

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

ZÁŽITKOVÉ UČENÍ SE ZAMĚŘENÍM NA OUTDOOR TRÉNINK

Experiental learning, focusing on outdoor training

Bakalářská diplomová práce

Michaela Bolcková

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. Vít Dočekal

Olomouc 2011

Prohlášení

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

V Olomouci dne.....

Obsah

Úvod.....	5
1 Vymezení pojmů	7
2 Teoretická východiska pro zážitkové učení – modely zkušenostního učení	13
2.1 Deweyho model zkušenostního učení.....	13
2.2 Lewinův model zkušenostního učení.....	15
2.3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje	16
2.4 Kolbův cyklus učení	17
3 Zážitková metoda	22
3.1 Vybrané aspekty procesu zážitkového učení.....	24
3.1.1 Hra a její význam	24
3.1.2 Role lektora.....	25
3.1.3 Zpětná vazba	26
3.1.4 Zóna komfortu	28
3.2 Zážitkové učení vs. pedagogika vs. andragogika	31
4 Outdoor trénink	35
4.1 Outdoorové programy zaměřené na cíl.....	37
4.1.1 Akce na podporu týmového ducha (teampirit events).....	37
4.1.2 Budování a rozvoj pracovních týmů (teambuilding)	38
4.1.3 Trénink manažerských dovedností (management training)	39
4.1.4 Kurzy týmové práce (teamwork training)	40
4.1.5 Rozvoj předpokladu k vůdcovství (leadership training)	40
4.1.6 Hodnotící programy (outdoor assessment center)	41

4.1.7 Speciální programy	42
4.2 Outdoorové programy zaměřené na formu	42
4.2.1 Hromadné programy	42
4.2.2 Vícedenní kurzy s pobytem	43
4.2.3 „Expediční programy“	43
4.2.4 Samotné realizované programy v lanových centrech	44
4.2.5 Q- hry	45
4.2.6 Incentivní turistika (Incentive travel)	45
4.3 Výhody a nevýhody outdoor tréninku	46
Závěr	50
Anotace	51
Seznam obrázků	52
Seznam tabulek	52
Seznam literatury	53

Úvod

V práci se zabývám zážitkovým učením a jeho vazbou na outdoor trénink. Outdoor trénink je založený právě na zážitkovém učení. Outdoor trénink je v současnosti značně využívaná metoda v oblasti vzdělávání, personalistiky a řízení lidských zdrojů.

Za hlavní cíl této práce jsem si stanovila vystihnout podstaty zážitkového učení, která se odráží v outdoor tréninku jako metodě rozvoje a vzdělávání. Dílčí cíle této práce spočívají ve vymezení základních pojmů, které jsou podstatné pro tuto oblast, dále v porovnání aspektů zážitkového učení v souvislosti s pojetím pedagogickým a andragogickým, a v seznámení s metodou outdoor trénink, která právě staví na zážitkovém učení a je jednou z metod vzdělávání a rozvoje pracovníků.

Nejdříve vymezuji pojmy, které souvisí se zážitkovým učením. Vybrala jsem pojmy, které jsou pro tuto oblast nejdůležitější.

Poté nastiňuji teoretická východiska zážitkové učení, kam zahrnuji modely zkušenostního učení Piageta, Lewina a Kolba.

Následně definuji zážitkovou metodu a popisuji její důležité aspekty, jako jsou hra, lektor, zpětná vazba a zóna komfortu. Hra zde hraje významnou roli, a to zejména z toho důvodu, že umožňuje vznik zážitku, díky kterému se člověk učí. Je pro mnohé výzvou, a tedy staví před účastníky překážky, které musí zdolat. Dojde k vykročení z komfortní zóny do zóny učení. Lektor zastává jinou roli, než v oblasti klasického vzdělávání. Jeho úkolem není jenom zajištění a organizace programu, ale také motivace účastníků k většímu výkonu, akci apod. Měl by umět pomoci zpětné vazby zpracovat zážitek, ze kterého se následně stane zkušenost. Díky ní se může člověk učit. Je tedy zřejmé, že zpětná vazba je důležitou součástí zážitkového učení. Dále by měl podpořit přenos neboli transfer zkušeností do reálného osobního nebo pracovního života.

Dále se zabývám outdoor tréninkem a jeho rozdělením programů. Tyto jednotlivé programy poté popisuji, použila jsem zde převážně knihu Outdoor

trénink pro manažery a firemní týmy, v níž je nejuceleněji pojednáno o této tématice. Řeším také výhody a nevýhody outdoorových tréninků.

Jedná se o teoretickou práci, ve které jsem použila odbornou literaturu z oblasti zážitkového učení, andragogiky, pedagogiky, psychologie a lidských zdrojů. Tématika outdoor tréninku a zkušenostního učení je v současnosti značně populární. Literatury o tomto tématu existuje poměrně hodně, ale problém tkví v tom, že se většinou jedná o zdroje týkající se praxe, či příručky pro lektory, apod.

1 Vymezení pojmů

Ve své práci se zabývám zážitkovým učením a outdoor tréninkem, proto je nutné se nejdříve seznámit s pojmy doprovázejícími toto učení. U všech následujících pojmů existuje velké množství definic, protože každá vědní disciplína vychází ze své podstaty.

