.

Nepřímé pozorování má tematicky blízko k analýze dokumentů. V případě analýzy týmové práce by mohlo jít např. o obsahovou analýzu komunikace v týmu, která by byla dostupná v cloudovém prostředí nějaké aplikace. Takto by bylo možné analyzovat např. trvání komunikace, latence mezi výměnami, komunikační obsah nebo formu.

Další distinkce rozlišuje mezi zúčastněným a nezúčastněným pozorováním. Zatímco v případě zúčastněného pozorování je výzkumník účasten a zpravidla aplikuje kvalitativní metodologii, pozorování nezúčastněné bývá využíváno kvalitativním i kvantitativním způsobem. Předpokladem úspěšné aplikace kvantitativního způsobu je příprava nějakého schématu pozorování – typicky se jedná o nějaký záznamový arch.¹¹² Při zúčastněném pozorování je však nutné počítat s různými jevy, jako je např. hawthornský efekt. Byl objeven v klasických studiích E. Mayem, kdy samotné pozorování jedinců pozitivně ovlivňovalo výsledky.¹¹³ Existuje však i skryté zúčastněné

¹¹⁰ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 724. ISBN 978-1-4338-1944-5.

¹¹¹ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019, s. 299. ISBN 978-80-247-5775-9.

¹¹² Tamtéž, s. 289.

¹¹³ ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page, 2014, s. 4. ISBN 978-0-7494-6965-8

pozorování, kdy je pozorující účasten ve skupině, avšak ostatní členové skupiny o tom, že jsou pozorováni, nevědí.¹¹⁴

Armstrong a Taylor uvádí, že v psychologii práce a organizace je vhodné zúčastněné pozorování, protože v případě nezúčastněného pozorování mohou být poznatky povrchní. Zúčastnění pozorovatelé mohou vnímat pracovníky zblízka, mohou se pohybovat po pracovišti a dle potřeby i participovat. Výzkumník se pak vlastně stává pracovníkem a bezprostředně vnímá pracovní i sociální procesy. Tímto způsobem lze získat hodnotná data, avšak předpokladem jsou patřičné dovednosti a celý postup je také časově náročný.¹¹⁵

Z hlediska možnosti vyvozovat kauzální závěry je observační výzkum tradičně řazen za klasické experimenty, zejména pak má pozorování nižší vypovídací hodnotu než experiment s randomizací. V současnosti ovšem vědci disponují poměrně velkým množstvím metod, jimiž lze minimalizovat nevýhody pozorování, jako je např. možná existence vlivu dalších, nepozorovaných či přímo nepozorovatelných proměnných.¹¹⁶ Při pozorování týmového chování může být na místě využít strukturované pozorování, jelikož samotné týmové chování je značně složité – probíhá řada interakcí a výzkumník v přirozeném prostředí nebo v laboratoři vybírá jen určité proměnné.

4.2 Rozhovor

Rozhovor (interview) lze charakterizovat jako záměrnou konverzaci, během níž výzkumník usiluje o získání specifických informací od jedince, přičemž tyto informace budou dále využity za účelem výzkumným, diagnostickým, terapeutickým nebo manažerským. Rozhovor může být realizován osobně (*face to face*), telefonicky, online a lze jej koncipovat jako standardizovaný, tj. bude zadán soubor předem vymezených otázek.¹¹⁷

¹¹⁴ MCKENNA, Eugene. *Business psychology and organizational behaviour*. New York: Routledge, 2020, s. 821. ISBN 978-1-315-64631-2.

¹¹⁵ ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page, 2014, s. 579. ISBN 978-0-7494-6965-8.

¹¹⁶ SCHMITT, Neal W., HIGHHOUSE, Scott, WEINER, Irving B. a kol. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013, s. 23. ISBN 978-0-470-61904-9.

¹¹⁷ VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 724. ISBN 978-1-4338-1944-5.

Rozhovor rovněž patří k tradičním výzkumným metodám a podobně jako pozorování může být využit za účelem sběru kvalitativních i kvantitativních dat. Proto existuje široké množství technik vedení rozhovoru, rozvíjejí se různé přístupy k vedení rozhovoru s využitím informačních a komunikačních technologií, jako je CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*).¹¹⁸

Také rozhovor může být zatížen různými chybami. Jako příklady lze uvést stereotypy, počáteční zaměření tazatele či efekt podobnosti tazatele. Stereotypy představují subjektivní představy ideálního týmového pracovníka, což může klást na posuzovaného nepřiměřené požadavky. Počáteční zaměření tazatele může ovlivnit průběh celého rozhovoru, kdy např. tazatel podlehně prvotnímu negativnímu dojmu a dál v interview není objektivní. Efekt podobnosti se může projevit tak, že tazatel hodnotí respondenty, kteří jsou mu v různých kritériích podobní, pozitivněji než respondenty odlišné.¹¹⁹ Problematické jsou také sugestivní otázky nebo otázky, které vedou ke strohým odpovědím (např. „Jak se máte? Dobře.“). Je třeba mít na paměti, že tazatelé mohou ovlivňovat respondenty vlastním referenčním rámcem a také mohou respondentům naznačovat, co by vlastně chtěli slyšet.¹²⁰

Tradičně se rozlišují různé typy otázek (např. otevřené a uzavřené) a různé typy rozhovorů. Sedláková uvádí následující typy dle míry standardizace a struktury:¹²¹

1. Standardizovaný řízení rozhovor – jde vlastně o standardizovaný dotazník, pokládány jsou uzavřené otázky, pevně stanoveno je pořadí i forma otázek a odpovědí. Rozhovor je řízen tazatelem, odpovědi jsou stručné, lze hovořit o „tvrdých“ datech a relativně vyšší reliabilitě.
2. Strukturovaný rozhovor – polo standardizovaný, otázky jsou otevřené, jejich pořadí se může měnit, odpovědi nejsou naznačené. Také tento rozhovor je řízený tazatelem.

¹¹⁸ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019, s. 290. ISBN 978-80-247-5775-9.

¹¹⁹ PECHOVÁ, Jana a ŠÍŠOVÁ, Veronika. *Assessment centrum: moderní nástroje výběru zaměstnanců*. Praha: Management Press, 2016, s. 34. ISBN 978-80-7261-452-3.

¹²⁰ ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page, 2014, s. 577. ISBN 978-0-7494-6965-8.

¹²¹ SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014, s. 210. ISBN 978-80-247-3568-9.

3. Polostrukturovaný rozhovor – polostandardizovaný otevřený, rozhovor s návodem, stanoveny jsou dílčí okruhy či témata, konkrétní otázky ale vznikají až v průběhu dotazování. Role tazatele a dotazovaného se vyrovnávají.
4. Hlubkový rozhovor – nestandardizovaný, volný a neformální. Stanoveno je jen základní téma. Veden je spíše dotazovaným. Předpokládá se vyšší validita.

Formou rozhovoru lze administrovat i různé dotazníky, včetně Dotazníku týmových rolí.

4.3 Dotazník týmových rolí

Dotazník je souborem otázek nebo jiných položek, které jsou zahrnuty za účelem získání informací o respondentovi. Dotazníkovou metodou lze zkoumat např. socioekonomické proměnné, postoje, chování, schopnosti či osobnostní rysy. Dotazníky mohou být administrovány formou tužka-papír, v rámci rozhovoru, online nebo lokálně na počítači¹²² nebo jiném technickém zařízení (tablet apod.).

Belbinův Dotazník týmových rolí (*Belbin team roles self-perception inventory*) je technicky vzato inventářem, v každém případě testem. Proto v českém jazyce bývá označován např. jen jako Belbinův test týmových rolí. Autor identifikoval devět týmových rolí, které dotazník měří. Každá týmová role je potenciálně přínosná, ale má také přípustné slabiny.¹²³ Belbinův test je od roku 1981 revidován a umožňuje diagnostikovat potenciál pracovníků, včetně určení „využitelnosti“ pracovníka na konkrétní pozici. Autor stanovil následující týmové role:¹²⁴

1. Inovátor – tvůrčí, nápaditý, nekonvenční, řeší obtížné problémy, ale také může docházet k tomu, že se nezabývá detaily a občas není schopen efektivně komunikovat.
2. Vyhledávač zdrojů – nadšený a komunikativní extravert, který hledá vhodné příležitosti a rozvíjí sociální kontakty. Slabou stránkou je příliš velký optimismus, jakmile pomine počáteční nadšení, ztrácí zájem.

¹²² VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 873. ISBN 978-1-4338-1944-5.

¹²³ FRANKOVÁ, Emilie. *Kreativita a inovace v organizaci*. Praha: Grada, 2011, s. 145. ISBN 978-80-247-3317-3.

¹²⁴ HRAZDILOVÁ, Kateřina. *Projektové řízení: učebnice*. Praha: E-knihy jedou, 2016, ISBN 999-00-016-0278-9.

3. Koordinátor – vyzrálý, sebejistý, schopný vedoucí, která objasňuje cíle, podporuje rozhodování a ovládá delegování. Slabou stránkou je sklon ostatními manipulovat, vlastní práci občas přenáší na druhé.
4. Usměřovač – inspirující, náročný, dynamický pracovník, kterému vyhovuje práce pod tlakem. Má energii a odvahu překonávat překážky, může však mít sklon provokovat či zraňovat city ostatních.
5. Monitor vyhodnocovač – schopen střízlivého pohledu, promýšlí do hloubky. Dokáže zhodnotit různé varianty, má přesný úsudek, ale může postrádat průbojnost či schopnost podněcovat ostatní. Bývá také příliš kritický.
6. Týmový pracovník – kooperativní, mírný, schopný diplomatické komunikace. V klíčových situacích může být nerozhodný a snadno se nechat ovlivnit.
7. Realizátor – disciplinovaný, spolehlivý, konzervativní a výkony pracovník, který aplikuje myšlenky do praxe, ale na straně druhé dokáže být nepružný.
8. Kompletovač finišer – pečlivý, svědomitý, snaživý pracovník, který hledá chyby ostatních a odevzdává práci včas. Může být příliš úzkostný a neochotně delegovat odpovědnost na druhé.
9. Specialista – cílevědomý, iniciativní a práci oddaný člen týmu, který má výjimečné vědomosti a dovednosti. Slabinou je, že přispívá pouze v úzce vymezené oblasti a může lpět na odborných stránkách problémů.