Učení

Z psychologického hlediska mluvíme o učení jako o veškerých behaviorálních a mentálních změnách, které jsou důsledkem životních zkušeností.¹

V oblasti lidských zdrojů například Palán definuje učení takto: „Proces záměrného navozování činnosti nebo výsledky nabytých zkušeností vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucích k poměrně trvalým změnám struktury osobnosti vzdělaného, změna vědění, chování a prožívání, znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování“²

Hroník mluví o učení jako o rozvoji, který vede k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti a konání. Učení zde zprostředkovává interakci mezi člověkem a stále se měnícím prostředím. V učení se usiluje o změnu vyvolávající rovnováhu, ovšem ta není trvale udržitelná, a tak se člověk musí neustále učit.³

Podle různých autorů z oblasti lidských zdrojů je potřeba učení odlišit od ostatních pojmů, jako vzdělávání a rozvoj. Například: podle Armstronga Reynolds a kol. rozlišují učení a vzdělávání (výcvik) – učení je pro ně procesem, v němž jedinec získává nové znalosti, dovednosti, schopnosti, ale vzdělávání podniká organizace pro podporu učení.⁴ Dále

¹ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2004. str. 159. ISBN 978-80-200-1499-3.

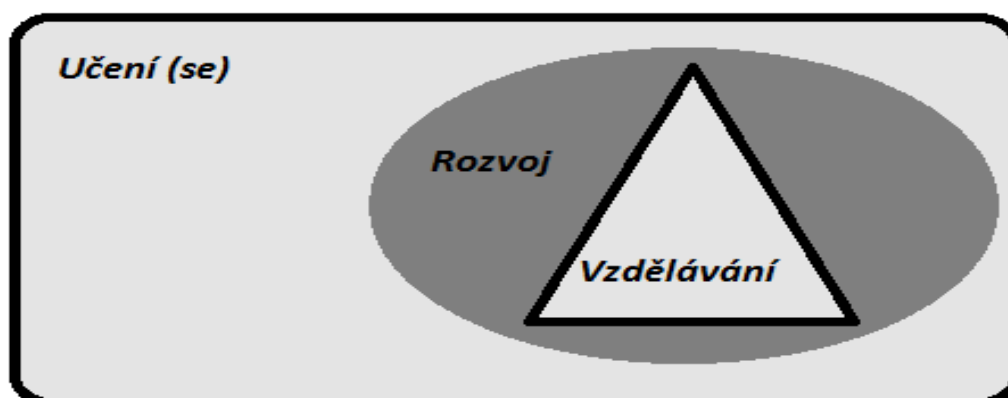
² PALÁN, Z. *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. str. 221 ISBN: 80-200-0950-7

³ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2007. str. 30. ISBN: 978-80-247-1457-8.

⁴ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada publishing, 2007. str. 453. ISBN: 978-80-247-1407-3.

podle Hroníka znamená učení (se) organizovaný i spontánní proces změny obsahující nové vědění a konání. Rozvoj je pak dosažení změny učením a vzdělávání označuje organizovaný způsob učení.⁵

Obrázek 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání⁶



Dospělý a vzdělávání dospělých

Outdoor trénink se zaměřuje na vzdělávání a rozvoj manažerů, tedy lidí v pracovním procesu, a proto se zde pokouším vymezit dospělého a vzdělávání dospělých.

Dospělého pojmám zejména z hlediska andragogiky, která ho považuje za svůj objekt a vztahuje ho k oblasti vzdělávání a učení, přičemž neopomíjí jeho zvláštnosti. I když je to jeden ze základních pojmů andragogiky, jeho definice není jednoznačná. Andragogika zde čerpá hned z několika disciplín, které se vymezením dospělosti a dále dospělým zabývají.

Dospělost znamená minimálně sociální zralost člověka, která poukazuje na jeho ekonomickou nezávislost, dále citová zralost se projevuje v nezávislosti na rodičích, biologická zralost se odráží ve schopnosti rodičovství, sociologická zralost znamená identifikaci a uspokojování individuálních a sociálních potřeb, pokazuje na jeho ekonomickou

⁵ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2007. str. 30. ISBN: 978-80-247-1457-8.

⁶ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2007. str. 31. ISBN: 978-80-247-1457-8.

nezávislost, a v neposlední řadě mentální zralost se objevuje v přijímání odpovědnosti za výkon rodičovských, sociálních a pracovních rolí.⁷ Jedinec je tedy v andragogice považován za dospělého, pokud je biologicky, psychicky, ale hlavně sociálně ekonomicky vyzrálý.⁸

Vzdělávání dospělých je komplexní systém institucionálně organizovaných individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují nebo jinak obohacují dosud získané vzdělání dospělých osob, které si záměrně rozvíjejí vědomosti, dovednosti, postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, jež jsou potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život.⁹

Prožívání, prožitek, zážitek, zkušenost, zkušenostní učení

Metoda outdoor tréninku je založena na principu učení se zážitkem, který si musíme nejprve prožít. Termín prožívání a prožitek patří k základním termínům psychologie.

Prožívání znamená psychický jev, který se vyznačuje emociálně zabarveným proudem vědomí. Samotné prožívání je individuální a těžce sdělitelné.¹⁰ Prožívání má tři hlavní složky - rozum, city a vůli, a pak má každý zážitek poznávací, citovou a motivační stránku. Předmětem prožívání je vnější svět, stav vlastního těla a mysli. Důležitý je vztahový rozměr prožívání, protože si člověk uvědomuje své citové vazby k lidem a začleněnost do sociálních skupin.¹¹

Autentický prožitek je citově zabarvené vnímání aktuálního okamžiku, který může být často dramatický. Jedná se o náhlé poznání

⁷ PALÁN, Z. Výkladový slovník lidské zdroje. Praha: Academia, 2002. str. 51 ISBN: 80-200-0950-7

⁸ BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. Andragogika. Olomouc:UP, 2002. str. 24.

⁹ BOČKOVÁ, V. *Vzdělávání – průvodní jev života: texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání*. 1.vyd. Olomouc: UP, 2002. str. 17. ISBN 80-244-0441-9.

¹⁰ HARTLOVÁ, H., HARTL, P. *Velký psychologický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál 2010. str. 452. ISBN: 978-80-7377-686-5452

¹¹ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. str. 45. ISBN 978-80-200-1499-3.

vzniklé ze zhodnocení okolních skutečností.¹² Z pohledu zážitkové pedagogiky jsou za znaky prožitku považovány nenahraditelnost, jedinečnost, individuálnost, intencionálnost, nepřenositelnost a komplexnost.¹³

Jako zážitek označujeme každý duševní jev, který jedinec prožívá. Zážitek je vždy vnitřní, subjektivní a citově provázaný a jedná se o zdroj osobní zkušenosti. Zážitky se kumulují po celý život člověka a skládají tak duševní bohatství každého člověka.¹⁴

Pojmy zážitek a prožitek spolu bezesporu souvisí. Psychologická literatura vnímá tyto dva pojmy jako totožné. Ovšem Jirásek, dlouholetý instruktor Prázdninové školy Lipnice, se na tuto problematiku dívá jinak. Pro termín prožitek je charakteristická přítomnost „tady a teď“. Ve chvíli, kdy se stává minulostí a dochází k návratu ke vzpomínce na něj¹⁵, je označován jako zážitek. S termínem zážitek se setkáváme v literatuře častěji než s termínem prožitek.

Díky tomu, že něco prožijeme nebo zažijeme, získáme vlastní zkušenost. Toto je výchozí bod procesu učení se zážitkem, který podrobněji popisuje Kolb.

Zkušenost je poznání přicházející z vnějšího prostředí člověka pomocí pozorování a pokusů. Jde o hlavní pramen poznatků o světě. Podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím tvoří proces získávání zkušeností a změny, kterou právě zkušenost vyvolá.¹⁶ Z toho nám vyplývá zkušenostní učení. Toto učení probíhá pomocí

¹² HARTLOVÁ, H., HARTL, P. *Velký psychologický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál 2010. str. 452. ISBN: 978-80-7377-686-5452.

¹³ HANUŠ, R. CHYTILOVÁ L., *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2009. str. 12. ISBN: 978-80-247-2816-2

¹⁴ HARTLOVÁ, H., HARTL, P. *Velký psychologický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál 2010. str. 690. ISBN: 978-80-7377-686-5452

¹⁵ JIRÁSEK, I. *Významová diference prožitek-zážitků v českém jazyce*. In *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005. Dostupné také z: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>>.

¹⁶ HARTLOVÁ, H., HARTL, P. *Velký psychologický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál 2010. str. 692. ISBN: 978-80-7377-686-5452

reflektování činnosti oproti mechanickému učení nazpaměť.¹⁷ Zkušeností učení je na rozdíl od klasického zaměřeno na aktivní roli dospělého individua. Cílem, kromě osvojení si vědomostí a dovedností, je zejména transfer výsledků učení do praxe a každodenního života. Proces učení je zde cyklický a skládá se z těchto fází: konkrétní zkušenost, pozorování a reflexe, zobecňování a ověřování závěrů v nových situacích.¹⁸

Schopnost zapamatovat si

Pro učení je důležitá schopnost zapamatovat si, která označuje proces podržení nebo uchování zakódované informace v paměti po různě dlouhé časové období.¹⁹

Tabulka 1 Schopnost zapamatovat si²⁰

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

Nejhůře si dokážeme zapamatovat to, co jsme pouze slyšeli. Ovšem zde není zařazeno prosté čtení, kdy podle Jiřího Plamínka si zapamatujeme jen malý zlomek informací, tedy méně než u poslechu. Většinou si lidé zapamatují více obrázků nežli samotný text. Pokud však zkombinujeme čtení s vizualizací, zvýšíme tak pravděpodobnost, že si zapamatujeme mnohem více. Nejvýznamnější z hlediska zapamatování je vlastní

¹⁷ HARTLOVÁ, H., HARTL, P. *Velký psychologický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál 2010. str. 641. ISBN: 978-80-7377-686-5452

¹⁸ PALÁN, Z. *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. str. 246. ISBN: 80-200-0950-7

¹⁹ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. str. 195. ISBN 978-80-200-1499-3.