Schmitt, Highhouse, Weiner a kol. uvádějí, že Belbinovo pojetí týmových rolí je i v zahraniční praxi stále značně populární. Jedná se o určitou opozici vůči kompetenční přístup. Rolový přístup totiž předpokládá, že aby byl tým efektivní, musejí být kritické role zastoupeny specifickými členy.¹²⁵ V praxi bývá obtížné získat pracovníky do určitých týmových rolí, jako je např. role týmového pracovníka. Ve velmi malých podnicích je pak tento přístup prakticky neaplikovatelný. Jeden z výzkumů validity a reliability Belbinova přístupu uvádí, že teorie má určitou platnost (validitu), avšak dotazník měl problém obstát při ověřování psychometrických kritérií.¹²⁶

¹²⁵ SCHMITT, Neal W., HIGHHOUSE, Scott, WEINER, Irving B. a kol. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013, s. 443. ISBN 978-0-470-61904-9.

¹²⁶ MCKENNA, Eugene. *Business psychology and organizational behaviour*. New York: Routledge, 2020, s. 492-497. ISBN 978-1-315-64631-2.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Seznámení s problematikou a cíl výzkumu

Cílem práce bylo zmapovat, jakým způsobem české firmy využívají teambuilding při utváření a budování pracovních týmů. V tomto směru byl sledován nejen přístup firem, ale také názory zaměstnanců na přínos teambuildingových aktivit.

Na základě cíle výzkumu byly formulovány výzkumné otázky, na které byly hledány odpovědi. Jedná se o následující otázky:

VO1: V jaké kategorii/sektoru a v jaké průmyslové oblasti jsou teambuildingové aktivity využívány nejčastěji?

VO2: Pro jaké kategorie zaměstnanců jsou teambuildingové aktivity nejčastěji realizovány?

VO3: Za jakým účelem jsou teambuildingové aktivity využívány nejčastěji?

VO4: Jaké jsou největší přínosy teambuildingových aktivit z pohledu zaměstnance?

VO5: Jaké jsou zkušenosti dotazovaných s typem/druhem teambuildingových akcí?

5.1 Hypotézy a metodologie

V rámci realizace výzkumu byly ověřovány následující hypotézy:

HA₁: Teambuildingové akce jsou realizovány nejčastěji v soukromém sektoru než ve veřejném a dobrovolnickém.

H₀₁: Druh sektoru nemá vliv na četnost realizace teambuildingových akcí.

HA₂: Teambuildingových akcí se častěji účastní manažeři (linioví, řadoví, top manažeři), než řadoví zaměstnanci.

H₀₂: Pracovní úroveň zaměstnanců nesouvisí s četností účasti na teambuildingových akcích.

HA₃: Teambuildingové akce se častěji realizují za účelem utváření pracovních týmů, než za účelem vzdělávání a zlepšení komunikačních dovedností.

H₀₃: Četnost realizace teambuildingových aktivit nesouvisí s účelem vytváření pracovních týmů.

HA₄: Pracovní týmy využívající teambuildingové akce jsou efektivnější než pracovní týmy, které se těchto akcí neúčastní.

H₀₄: Efektivnost pracovních týmů nesouvisí s účastí na teambuildingových akcích.

Za účelem dosažení výše uvedeného výzkumného cíle, ověření výzkumných otázek a ověření hypotéz bylo vybráno empirické šetření a zvolen byl kvantitativní výzkum, který je založený na zkoumání sledované skutečnosti prostřednictvím proměnných vyjádřených pomocí čísel. Vypracovaný dotazník obsahoval 14 uzavřených otázek.

Za účelem ověření hypotéz byl použit Chí-kvadrát test statistické hypotézy, kde se pracuje s četnostmi různých hodnot pozorovaných znaků.

Dotazník byl zpracován za pomoci webového portálu Survio, který umožňuje jak sběr dat, tak jejich vyhodnocení. Následně byl dotazník zpřístupněn v online formě. Základním souborem dotazníkového šetření byli zaměstnanci. Výzkumný soubor byl

v tomto případě vybrán za pomoci firmy organizující teambuildingy, která nám poskytla kontakty na firmy, které teambuildingy prochází a jsou ze všech sektorů. Cílem bylo zjistit zkušenosti a názory zaměstnanců z různých odvětví a na různých pracovních pozicích.

HA1: Teambuildingové akce jsou realizovány nejčastěji v soukromém sektoru než ve veřejném a dobrovolnickém.

V rámci dotazníkového šetření bylo sledováno, kolik osob z jednotlivých sektorů se účastnilo teambuildingových akcí.

HA2: Teambuildingových akcí se častěji účastní manažeři (linioví, řadoví, top manažeři) než řadoví zaměstnanci.

V rámci analýzy dat nashromážděných během dotazníkového šetření bylo sledováno, zda počet dotazovaných působících na manažerských postech, kteří se účastnili teambuildingové akce, převyšuje počet řadových zaměstnanců, kteří se tohoto typu akcí účastnili.

HA3: Teambuildingové akce se častěji realizují za účelem utváření pracovních týmů, než za účelem vzdělávání a zlepšení komunikace.

Hypotéza bude ověřována na základě údajů získaných v rámci dotazníkového šetření. Porovnávají při tom byly s ohledem na jejich zaměření a účel.

HA4: Pracovní týmy využívající teambuildingové akce jsou efektivnější než pracovní týmy, které se těchto akcí neúčastní.

Tato hypotéza byla ověřována v rámci realizovaného dotazníkového šetření. Sledovány byly v tomto případě názory dotazovaných na efektivitu teambuildingových akcí realizovaných za tímto účelem.

Nashromážděné informace byly analyzovány za pomoci statistických metod. Sledovány byly absolutní a relativní četnosti odpovědí. Za účelem vyhodnocení dat byl využit tabulkový procesor MS Excel, který umožňuje také přípravu grafů a kontingenčních tabulek, jejichž prostřednictvím je možné prezentovat výsledky výzkumu. V závěru byly nashromážděné informace analyzovány ve vztahu k výzkumnému cíli, výzkumným otázkám a hypotézám. Důraz byl kladen také na diskuzi k výzkumu s údaji uváděnými v odborné literatuře.

5.2 Interpretace výsledků

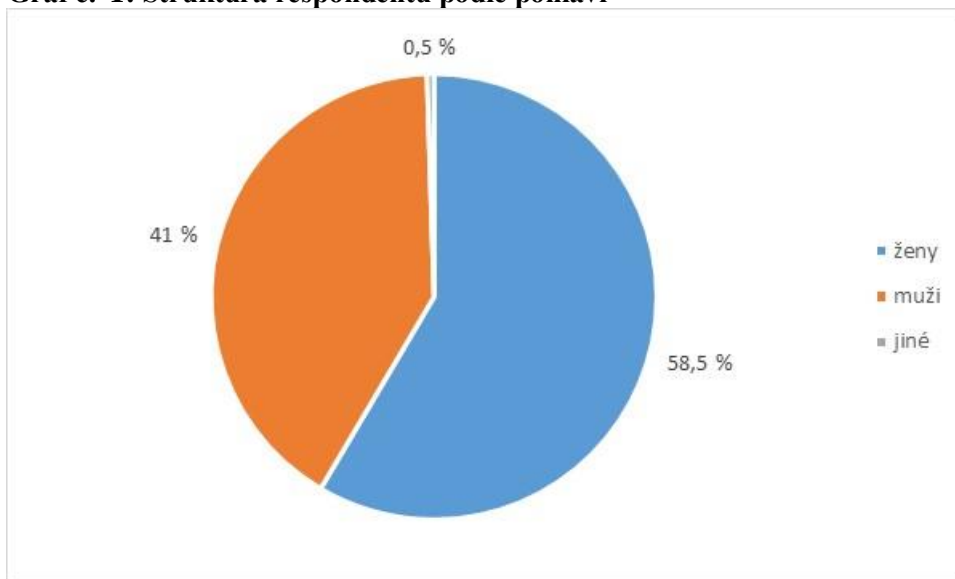
V této kapitole budou shrnuty výsledky jednotlivých šetření a výsledky budou interpretovány s ohledem na výzkumné otázky a cíle práce.

5.3 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazník zaznamenal celkem 344 návštěv a vyplnilo jej celkem 200 osob. Celková úspěšnost vyplnění dotazníku tedy činila 58,1 %, což je v případě online dotazníku dobrý výsledek.

Otázka 1: zjišťovala strukturu respondentů podle pohlaví. Dotazníkového šetření se účastnily ve větší míře ženy. Mezi respondenty bylo 117 (58,5 %) žen a 83 (41 %) mužů. Jeden z respondentů (0,5 %) uvedl jiné pohlaví.