²⁰ ELTRA [online]. *Schopnost zapamatovat si*. [cit. 2011-03-25]. Dostupné z:<<http://www.skills2business.cz/clanky/schopnost-zapamatovat-si.html>>.

zkušenost, tedy když si sdělované vyzkoušíme nebo nějak použijeme. „V takovém případě do hry vstupuje největší část naší osobnosti, šancí na vznik trvaleji uložených asociací je více, silně působí i různé formy zpětných vazeb se svým blahodárným účinkem na paměť (prožitky úspěchu a neúspěchu) a pocitový doprovod činnosti vůbec.“²¹ Poznatky vyvozené ze zážitku jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné. Z toho lze vyvodit, proč je v současnosti metoda outdoor tréninku, která staví na zážitku a zkušenosti, jež plynou ze stanovených aktivit, tolik oblíbená. S využitím těchto poznatků, které „posloužily jako základ pro vznik veliké a velmi pestré autonomní oblasti pedagogiky nazývané **zážitková pedagogika** (*experiential education, Erlebnis Pedagogik*),“²² se můžeme setkat právě v outdoorových kurzech.

²¹ PLAMÍNEK, J. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2008. str. 87. ISBN 978-80-247-2706-6

²² SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 17. ISBN: 80-247-0318-1.

2 Teoretická východiska pro zážitkové učení – modely zkušenostního učení

Existuje několik různých modelů zkušenostního učení. Nyní se budu zabývat modelem Lewina, Piageta, a Kolba, přičemž právě Kolbův cyklus učení je považován za základní teoretické východisko pro zážitkové učení.²³

Po roce 1990 se k nám dostávají modely zkušenostního učení, které ovlivňují zážitkovou pedagogiku. Tyto způsoby přibližují základní principy fungování procesu učení. Jsou převážně využívány k sestavování struktury základního zkušenostního tréninku a vzdělávacích programů. Tyto modely jsou brány jako jedna z nejdůležitějších teorií, využívaných v mnoha vzdělávacích programech, především anglosaského světa. Ovšem i zde je nutné vědět, že jde o teoretické přístupy a tedy není zaručeno, že jejich využitím dosáhneme vytyčeného cíle. „Zatímco správně použitý model může značně pomoci studiu a praxi, nevhodně použitý model (špatný nebo špatně vysvětlený) může vytvořit více problémů než řešení.“²⁴

2.1 Deweyho model zkušenostního učení

John Dewey byl první, kdo přišel s teorií zkušenostního cyklu učení. Tento model je velice podobný Lewinově modelu. Dewey popsal explicitněji povahu vývoje procesu učení, která je zahrnuta i v Lewinově modelu. Jedná se o proces zpětné vazby, kdy popisuje, jak učení transformuje impulsy, pocity a přání z konkrétní zkušenosti k řádově vyšší akci.²⁵ Vychází z toho, že zážitek je základní činitel vzdělávání. Poukazuje na vliv zážitku na naši budoucí zkušenost. Popisuje, jak lze učením

²³ SVATOŠ, L., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2005. str. 44. ISBN: 80-247-0318-1

²⁴ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2009. str. 34. ISBN: 978-80-247-2816-2

²⁵ KOLB, D. A. *Experiential learning*, 1.vyd. United States of America: Prentice-Hall 1984. str. 22 ISBN: 0-13-295261-0

proměnit impulzy, pocity a touhy v aktivní jednání při neustálém předvídání následků. Tento model je nazýván třístupňovým. Jeho fáze jsou:²⁶

1. pozorování okolí po daném impulzu
2. promýšlení znalostí a zkušeností toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti (sbírání informací, varování, rady)
3. úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti, abychom věděli, co představuje.

Tento model učení tedy spojuje zážitky s pojmy, pozorování s aktivitou. Impulz je hnací silou způsobů myšlení, a ty usměrňují impulzy. Tato metoda je nazývána progresivní a znamenala nový přístup ke vzdělávání.²⁷

Dewey dělí zážitky v souladu s cíli na výchovné a nevýchovné. Nevýchovný zážitek může vést k překroucení nebo dokonce k pozastavení růstu další zkušenosti, a tím zamezit schopnosti dosáhnout bohatší zkušenosti v budoucnosti. Je zřejmé, že všechno závisí na kvalitě zážitku, která má dvě stránky:²⁸

- vliv na bezprostřední prožívání
- vliv na pozdější zkušenost

Zatímco bezprostřední hledisko je zřejmé a lehce zhodnotitelné, vliv zážitku nikoliv. Zážitek totiž ovlivňuje způsob následného prožívání, proto je hlavním problémem zážitkového vzdělávání vybrat ty současné zážitky, které mají pozitivní vliv na rozvoj a obohacení osobních zkušeností.²⁹

²⁶ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2009. str. 37. ISBN: 978-80-247-2816-2