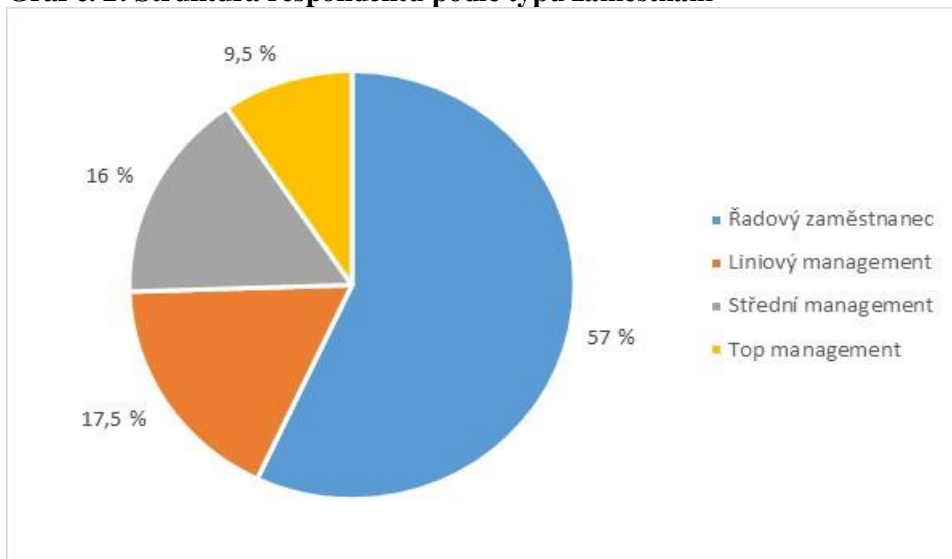
Graf č. 1: Struktura respondentů podle pohlaví



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 2: zjišťovala, do jaké kategorie zaměstnanců dotazování spadají. Ve většině případů se jednalo o řadové zaměstnance. Takto odpovědělo 114 (57 %) respondentů. Zbytek dotazovaných tvořili manažeři na různých úrovních managementu. Konkrétně šlo o 35 (17,5 %) liniových manažerů, mezi které patřili zejména vedoucí týmů, skupin a menších oddělení nebo úseků. Celkem 32 (16 %) respondentů patří mezi střední management, který tvoří zejména vedoucí útvarů a středisek. Nejméně zastoupenou skupinou byli manažeři z top manažerů (vrcholové vedení firem, ředitelé, majitelé a představenstvo). Výzkumu se účastnilo 19 (9,5 %) vrcholových manažerů.

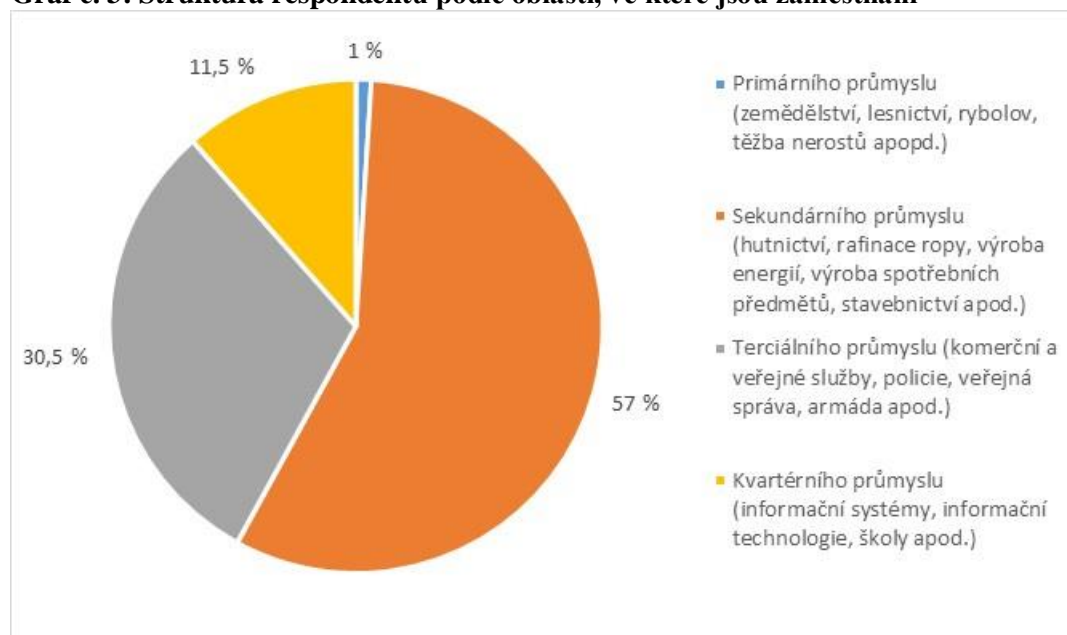
Graf č. 2: Struktura respondentů podle typu zaměstnání



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 3: Zjišťováno bylo také to, v jaké oblasti průmyslu byli účastníci výzkumu zaměstnání. Nejčastěji se jednalo o pracovníky v sekundárním průmyslu, do kterého patří například hutnictví, rafinace ropy, výroba energií, výroba spotřebních předmětů, stavebnictví. Jednalo se o 114 (57 %) dotazovaných. Celkem 61 (30,5 %) účastníků výzkumu pracovalo v terciálním průmyslu, do kterého spadá například komerční a veřejné služby, policie, veřejná správa, armáda. Zaměstnanci kvartérního průmyslu (informační systémy, informační technologie, školy apod.) byli ve výzkumu zastoupeni v počtu 23 (11,5 %) respondentů. Nejmenší skupinu tvořili pracovníci primárního průmyslového sektoru (zemědělství, lesnictví, rybolov, těžba nerostů apod.), jednalo se pouze o 2 (1 %) respondentů.

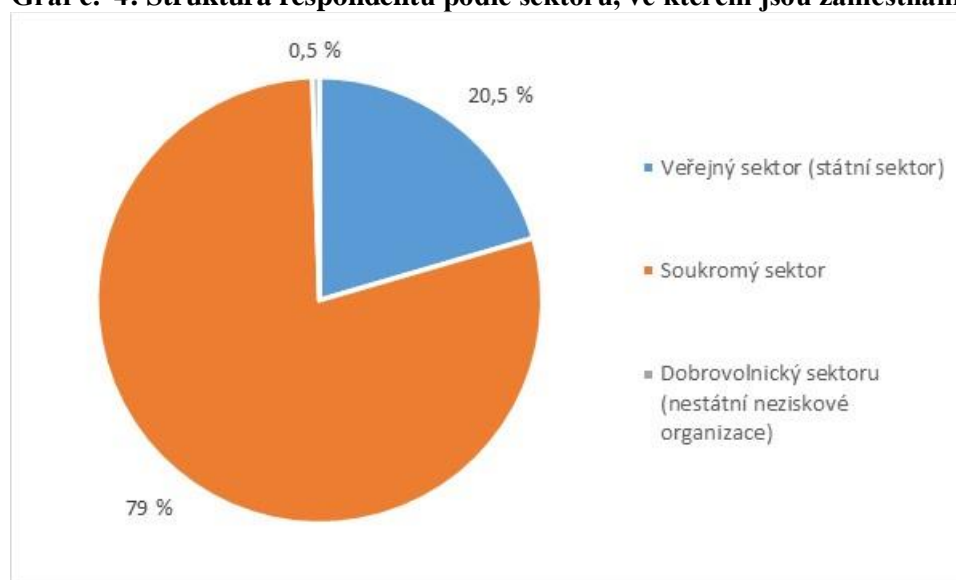
Graf č. 3: Struktura respondentů podle oblasti, ve které jsou zaměstnání



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 4: Dále bylo zjišťováno, v jaké sektoru jsou dotazovaní zaměstnání. Ve většině případů pracovali respondenti v soukromém sektoru. Jednalo se o 158 (79 %) účastníků výzkumu. Druhou nejvíce zastoupenou skupinu tvořili zaměstnanci veřejného sektoru (státní sektor), takto odpovědělo celkem 41 (20,5 %) dotazovaných. Zbytek v počtu 1 (0,5 %) respondentů pracoval v dobrovolnickém sektoru (nestátní neziskový sektor).

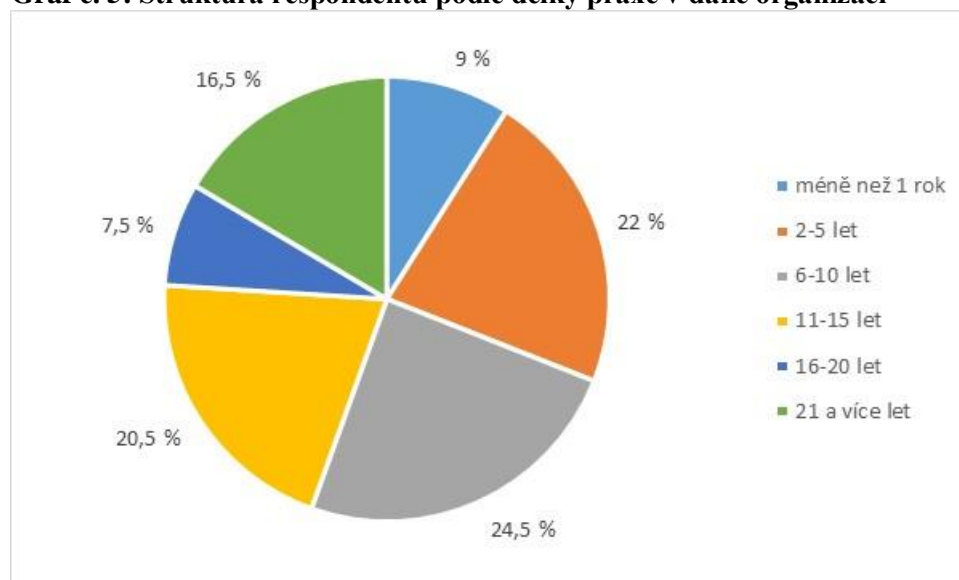
Graf č. 4: Struktura respondentů podle sektoru, ve kterém jsou zaměstnání



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka č. 5: V poslední otázce, která se zaměřovala na základní charakteristiku účastníků výzkumu bylo zjišťováno, jak dlouho zaměstnanci ve své organizaci pracují. Pro lepší orientaci byli dotazovaní rozděleni do šesti skupin podle praxe po pěti letech. Nejvíce zastoupenou skupinu tvořili respondenti s praxí ve své organizaci v rozsahu 6 až 10 let. Jednalo se o 49 (24,5 %) respondentů. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli respondenti, kteří ve firmě pracovali 2 až 5 let, konkrétně šlo o 44 (22 %) účastníků výzkumu. Velkou měrou se výzkumu účastnili dotazovaní s praxí v rozsahu 11 až 15 let. Jednalo se o 41 (20,5 %) dotazovaných. Další početnou skupinou zaměstnanců byli lidé pracující ve firmě 21 a více let. Tuto skupinu tvořilo 33 (16,5 %) respondentů. Nejméně zastoupení byli respondenti pracující ve firmě méně než jeden rok a to v počtu 18 (9 %) a lidé pracující 15 – 20 let a to v počtu 15 (7,5 %).

Graf č. 5: Struktura respondentu podle délky praxe v dané organizaci

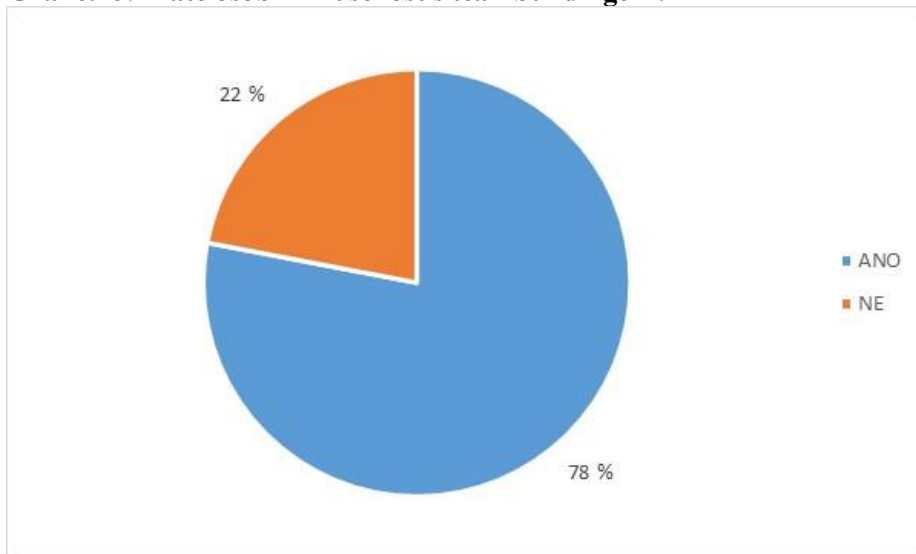


Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

V následujících otázkách již bylo zjišťováno, jaké jsou zkušenosti a názory dotazovaných na teambuilding.

Otázka 6: V otázce byli účastníci požádáni, aby uvedli, zda mají s teambuildingovými akcemi osobní zkušenost. Většina dotazovaných uvedla, že má osobní zkušenost s teambuildingem. Jednalo se o 156 (78 %) účastníků výzkumu. Zkušenost nemá 44 (22 %) respondentů.

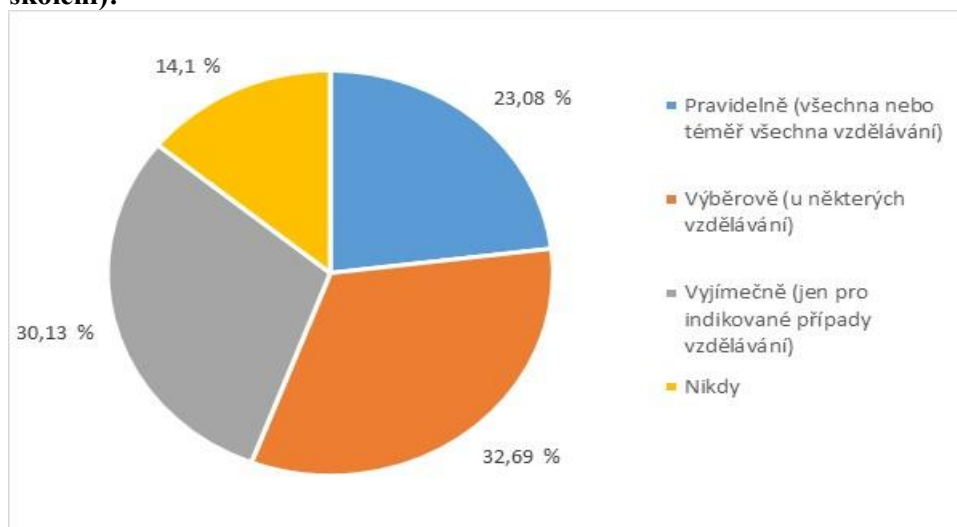
Graf č. 6: Máte osobní zkušenost s teambuildingem?



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 7: Z odpovědí bylo zjevné, že některé firmy teambuilding za účelem vzdělávání využívají, ale není tomu moc často. Pouze 36 (23,08 %) dotazovaných uvedlo, že firma realizuje teambuilding za účelem vzdělávání pravidelně. Podle 51 (32,69 %) respondentů je v jejich podniku teambuilding za účelem vzdělávání realizován výběrově (u některých vzdělávání). Výjimečně (jen pro indikované případy vzdělávání) probíhá teambuilding ve firmách 47 (30,13 %) dotazovaných. Nikdy nebyl teambuilding za tímto účelem realizován v případě 22 (14,1 %) respondentů.

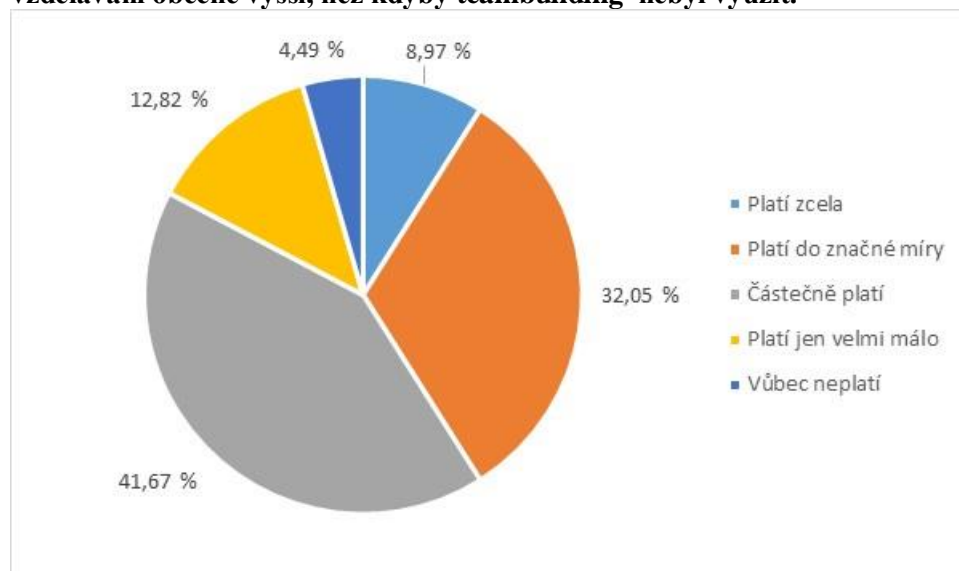
Graf č. 7: Využívá firma teambuilding za účelem vzdělávání (např. kurzy, workshopy, školení)?



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 8: Účastníci výzkumu měli také zhodnotit efektivitu teambuildingu v oblasti vzdělávání. Jejich úkolem bylo uvést, zda souhlasí s tvrzením, že při využití teambuildingu je efektivita vzdělávání obecně vyšší, než kdyby teambuilding nebyl využit. Většina dotazovaných toto tvrzení hodnotila neutrálně. Uváděli, že to platí částečně. Takto odpovědělo 65 (41,67 %) dotazovaných. Podle 14 (8,97 %) účastníků výzkumu toto tvrzení zcela platí a podle 50 (32,05 %) respondentů platí do značné míry. Zbytek dotazovaných byl v tomto ohledu spíše skeptický. Celkem 20 (12,8 %) dotazovaných uvedlo, že teambuilding při vzdělávání pomáhá jen velmi málo a 7 (4,49 %) bylo přesvědčeno, že je teambuilding v tomto ohledu zcela bez efektu.

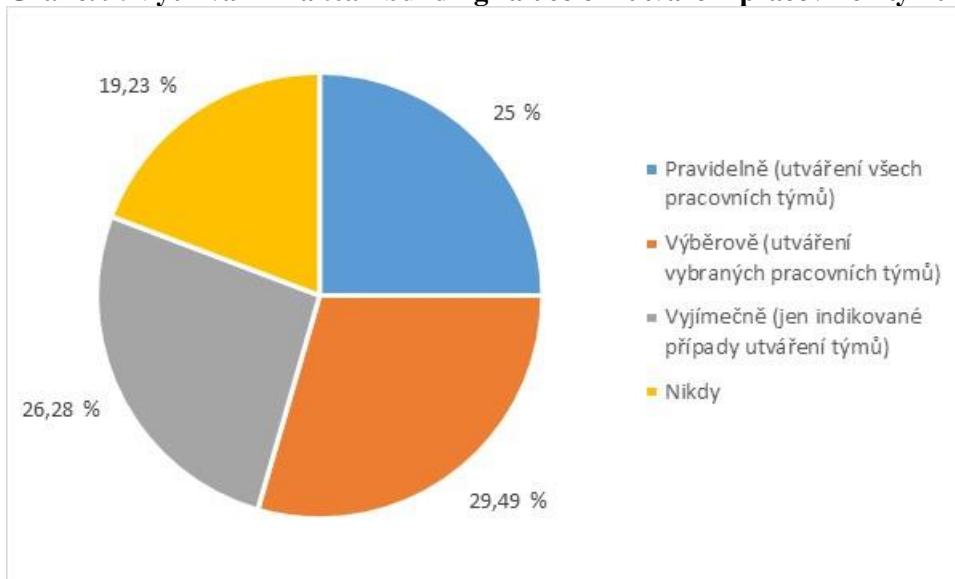
Graf č. 8: Odpovědi respondentů na otázku č. 8: Při využití teambuilding je efektivita vzdělávání obecně vyšší, než kdyby teambuilding nebyl využit.



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 9: Většina účastníků výzkumu uvedla, že je teambuilding za tímto účelem využíván výběrově (pouze ve vybraných týmech). Takto odpovědělo 46 (29,49 %) dotazovaných. Pouze výjimečně (jen v indikovaných týmech) je teambuilding využíván podle 41 (26,28 %). Poměrně velká část dotazovaných také uváděla, že je teambuilding využíván v této oblasti pravidelně a to 39 (25 %) respondentů. Pouze výjimečně (jen v indikovaných týmech) je teambuilding využíván podle 30 (19,23 %) respondentů.