²⁷ KOLB, D. A. *Experiential learning*, 1.vyd. United States of America: Prentice-Hall 1984. str. 22 ISBN: 0-13-295261-0

²⁸ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2009. str. 37. ISBN: 978-80-247-2816-2

²⁹ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 37. ISBN 978-80-247-2816-2

Princip učení se zážitkem a pozorováním je založen na jeho biologické podstatě. Souvisí to také s utvářením postojů, s naší citlivostí vnímat a reagovat na okolnosti, se kterými se setkáváme v průběhu celého života. To poukazuje na skutečnost, že každý zážitek má něco ze zážitků předešlých, a tak ovlivňuje kvalitu těch budoucích. Rozvoj lze tedy pojmut nejenom jako fyzický, ale také jako intelektuální a morální. Každý zážitek je hnací silou. Důležitá je role školitele, který by měl identifikovat význam zážitku, a na základě toho s ním pracovat a rozvíjet ho daným směrem. Kvalitu prožívání ovlivňuje jak vnější prostředí člověka, tak také vnitřní.³⁰

2.2 Lewinův model zkušenostního učení

Kurt Lewin je považován za zakladatele americké sociální psychologie. Zabýval se organizovaným chováním, skupinovou dynamikou a rozvojem metodologie akčních výzkumů. Jeho model zkušenostního učení začíná konkrétním zážitkem, „tady a teď“, poté tento zážitek zpracováváme na základě informací, které o něm máme, a pozorováním. Všechny tyto informace následně analyzujeme.³¹ Konkrétní zážitek tedy „ohlédnutím a reflexí vede k formování abstraktního pojetí a zevšeobecnění, jež následně testuje důsledky návrhů v nových situacích.“³²

Tento model má čtyři fáze, které jsou seřazeny v kruhu, kdy konkrétní zkušenost je na vrcholu. V tomto modelu učení se změny nejlépe dosáhne uceleným procesem, který vychází z okamžitého zážitku, následným sbíráním informací a pozorováním tohoto zážitku. Informace jsou následně analyzovány, výsledky pak zpětně působí na účastníky, a také jsou využity ke změně jejich chování a utváření nových zkušeností. Základem pro pozorování a reflexi je bezprostřední zkušenost. Tento bezprostřední zážitek je klíčovým bodem pro učení, podstatu a osobní

³⁰ HANUŠ, R. CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 37. ISBN 978-80-247-2816-2

³¹ KOLB, D. A. *Experiential learning*, 1.vyd. United States of America: Prentice-Hall 1984. str. 22 ISBN: 0-13-295261-0

³² HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 38. ISBN 978-80-247-2816-2

představu abstraktního pojmu. Lidé mohou zážitek prožívat úplně, konkrétně či abstraktně. Dalším důležitým aspektem tohoto modelu je zpětná vazba. Ta tvoří základ pro vyhodnocování následků a průběhu dosahování cílů.³³

2.3 Piagetův model učení a kognitivního rozvoje

Piaget vychází z předpokladu, že se člověk během života neustále vyvíjí. Sledoval tento rozvoj od dětství až po dospělost. Rozlišuje dvě základní dimenze rozvoje dospělého myšlení, a to zážitek a koncept – reflexi a aktivitu. Rozvoj myšlení vidí v tom, kdy od konkrétního pohledu na svět v dětství přejdeme k abstraktnímu pohledu v dospělosti, a od aktivního egocentrického pohledu k reflexnímu způsobu uvědomování si. Učební proces, na základě kterého se tento rozvoj uskutečňuje, znázorňuje v cyklu vzájemného působení mezi jedincem a prostředím. Základní kontinuum pro rozvoj myšlenek v dospělém věku tvoří množství zážitků, představ, reflexí a akcí.³⁴

Orientuje se na vývoj poznávacích procesů, podstatu lidské inteligence a její vývoj. Ve svých studiích poznávacích procesů v dětství spatřoval klíč k pochopení základu lidského poznání. Zabýval se procesem uvažování a objevil zákonitosti v odpovídání na různé otázky závislé na věku, stejně jako rozdíly ve způsobu, jakým děti přemýšlejí o věcech. Na základě těchto zjištění uskutečnil studie o zážitcích a lidských znalostech. Piaget tvrdí, že inteligence je vytvářena zkušenostmi a není vrozenou charakteristikou, ale spíše výsledek interakce mezi člověkem a prostředím. Způsob poznávání prochází stanovenými kroky, kde je vědomost představena v konkrétním konání a je neoddělitelná od zážitků. Tento

³³ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 38-40. ISBN 978-80-247-2816-2

³⁴ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 40. ISBN 978-80-247-2816-2

základní proces nazval modelem učení a poznávání. Činnost je klíčem k rozvoji inteligence.³⁵