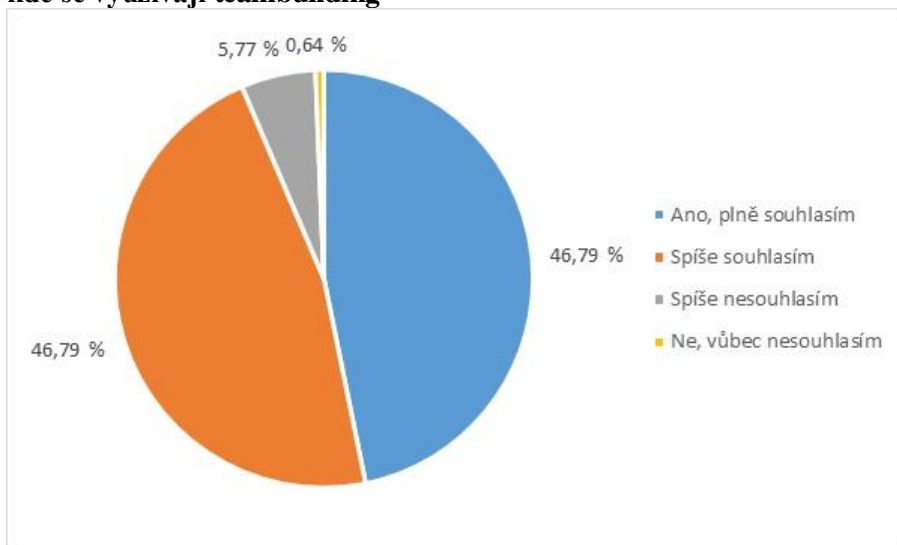
Graf č. 9: Využívá firma teambuilding za účelem utváření pracovních týmů?



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 10: V rámci dotazníkového šetření bylo zjišťováno, zda má podle názoru dotazovaných teambuilding pozitivní vliv na kvalitu fungování pracovních týmů. Nejdříve byli respondenti dotazováni, zda má teambuilding pozitivní vliv na fungování týmů. Podle většiny dotazovaných tomu tak skutečně bylo. Celkem 73 (46,79 %) respondentů o tom bylo plně přesvědčeno a 73 (46,79 %) respondentů o tom bylo spíše přesvědčeno. Podle 9 (5,77 %) účastníků výzkumu tomu tak spíše není a 1 (0,64 %) dotazovaných tomu tak rozhodně není.

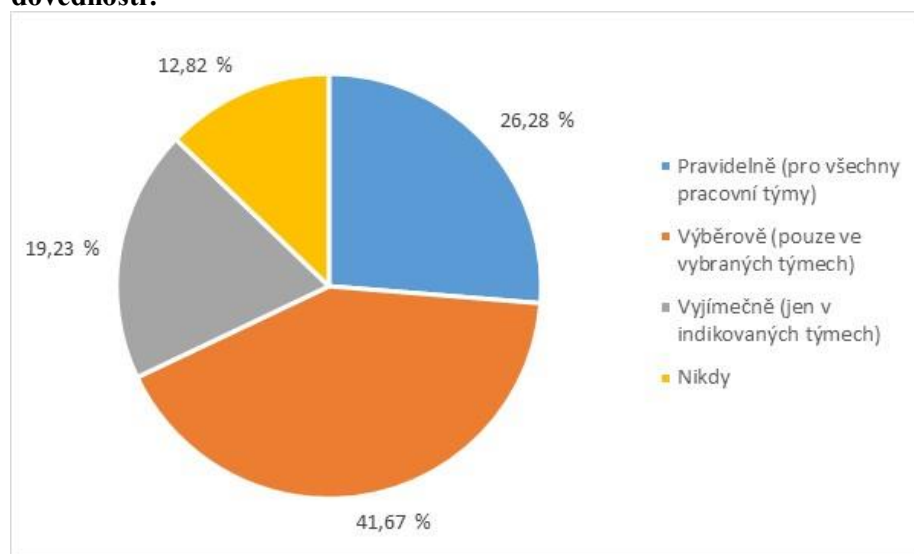
Graf č. 10: Obecně efektivnější (rychleji dosahují výsledků, lépe komunikují) jsou týmy, kde se využívají teambuilding



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 11: Další významnou oblastí, kde je možné teambuilding využívat je podpora či zlepšení komunikačních dovedností. Většina účastníků výzkumu uvedla, že je teambuilding za tímto účelem využíván výběrově (pouze ve vybraných týmech). Tato odpověď dala 65 (41,67 %) dotazovaných. Poměrně velká část dotazovaných také uváděla, že je teambuilding využíván v této oblasti pravidelně. Bylo tomu tak ve 41 (26,28 %) případech. Pouze výjimečně (jen v indikovaných týmech) je teambuilding využíván podle 30 (19,23 %) respondentů. Celkem 20 (12,82 %) účastníků výzkumu uvedlo, že teambuilding není při rozvoji týmové komunikace využíván nikdy.

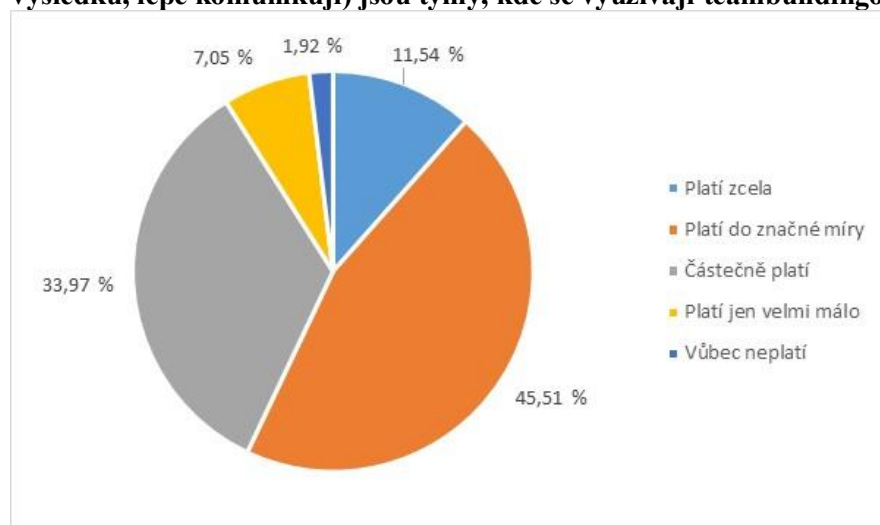
Graf č. 11: Využívá firma teambuilding za účelem podpory/zlepšení komunikačních dovedností?



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 12: Úkolem dotazovaných bylo také posoudit, zda platí tvrzení, že obecně efektivnější jsou týmy, když se využíváno teambuildingových akcí. Většina dotazovaných s tímto tvrzením souhlasila. Celkem 18 (11,54 %) dotazovaných uvedlo, že tvrzení zcela platí. Podle 71 (45,51 %) platí toto tvrzení do značné míry. Poměrně velká část dotazovaných odpověděla neutrálně a uvedla, že tvrzení částečně platí. Jednalo se o 53 (33,9 %) účastníků výzkumu. Celkem 11 (7,05 %) respondentů bylo přesvědčeno, že tvrzení platí jen velmi málo, a 3 (1,92 %) dotazovaným s ním vůbec nesouhlasilo.

Graf č. 12: Odpovědi respondentů na otázku č. 12: Obecně efektivnější (rychleji dosahují výsledků, lépe komunikují) jsou týmy, kde se využívají teambuildingové akce.



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 13: Účastníci výzkumu byli dále dotazováni na to, v jaké oblasti je podle jejich názoru teambuilding nejefektivnější. Za tímto účelem měli posoudit osm nabízených oblastí, které měli rozdělit podle efektivity. Největším přínosem může být teambuilding v oblasti sblížení mezi nadměrně aktivními a příliš pasivními členy pracovních týmů. Tuto oblast dala na první místo 24,7 % respondentů. Velice efektivní je teambuilding podle názoru dotazovaných v rámci podpory vzniku skupinové soudržnosti a má značný potenciál k urychlení sociálního učení, uvedlo 16,1 % respondentů. Pozitivně byla hodnocena efektivita teambuildingu také při přijímání nových norem komunikace či jednání 15,5 % respondentů. 15,2 % respondentů souhlasilo s tvrzením, že teambuildingové akce vedou k získávání náhledu na postavení sám/sama sebe ve skupině. Poměrně dobře funguje teambuilding podle účastníků výzkumu také při motivaci členů pracovních týmů k otevřené komunikaci nebo k experimentování s vlastním chováním, takto odpovědělo 13,6 % respondentů. Menší dopad 6,9 % má pak podle respondentů teambuilding v oblasti přijímání autority a korekce nevhodných vzorců chování. 5,4 % respondentů souhlasí s tvrzením, že teambuilding umožňuje korekci nevhodných vzorců chování. Celkem 2,76 % účastníků výzkumu bylo také přesvědčeno, že teambuilding v podstatě žádný pozitivní efekt nemá.

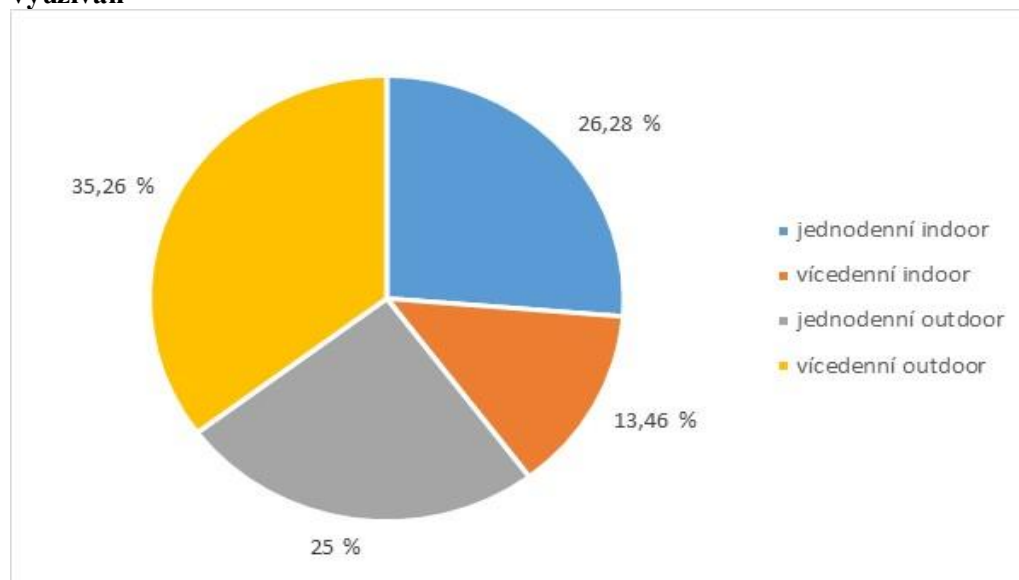
Tabulka č. 13: Odpovědi respondentů na otázku č. 13: Rozdělte podle efektivity níže popsané přínosy plynoucí z teambuildingu. Odpovědi jsou převzaty od autorky Hermochové (2006, s. 40-41)

Odpověď	Průměr	Podíl
Vede ke sblížení mezi nadměrně aktivními a příliš pasivními členy.	24,7	24,66 %
Podporuje vznik skupinové soudržnosti, zrychlují sociální učení.	16,1	16,05 %
Usnadňuje přijetí nových norem komunikace či jednání.	15,5	15,46 %
Vede k získávání náhledu na postavení sám/sama sebe ve skupině.	15,2	15,19 %
Motivuje členy k otevřené komunikaci nebo k experimentování s vlastním chováním.	13,6	13,58 %
Usnadňuje přijetí autority vedoucího.	6,9	6,86 %
Umožňuje korekci nevhodných vzorců chování.	5,4	5,45 %
Žádný pozitivní efekt.	2,8	2,76 %

Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

Otázka 14: Zjišťováno bylo dále to, jaký druh teambuildingu je ve firmě, ve které jsou dotazovaní zaměstnání, nejčastěji realizován. Respondenti měli v tomto případě možnost zvolit jednu z nabízených možností. Podle odpovědí je nejčastěji realizovaným typem teambuildingových akcí vícedenní outdoorový pobyt, takto odpovědělo 55 (35,26 %) respondentů. Druhým nejčastěji uváděným typem teambuildingu jsou jednodenní indoorové aktivity. Tento typ teambuildingu uvedlo 41 (26,28 %) respondentů. Celkem 39 (25 %) dotazovaných zařadilo mezi nejčastější aktivity jednodenní outdoorový pobyt. Nejméně účastníků 21 (13,46 %) pak uvádělo, že jsou nejčastější aktivitou vícedenní indoorové akce.

Graf č. 14: Odpovědi respondentů na otázku č. 14: Jaký typ teambuilding je ve vaší firmě využíván



Zdroj: Vlastní práce autora na základě výsledků dotazníkového šetření

6 Diskuze

Z výsledků výzkumu je zjevné, že teambuildingové aktivity jsou realizovány pro různé typy organizací bez ohledu na to, v jakém sektoru nebo průmyslové oblasti působí. Na tuto skutečnost poukazuje jak dotazníkové šetření, tak výzkumné otázky, které níže vyhodnotíme.

VO1: V jaké kategorii/sektoru a v jaké průmyslové oblasti jsou teambuildingové aktivity využívány nejčastěji?

Je tedy zjevné, že teambuilding je atraktivním nástrojem nejen pro soukromé firmy, ale také pro veřejný a dobrovolnický sektor. Důvodem je skutečnost, že jsou na zaměstnance a pracovní týmy ve veřejném a dobrovolnickém sektoru kladeny stejné nároky jako v soukromém sektoru. Na tuto skutečnost upozorňuje J. Krbová (2017, s. 53). Autorka upozorňuje na skutečnost, že činnost pracovních týmů a styl jejich řízení jsou v podstatě vždy založeny na stejných principech. Z tohoto je možné předpokládat, že teambuilding má značný potenciál při rozvoji efektivy nejen v soukromém sektoru. Není tedy divu, že je stále častěji využíván ve všech typech organizací.

VO2: Pro jaké kategorie zaměstnanců jsou teambuildingové aktivity nejčastěji realizovány?

Dále bylo v rámci výzkumu zjišťováno, že ve většině případů je teambuilding určen manažerům. Na tuto skutečnost upozorňují také M. Armstrong a S. Taylor (2014, s. 414). Na druhou stranu autoři upozorňují na fakt, že je teambuilding vhodný pro pracovníky na všech úrovních. Tato skutečnost podle názoru autorky souvisí s faktem, že si firmy stále ještě neuvědomují potenciál, který teambuilding přináší na všech pracovních úrovních. Pro efektivní fungování pracovních týmů je totiž důležité zapojení všech členů stejnou měrou. Ti by měli být motivováni k práci bez ohledu na to, na jaké pracovní pozici se nachází.

VO3: Za jakým účelem jsou teambuildingové aktivity využívány nejčastěji?

Teambuilding je využíván za různými účely. Podle J. Výrosta, I. Slaměníka a E. Sollárové (2019, s. 466) je jeho hlavním cílem utváření efektivního pracovního týmu. Autoři se při tom opírají o teorii skupinové produktivity. Dalo by se tedy očekávat, že bude teambuilding primárně využíván za účelem podpory efektivního fungování pracovních

týmů. V rámci dotazníkového šetření se ale ukázalo, že teambuilding není primárně využíván za účelem vzdělávání, a zlepšení komunikace. Teambuilding má v současné době široké využití. Mimo to je nutné si uvědomit, že teambuildingové akce plní většinou více účelů naráz. V řadě případů vedou teambuildingové akce k rozvoji soft skills a posilování vztahů v pracovním týmu.

VO4: Jaké jsou největší přínosy teambuildingových aktivit z pohledu zaměstnance?

Také v odborné literatuře se můžeme setkat s přesvědčením, že teambuilding má značný potenciál v různých oblastech. M. McKenna (2020, s. 486-487) uvádí, že největší potenciál vidí v případě teambuildingu ve formování osobnosti jedince a pozitivní utváření a ovlivňování pracovního týmu. Také D. Ones, N. Anderson, Ch. Viswesvaran a kol. (2018, s. 572) uvádějí, že prostřednictvím teambuildingu mohou být rozvíjeny kompetence jedince, které jsou pro efektivní fungování pracovního týmu důležité. Jedná se například o teamový leadership nebo schopnost jistit tým. Je tedy zjevné, že odborná veřejnost upozorňuje na fakt, že teambuilding má pozitivní vliv nejen na utváření pracovních týmů, ale umožňuje také rozvíjet osobnost jedince, což je pro firmy vždy výhodou.

V neposlední řadě bylo v rámci výzkumu zjišťováno, do jaké míry jsou teambuildingové aktivity efektivní. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že efektivita pracovních týmů je ovlivněna účastí na teambuildingových akcích. Odborníci jsou v tomto ohledu přesvědčeni, že teambuildingové akce jsou schopny pozitivně ovlivnit efektivitu pracovních týmů. Důvodem je skutečnost, že má teambuilding komplexní charakter. V rámci teambuildingu dochází k posilování vazeb mezi členy týmu, což má pozitivní vliv na jejich výkonnost. Členové týmu si uvědomují svůj cíl, znají svou roli v pracovním týmu a jsou motivováni ke spolupráci.

Autorka si je vědoma, že vzhledem k malému množství respondentů (200) je tato výzkumná otázka zkreslená.

VO5: Jaké jsou zkušenosti dotazovaných s typem/druhem teambuildingových akcí?

Z výzkumu vyplývá, že nejvíce jsou využívány vícedenní outdoorové akce nebo jednodenní indoorové a outdoorové. Nejméně realizované jsou vícedenní indoorové akce.

Za účelem ověření hypotéz byl použit Chí-kvadrát test statistické hypotézy, kde se pracuje s četnostmi různých hodnot pozorovaných znaků. Ke každé hypotéze přísluší kontingenční tabulka pozorovaných četností a tabulka očekávaných hodnot.

HA₁: Teambuildingové akce se realizují nejčastěji v soukromém sektoru než ve veřejném a dobrovolnickém.

H₀₁: Druh sektoru nemá vliv na četnost realizace teambuildingových akcí.

K ověření hypotézy č. 1 bylo využito odpovědí z otázek č. 4 a 6 v dotazníku.

Kontingenční tabulka aktuálních hodnot č. 1: Četnost realizací teambuildingových akcí

Máte osobní zkušenost s teambuildingem?			
Aktuální hodnoty	Ne	Ano	Celkem
Soukromém sektoru		1	1
Dobrovolnickém sektoru (nestátní neziskové organizace)		1	1
Soukromém sektoru	31	126	157
Veřejném sektoru (státní sektor)	13	28	41
Celkem	44	156	200

Zdroj: Vlastní tvorba

Kontingenční tabulka očekávaných hodnot č. 2: Četnost realizací teambuildingových akcí

Máte osobní zkušenost s teambuildingem?			
Očekávané hodnoty	Ne	Ano	Celkem
Soukromém sektoru	0	0,8	1
Dobrovolnickém sektoru (nestátní neziskové organizace)	0	0,8	1
Soukromém sektoru	35	122	157
Veřejném sektoru (státní sektor)	9	32	41
Celkem	44	156	200

Zdroj: Vlastní tvorba

Chí-kvadrát test 0,416841632
p-hodnota > 0,05

Tato hypotéza testovala, zda existuje vztah mezi druhem sektoru a četností realizace teambuildingu ve firmách. Výsledky byly zaznamenány do kontingenční tabulky pozorovaných četností a tím jsme dosáhli výsledku očekávaných četností. Následně jsme provedli test nezávislosti a tím byla zjištěna p-hodnota. V tomto případě byla p-hodnota větší než 0,05 byla zamítnuta HA₁ a potvrzena H₀₁. **Druh sektoru nemá vliv na četnost realizace teambuildingových akcí.**

HA₂: Teambuildingových akcí se nejčastěji účastní manažeři (linioví, řadoví a top manažeři) než řadoví zaměstnanci.