2.4 Kolbův cyklus učení

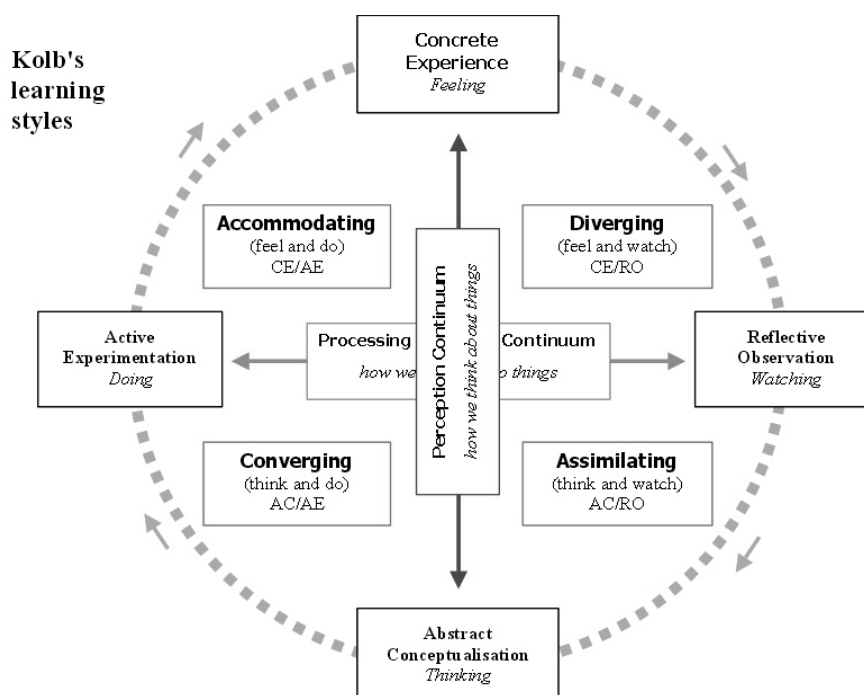
Kolb ve své teorii vychází z poznatků Deweyho, Lewina a Piageta. Předkládá ucelený model učení, který kombinuje zážitek, vnímání, poznávání a chování. Ukazuje, jakým způsobem dochází k učení na základě zážitku. Hlavní úlohu v tomto procesu zaujímá zážitek. Transformací zážitku v učebním procesu získává jedinec zkušenosti a vědomosti.

Mezi charakteristiky zkušenostního učení řadí Kolb to, že je to lépe koncipováno jako proces a není pevně dán termín dosažení výsledků. Dále jde o průběžný proces, který je zakotven v zážitcích. Vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí. Jde o holistický proces. Zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím. Je to proces tvoření vědomostí.³⁶

³⁵ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 41. ISBN 978-80-247-2816-2

³⁶ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 41. ISBN 978-80-247-2816-2

Obrázek 2: Kolbův cyklus³⁷



Z diagramu je zřejmé, jakým způsobem dochází k procesu učení, tj. na bázi konkrétní zkušenosti, respektive zážitku. Jedná se o zapojení členů do společného úkolu. Vychází ze stávajících zkušeností každého z členů, způsobu zapojení (např. uvedením legendy, motivací, výkladem pravidel). Poté dochází k reakcím na sdělení, na dotazy a konečně samotná realizace aktivity. Po jejím ukončení následuje ohlédnutí (reflexe) za klíčovými momenty průběhu. Účastníci popisují, jak proběhla aktivita a jak s ní byli srozuměni. Dochází k hodnocení, které zahrnuje také osobní pocity. Stěžejní pozornost je věnována procesu řešení, v němž dochází k zobecnění. Vyzdvihují se důležité body, které ovlivnily průběh konkrétní aktivity. Plynule se přechází k formulaci plánu změn, kdy ověření nabízí aktivní zkoušení, tedy učení.³⁸

³⁷ CHAPMAN, A., *Kolb learning style* [online]. © 2003 – 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>.

³⁸ HANUŠ, R. CHYTILOVÁ L., *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 43-44. ISBN 978-80-247-2816-2

Cyklus složen z těchto fází:³⁹

- Zážitek konkrétní situace (CE – concrete experience)
- Zpětné pozorování, ohlédnutí (RO – reflective observation)
- Zobecnění, pochopení souvislostí (AC – abstrakt conceptualization)
- Aktivní zkouška poznání (AE – aktive experimentation)

Tento model je ještě rozdělen na dvě dimenze: konkrétní zkušenost/zobecnění x ohlédnutí/aktivní zkoušení.⁴⁰ Základní struktura procesu učení je tedy založena na vzájemných vztazích mezi jeho čtyřmi složkami a rozlišení dvou protichůdných dimenzí.⁴¹ Ty se liší převládajícím způsobem učení. První má na jednom pólu konkrétní zkušenost „zde a nyní“ a na druhém abstraktní zpracování (symboly, představy, zobecnění). Druhá dimenze má na jednom pólu praktickou činnost a zkušenost, tedy jde o zpracování zážitku pomocí vnějšího zpracování, na druhém úvahy a pozorování, tedy zpracování zážitku pomocí vnitřní reflexe. Pro efektivnost učení je nutné, aby byl člověk schopen nechat se plně a otevřeně vtáhnout do nových zkušeností a zážitků, musí být schopen o nich uvažovat a zkoumat je z nejrůznějších úhlů, být schopen tvořit koncepce, které jeho pozorování integrují do logických teorií, a musí být tyto teorie schopen využívat při rozhodování a řešení problémů.⁴²

Na základě toho, zda preferujeme pocity, anebo naopak myšlenkovou stránku spojenou s logikou. Kolb popsal čtyři styly učení: divergentní, asimilační, konvergentní a akomodační.