H₀₂: Pracovní kategorie/úroveň zaměstnanců nesouvisí s četností účasti na teambuildingových akcích.

K ověření hypotézy č. 2 bylo využito odpovědí z otázek č. 2 a 6 v dotazníku.

Kontingenční tabulka aktuálních hodnot č. 2: Účast na teambuildingových akcích

Účast na teambuildingových akcích - manažeři, zaměstnanci Aktuální hodnoty	Ne	Ano	Celkem
Liniový management (vedoucí týmů, skupin, menších oddělení, úseků)	4	31	35
Řadový zaměstnanec	39	75	114
Střední management (manažeři, vedoucí útvarů a středisek)		32	32
Top management (vrcholové vedení firmy, ředitelé, majitelé, představenstvo)	1	18	19
Celkem	44	156	200

Zdroj: Vlastní tvorba

Kontingenční tabulka očekávaných hodnot č. 2: Účast na teambuildingových akcích

Účast na teambuildingových akcích - manažeři, zaměstnanci Očekávané hodnoty	Ne	Ano	Celkem
Liniový management (vedoucí týmů, skupin, menších oddělení, úseků)	7,7	27,3	35
Řadový zaměstnanec	25,08	88,92	114
Střední management (manažeři, vedoucí útvarů a středisek)	7,04	24,96	32
Top management (vrcholové vedení firmy, ředitelé, majitelé, představenstvo)	4,18	14,82	19
Celkem	44	156	200

Zdroj: Vlastní tvorba

Chí-kvadrát test 0,023290384

p-hodnota < 0,05

Tato hypotéza testovala závislost mezi pracovní kategorií a četností účasti na teambuildingových akcích. Výsledky byly zaznamenány do kontingenční tabulky pozorovaných četností a tím jsme dosáhli výsledku očekávaných četností. Následně jsme provedli test nezávislosti a tím byla zjištěna p-hodnota. V tomto případě byla p-hodnota menší než 0,05 byla zamítnuta HA₂ a potvrzena H₀₂. **Tearbuildingových akcí se častěji účastní manažeři (linioví, řadoví a top manažeři) než řadoví zaměstnanci.**

HA₃: Teambuildingové akce se častěji realizují za účelem utváření pracovních týmů, než za účelem vzdělávání a komunikačních dovedností.

H0₃: Četnost realizace teambuildingových akcí nesouvisí s účelem vytváření pracovních týmů.

K ověření hypotézy č. 3 bylo využito odpovědí z otázek č. 1 a 8 v dotazníku.

Kontingenční tabulka aktuálních hodnot č. 3: Teambuildingy a jejich realizace

TA a jejich realizace			
Aktuální hodnoty	Muž	Žena	Celkem
Částečně platí	26	39	65
Platí do značné míry	27	23	50
Platí jen velmi málo	13	7	20
Platí zcela	4	10	14
Vůbec neplatí	1	6	7
Celkem	71	85	156

Zdroj: Vlastní tvorba

Kontingenční tabulka očekávaných hodnot č. 3: Teambuildingy a jejich realizace

TA a jejich realizace			
Očekávané hodnoty	Muž	Žena	Celkem
Částečně platí	29,58333333	35,41666667	65
Platí do značné míry	22,75641026	27,24358974	50
Platí jen velmi málo	9,102564103	10,8974359	20
Platí zcela	6,371794872	7,628205128	14
Vůbec neplatí	3,185897436	3,814102564	7
Celkem	71	85	156

Zdroj: Vlastní tvorba

Chí-kvadrát test 0,046092224

p–hodnota < 0,05

Tato hypotéza testovala důvody realizace teambuildingových akcí. Výsledky byly zaznamenány do kontingenční tabulky pozorovaných četností a tím jsme dosáhli výsledku očekávaných četností. Následně jsme provedli test nezávislosti a tím byla zjištěna p-hodnota. V tomto případě byla p-hodnota menší než 0,05. Byla zamítnuta HA₃ a potvrzena H0₃. **Tebuildingové akce se častěji realizují za účelem vytváření pracovních týmů, než vzdělávání a komunikačních dovedností.**

HA4: Pracovní týmy využívající teambuildingové akce jsou efektivnější než pracovní týmy, které se těchto akcí neúčastní.

H04: Efektivnost pracovních týmů nesouvisí s účastí na teambuildingových akcích.

K ověření hypotézy č. 3 bylo využito odpovědí z otázek č. 1 a 11 v dotazníku.

Kontingenční tabulka aktuálních hodnot č. 4: Efektivnost týmů

Efektivnost týmů			
Aktuální hodnoty	Muž	Žena	Celkem
Částečně platí	23	30	53
Platí do značné míry	36	35	71
Platí jen velmi málo	4	7	11
Platí zcela	7	11	18
Vůbec neplatí	1	2	3
Celkem	71	85	156

Zdroj: Vlastní tvorba

Kontingenční tabulka očekávaných hodnot č. 4: Efektivnost týmů

Efektivnost týmů			
Očekávané hodnoty	Muž	Žena	Celkem
Částečně platí	24,12179487	28,8782051	53
Platí do značné míry	32,31410256	38,6858974	71
Platí jen velmi málo	5,006410256	5,99358974	11
Platí zcela	8,192307692	9,80769231	18
Vůbec neplatí	1,365384615	1,63461538	3
Celkem	71	85	156

Zdroj: Vlastní tvorba

Chi-kvadrát test 0,78406023

p-hodnota > 0,05

Tato hypotéza testovala efektivitu pracovních týmů. Výsledky byly zaznamenány do kontingenční tabulky pozorovaných četností a tím jsme dosáhli výsledku očekávaných četností. Následně jsme provedli test nezávislosti a tím byla zjištěna p-hodnota. V tomto případě byla p-hodnota menší než 0,05. Byla zamítnuta HA₄ a potvrzena H0₄.
Efektivnost týmů nesouvisí s účastí na teambuildingových akcích.

Vzhledem k malému vzorku respondentů je tato hypotéza zkreslená. V odborné literatuře se uvádí, že efektivnost týmů má přímou souvislost s účastí na teambuildingových akcích.

7 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo ukázat pohled na teambuilding a jeho využití ve firmách. V teoretické části jsme vymezili základní pojmy, věnovali jsme se historii a zážitkové pedagogice, jako modelům a zkušenostnímu učení, ale také zpětné vazbě, která je nedílnou součástí každodenního nejen pracovního života. V teoretické části je věnovaná pozornost také týmům a jejich rozdělení. Důležitou roli při práci s týmy hrají i metody analýzy právě zmiňované týmové práce. Tomuto tématu je věnovaná čtvrtá kapitola praktické části.

Z výsledků, které jsme získali v praktické části této práce lze říct, že je možné realizovat teambuildingové akce v různých sektorech (veřejný, soukromý a neziskový). V neziskovém sektoru mohou být limitující finanční prostředky – toto téma nebylo součástí práce.

Dále výzkum ukázal, že se teambuildingových akcí účastní častěji manažeři než řadoví zaměstnanci. V dnešní době se hovoří o lidských zdrojích jako největší devize pro fungování firmy. Vzhledem k důležitosti všech profesí napříč jakoukoliv firmou by teambuildingové aktivity měli probíhat na všech úrovních.

Častěji se teambuildingové akce realizují za účelem utváření pracovních týmů než za účelem vzdělávání nebo komunikačních dovedností. V neposlední řadě bylo potvrzeno, že efektivnost pracovních týmů nesouvisí s přímou účastí na teambuildingových akcích. Vzhledem k malému vzorku dotazovaných může být tento výsledek zkreslený.

Slabinou výzkumu byl počet respondentů z jednotlivých druhů průmyslu. Primární průmysl zde byl zastoupen pouze dvěma respondenty. V celkovém součtu bylo osloveno z tohoto průmyslu pouze 25 respondentů (23 respondentů dotazník nevyplnilo). V dalším výzkumu je třeba lépe specifikovat požadavky, na které se chceme zaměřit. Obdobný problém nastal i v otázce č. 4, kdy jsme měli pouze jednoho respondenta z neziskového sektoru (24 respondentů dotazník nevyplnilo). Otázka č. 5 nebyla vůbec využita. Dotazník tak mohl být o jednu otázku kratší nebo se měla zvolit jiná přínosnější otázka. Na začátku výzkumu se zdálo být 200 respondentů, jako velmi zdařilý vzorek. Jak jsme s výzkumem postupovali a více jsme se dostávali hlouběji do jednotlivých otázek, zjistili jsme, že je tento vzorek nedostačující. V dalším výzkumu je třeba se více zaměřit na cílové skupiny a počet respondentů.

Cílem práce bylo zmapovat jakým způsobem české firmy využívají teambuilding při utváření a budování pracovních týmů a přínos teambuildingových aktivit pro zaměstnance. Tyto cíle byly naplněny.

8 Literatura

ANDERSON, Neil a kol. *Handbook of industrial, work and organizational psychology: organizational psychology (volume 2)*. London: SAGE Publications, 2001. ISBN 0-619-6489-4.

ARMSTRONG, Michael. *Armstrong's handbook of performance management: an evidence-based guide to delivering high performance*. London: Kogan Page, 2018. ISBN 978-0-7494-8121-6.

ARMSTRONG, Michael. *How to be an even better manager: a complete A-Z of proven techniques and essential skills*. London: Kogan Page, 2014. ISBN 978-0-7494-7155-2.

ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page, 2014. ISBN 978-0-7494-6965-8.

BEARD, Colin, WILSON, John P. *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page, 2013. ISBN 978-0-7494-6765-4.

CEJTHAMR, Václav a DĚDINA, Jiří. *Management a organizační chování*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3348-7.

ČICHOVSKÝ, Ludvík a kol. *Nízkonákladová marketingová vícevrstevnatá komunikace*. Louny: Adart, 2013. ISBN 978-80-904645-5-1.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

DIAMOND, Linda E., DIAMOND, Harriet. *Teambuilding that gets results*. Naperville: Sourcebooks, 2007. ISBN 978-1-4022-1690-9.

DYER, Gibb W., DYER, Jeffrey H. *Beyond team building: how to build high performing teams and the culture to support them*. Hoboken: Wiley, 2019. ISBN 978-1119551409.

FRANKOVÁ, Emilie. *Kreativita a inovace v organizaci*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3317-3.

GÁLIK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4247-2.

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitekově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1155-9.

HRAZDILOVÁ, Kateřina. *Projektové řízení: učebnice*. Praha: E-knihy jedou, 2016. ISBN 999-00-016-0278-9.

HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3380-7.

CHMIEL, Nik, FRACCAROLI, Franco, SVERKE, Magnus a kol. *An introduction to work and organizational psychology: an international perspective*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2017. ISBN 9781119168027.

JANSA, Petr a kol. *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3986-4.

JEX, Steve M., BRITT, Thomas W. *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach*. Hoboken: Wiley, 2014. ISBN 978-1-118-72444-6.

KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2193-9.

KOLB, David A. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education, 2014. ISBN 978-0-13-389240-6.

KRBOVÁ, Jana. *Moderní management ve veřejné správě*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-745-5.

KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2456-0.

MCKENNA, Eugene. *Business psychology and organizational behaviour*. New York: Routledge, 2020. ISBN 978-1-315-64631-2.

MILLER, Brian C. *Quick team-building activities for busy managers*. New York: American management association, 2004. ISBN 0-8144-7201-X.

ONES, Deniz S., ANDERSON, Neil, VISWESVARAN, Chockalingam a kol. *The SAGE handbook of industrial, work and organizational psychology: personnel psychology and employee performance*. London: SAGE Publications, 2018. ISBN 978-1-4462-0721-5.

PECHOVÁ, Jana a ŠÍŠOVÁ, Veronika. *Assessment centrum: moderní nástroje výběru zaměstnanců*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-452-3.

PHILLIPS, D. C. a kol. *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. London: SAGE Publications, 2014. ISBN 978-1-4522-3089-4.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

REYNOLDS, Michael, VINCE, Russ a kol. *The handbook of experiential learning and management education*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-921763-2.

RIGGIO, Ronald E. *Introduction to industrial and organizational psychology*. New York: Routledge, 2018. ISBN 978-1-315-62058-9.

ROGELBERG, Steven G. a kol. *Encyclopedia of industrial and organizational psychology*. London: SAGE Publications, 2007. ISBN 1-4129-2470-7.

ROTHWELL, William J., PRESCOTT, Robert K. a kol. *The encyclopedia of human resource management*. San Francisco: Pfeiffer, John Wiley & Sons, 2012. ISBN 978-0-470-25773-9.

SALAS, Eduardo, RICO, Ramón, PASSMORE, Jonathan a kol. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*. Chichester: John Wiley & Sons, 2017. ISBN 9781118909973.

SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3568-9.

SCHMITT, Neal W., HIGHHOUSE, Scott, WEINER, Irving B. a kol. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013. ISBN 978-0-470-61904-9.

SVATOŠ, Vladimír a LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1.

ŠENK, Zdeněk. *Pracovní úrazy ve vybrané judikatuře*. Olomouc: ANAG, 2013. ISBN 978-80-7263-837-6.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.

TIZZARD, Paul. *The teambuilding activities pocketbook*. Alresford: Management Pocketbooks, 2006. ISBN 978-1-903776-42-1.

TRUXILLO, Donald M., BAUER, Talya N., ERDOGAN, Berrin. *Psychology and work: an introduction to industrial and organizational psychology*. New York: Routledge, 2021. ISBN 978-0-367-15128-7.

VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. ISBN 978-1-4338-1944-5.

VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva a kol. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.

WEST, Michael A., TJOSVOLD, Dean, SMITH, Ken G. a kol. *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. Chichester: John Wiley & Sons, 2003. ISBN 0-471-48539-X

WOLFE, Brend D., SPARKMAN, Colbey P. *Team-building activities for the digital age: using technology to develop effective groups*. Windsor: Human Kinetics, 2010. ISBN 978-0-7360-7992-1.

9 Seznam příloh

Seznam obrázků

Obrázek 1: Deweyho model zkušenostního učení.....	18
Obrázek 2: Lewinův model zkušenostního učení.....	19
Obrázek 3: Piagetův model zkušenostního učení a kognitivního rozvoje.....	21
Obrázek 4: Kolbův model zkušenostního učení.....	22
Obrázek 5: Jarvisův model sebezkušenostního učení.....	25

Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví.....	46
Graf č. 2: Do které kategorie patříte.....	47
Graf č. 3: Firma ve které pracujete patří.....	48
Graf č. 4: Pracujete ve.....	48
Graf č. 5: Jak dlouho v organizaci pracuje.....	49
Graf č. 6: Máte osobní zkušenost s teambuildingem.....	50
Graf č. 7: Využívá firma teambuildingy.....	50
Graf č. 8: Je efektivita vzdělávání vyšší.....	51
Graf č. 9: Využití za účelem utváření pracovních týmů.....	52
Graf č. 10: Obecně pozitivní vliv na fungování týmu.....	52
Graf č. 11: Využití za účelem podpory/zlepšení komunikačních dovedností.....	53
Graf č. 12: Jsou týmy obecně efektivnější.....	54
Graf č. 13: Rozdělení podle efektivity - přínosy.....	55
Graf č. 14 Jaký typ teambuildingu je u vás využíván.....	56

Seznam kontingenčních tabulek

Kontingenční tabulka aktuálních hodnot č. 1.....	59
Kontingenční tabulka očekávaných hodnot č. 1.....	59
Kontingenční tabulka aktuálních hodnot č. 2.....	60
Kontingenční tabulka očekávaných hodnot č. 2.....	60
Kontingenční tabulka aktuálních hodnot č. 3.....	61
Kontingenční tabulka očekávaných hodnot č. 3.....	61
Kontingenční tabulka aktuálních hodnot č. 4.....	62
Kontingenční tabulka očekávaných hodnot č. 4.....	62

Dotazníkové šetření

Teambuilding ve firmách a jeho uplatňování _2022

1. Pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž
- c) Jiné

2. Do které kategorie patříte:

- a) Řadový zaměstnanec
- b) Liniový management (vedoucí týmu, skupin, menších oddělení, úseků)
- c) Střední management (manažeři, vedoucí útvarů a středisek)
- d) Top management (vrcholové vedení firmy, ředitelé, majitelé, představenstvo)

3. Firma, ve které pracujete patří do:

- a) Primárního průmyslu (zemědělství, lesnictví, rybolov, těžba nerostů apod.)
- b) Sekundárního průmyslu (hutnictví, rafinace ropy, výroba energií, výroba spotřebních materiálů, stavebnictví apod.)
- c) Terciální průmysl (komerční a veřejné služby, policie, veřejná správa, armáda apod.)
- d) Kvartérního průmyslu (informační systémy, informační technologie, školy apod.)

4. Pracujete ve:

- a) Veřejném sektoru (státní sektor)
- b) Soukromém sektoru
- c) Dobrovolnickém sektoru (nestátní neziskové organizace)

5. Jak dlouho v organizaci pracujete:

- a) Méně než 1 rok
- b) 1-5 let
- c) 6-10 let
- d) 11-15 let
- e) 16-20 let
- f) 21 a více let

6. Máte osobní zkušenost s teambuildingem?

- a) Ano
- b) Ne

7. Využívá firma teambuilding za účelem vzdělávání (např. kurzy, workshopy, školení)?

- a) Pravidelně (všechna nebo téměř všechna vzdělávání)
- b) Výběrově (u některých vzdělávání)
- c) Výjimečně (jen pro indikované případy vzdělávání)
- d) Nikdy

8. Při využití teambuildingu je efektivita vzdělávání obecně vyšší, než kdyby TB nebyl využit:

- a) Platí zcela
- b) Platí do značné míry
- c) Částečně platí
- d) Platí jen velmi málo
- e) Vůbec neplatí

9. Využívá firma teambuilding za účelem utváření pracovních týmů?

- a) Pravidelně (utváření všech pracovních týmů)
- b) Výběrově (utváření vybraných pracovních týmů)
- c) Výjimečně (jen indikované případy utváření týmů)
- d) Nikdy

10. Má podle vás teambuilding obecně pozitivní vliv na fungování týmu?

- a) Ano, plně souhlasím
- b) Spíše nesouhlasím
- c) Spíše souhlasím
- d) Ne, vůbec nesouhlasím

11. Využívá firma teambuildingu za účelem podpory/zlepšení komunikačních dovedností?

- a) Pravidelně (pro všechny pracovní týmy)
- b) Výběrově (pouze ve vybraných týmech)

- c) Výjimečně (jen v indikovaných týmech)
- d) Nikdy

12. Obecně efektivnější (rychleji dosahující výsledků, lépe komunikují) jsou týmy kde se využívá teambuilding:

- a) Platí zcela
- b) Platí do značné míry
- c) Částečně platí
- d) Platí jen velmi málo
- e) Vůbec neplatí

13. Rozdělte podle efektivity níže popsané přínosy plynoucí z teambuildingu:

- a) Vede ke sblížení mezi nadměrně aktivními a příliš pasivními členy
- b) Usnadňuje přijetí nových norem komunikace či jednání
- c) Vede k získávání náhledu na postavení sám/sama sebe ve skupině
- d) Motivuje členy k otevřené komunikaci nebo k experimentování s vlastním chováním
- e) Umožňuje korekci vlastních vzorců chování
- f) Podporuje vznik skupinové soudržnosti, zrychluje sociální učení
- g) Usnadňuje přijetí autority vedoucího
- h) Žádný pozitivní efekt

14. Jaký typ teambuilding je ve vaší firmě využíván?

- a) Jednodenní indoor
- b) Vícedenní indoor
- c) Jednodenní outdoor
- d) Vícedenní outdoor