Styly učení:

³⁹ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, 2.vyd. Praha: Portál, 2009, str. 136. ISBN 978-80-7367-641-4

⁴⁰ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ L., *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 41. ISBN 978-80-247-2816-2

⁴¹ KOLB, D. A. *Experiential learning*, 1.vyd. United States of America: Prentice-Hall 1984. str. 22 ISBN: 0-13-295261-0

⁴² HANUŠ, R. CHYTILOVÁ L., *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 41. ISBN 978-80-247-2816-2

Kolb uvádí čtyři typy učení, které vychází z čtyř fází jeho zkušenostního cyklu učení. Každý jsme individuální bytostí a máme jiný způsob v učení, což můžeme pochopit díky tomuto modelu. Styly učení dělí:⁴³

- Divergentní
- Asimilační
- Konvergentní
- Akomodační

- **Divergentní styl** je charakterizován pomocí slov „**cítit a sledovat**“.

Ti, kteří disponují tímto typem učení, jsou schopni nahlížet na problémy z různých stran. Mají mnoho nápadů a přicházejí s různými variantami řešení. Raději sledují, než konají. Mají velmi dobrou představivost a jsou schopni nezaujatého pohledu z mnoha různých stran.⁴⁴ Mají široké kulturní zájmy a shromažďují informace. Jsou nápadití, citliví a emocionální se zájmem o druhé osoby. Lidé s tímto způsobem myšlení preferují práci ve skupině, naslouchání s otevřenou myslí a přijímání zpětné vazby.⁴⁵

- **Asimilační styl** – „**sledování a myšlení**“. Dovedou pojmout velké množství informací a následně z nich vytvořit různé koncepty a modely s jasným, logickým formátem. Preferují logický přístup, praktickou aplikaci se již tolik nezabývají. Jsou zaměřeni na teorii, postupují od

⁴³ CHAPMAN, A. *Kolb learning style* [online]. © 2003 – 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>

⁴⁴ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, 1. vyd, Grada Publishing, 2007. Str. 50. ISBN: 978-80-247-1457-8

⁴⁵ CHAPMAN, A. *Kolb learning style* [online]. © 2003 – 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>

obecného modelu. Je pro ně důležitá definice a jasná struktura.⁴⁶ Dávají přednost čtení, přednáškám a zkoumání analytických modelů.⁴⁷

- **Konvergentní styl** je charakterizován pomocí slov „**myslet a dělat**“. Jejich myšlení je sbíhavé a vede k vyřešení problému. Preferují věcnost a zaměřenost na vyřešení problému, před sociálními a interpersonálními vztahy. Jsou technicky zaměřeni a rádi experimentují s novými nápady.⁴⁸
- **Akomodační styl** – „**dělat a cítit**“. Jsou velmi přizpůsobiví a otevření změně. Nebojí se riskovat, jsou akční a netrpěliví. Intuice převažuje nad logikou.⁴⁹ Samozřejmě respektují i teorii, hlavně pokud závěry z ní vyvozené lze prakticky využít. Rádi pracují v týmech a snaží se různými cestami dosáhnout cíle. Upřednostňují praktickou zkušenost, realizují plány, dotahují věci, ale také hledají různé cesty k dosažení cíle.⁵⁰

Ovšem tato typologie není jednoznačná. Pouze vykresluje konkrétní typy, které v reálném životě nejsou. Nelze totiž jednoznačně říci, že každý máme svůj vlastní vyhraněný styl učení. Jednoduše řečeno, lidé, kteří preferují jasný styl učení z jakéhokoli důvodu, budou mít tendenci se učit efektivněji, pokud bude vzdělávání orientované podle jejich preferencí.⁵¹

⁴⁶ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Grada Publishing, 2007. Str. 50. ISBN: 978-80-247-1457-8

⁴⁷ CHAPMAN, A. *Kolb learning style* [online]. © 2003 – 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>.

⁴⁸ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, 1. vyd, Grada Publishing, 2007. Str. 50. ISBN: 978-80-247-1457-8

⁴⁹ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, 1. vyd, Grada Publishing, 2007. Str. 50. ISBN: 978-80-247-1457-8

⁵⁰ CHAPMAN, A. *Kolb learning style* [online]. © 2003 – 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>.

⁵¹ CHAPMAN, A. *Kolb learning style* [online]. © 2003 – 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>.

3 Zážiteková metoda

V této kapitole se zabývám zážitkovou metodou, jejími aspekty a vztahem pedagogika, andragogika a zážitkové učení.

Zážiteková metoda je metoda, „jak se učit z akce, zážitkem, jak vytěžit z vlastní zkušenosti maximum a získat poznatky přímo na míru - ty, které potřebuji.“⁵² Jde o skupinové učení, které nám umožní vidět věci z více úhlů, střetávat se s různými názory a pohledy na řešenou situaci. Rozvíjí schopnost spolupráce a přispívá k budování týmu. Realizování celé akce by nemělo postrádat dynamičnost, protože právě dynamika podporuje účastníky v týmové práci, je motivující a umocňuje zážitek. Podstatou je také naše vlastní participace na akci. Čím víc vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovanější a využitelnější pro výuku. To vše se projevuje ve vybraných aktivitách, které jsou různě fyzicky i psychicky náročné.⁵³

Učení se zážitkem je velmi efektivní právě proto, že člověk něco udělá a tím prožije souvislosti dané akce. Navíc je zde ideální prostor pro zpětnou vazbu, jelikož jde o zážitky společné a účastníci se mohou lépe o těchto prožitých věcech bavit. Základem této metody je cyklus učení podle Davida Kolba. V praxi se tento cyklus většinou zjednodušuje na dvě fáze, tedy zkušenost a reflexi, která zahrnuje zbývající část cyklu. Po reflexi následuje další zkušenost. Tady by již mělo dojít ke změně díky nabytým zkušenostem. V optimálním případě jde spíše o spirálu, než o cyklus.⁵⁴

Pouze zážitek sám o sobě nesměřuje k tomu, aby se jedinec něco naučil. Pelánek se ve své publikaci zmiňuje, že „rozdíl mezi „rekreačním“

⁵² ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, 2.vyd.Praha: Portál, 2009, str. 135. ISBN 978-80-7367-641-4

⁵³ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 21. ISBN 978-80-7367-353-6

⁵⁴ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 21. ISBN 978-80-7367-353-6

zážitkem a „pedagogickým“ zážitkem tkví v reflexi.⁵⁵ V podstatě samotné pozorování okolí nestačí. Snahou je porozumět významu toho, co vidíme, slyšíme a cítíme v kontextu všech předešlých zážitků. Díky porozumění dřívějším zážitkům, budeme schopni posoudit význam zážitků nyníjších a posoudit, co od nich můžeme očekávat.

*Podle Evy Zahrádkové hrají v zážitkovém učení roli:*⁵⁶

- **Vztahy** – v zážitkovém učení vystupuje skupina jako celek, a tak dochází k rozvoji emoční inteligence, která je potřebná pro týmovou spolupráci
- **Jedna nevědomá část našeho já** – člověk se v akci může projevovat jinak, než ho známe. Můžeme pochopit a odhalit různé podněty z nevědomí, např. soutěživost.
- **Modelové situace změny** – Akcí lze simulovat situace, které mohou na pracovišti nastat, např. změna organizační struktury, změna odměňování, změna komunikačního systému či změna procesů. V simulaci si lze nanečisto vyzkoušet, jaké důsledky a přínosy může tato změna nastolit a jaký vliv bude mít na činnost týmu a na efektivitu.
- **Jedinečnost osob** – jelikož akce přináší nezvyklé situace, může dojít k projevení silných stránek osobnosti, o kterých se dříve nevědělo.
- **Komunitní vnímání** – jsme jeden celek. V dobře připravené akci lze velice dobře posílit vnímání skupiny jako celku. Ve spojení z výše uvedeným bodem dochází ke zvýšení tolerance a napomáhá vnímat se jako součást.

I toto učení ale nemusí být vždy dobře uspořádané. Není vhodné na účastníky chrlit jednu hru za druhou, protože se pak zážitky překrývají a přehlušují. Akce je sice zábavná, ale nemá žádný účinek. Jakmile začne být

⁵⁵ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 21. ISBN 978-80-7367-353-6

⁵⁶ ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, 2.vyd. Praha: Portál, 2009, str. 138. ISBN 978-80-7367-641-4

zábava důležitější než samotný rozvoj, můžeme sklouznout k „zážitkovému konzumu“. U zážitkového učení je tedy důležité dát účastníkům čas na vstřebání a zpracování, také zde musí fungovat buď učení prostřednictvím zpětné vazby, nebo rozšířením komfortní zóny.⁵⁷

3.1 Vybrané aspekty procesu zážitkového učení

Na základě literatury jsem mezi aspekty zážitkového učení zařadila hru jako prostředek pro učení, lektora, který má v tomto učení hned několik rolí, zpětnou vazbu jako prostředek zhodnocení učení a komfortní zónu. Všechny tyto aspekty se rovněž promítají v metodě outdoor tréninku.

3.1.1 Hra a její význam

Hra je fenomén. V dětství je člověk hrou docela pohlcen. Postupně se dostaneme do fáze, kdy pro nás hra ztrácí atraktivitu, a my se začneme stydět hrát si. To přece patří malým dětem. Ovšem hra přináší spontánní prožitky, tvoření a zkoušení bez zábran, což v „dospělém“ životě často potlačíme. Pomáhá dívat se na problematiku jinak, zažívat pocity, které jsou jiné, než při provádění rutinních pracovních povinnostech. Nehrozí zde riziko neúspěchu, protože zde jde právě „jen“ o hru.⁵⁸

Hra je prostředek výchovy. Díky ní můžeme navodit příběhy, děje, situace a role. Podporuje rozvoj jedince po vědomostní stránce. Rozvíjí jeho vědomosti a zkušenosti. Pomocí hry můžeme prověřit názory, hodnoty a postoje, a současně získáváme poznatky o sobě, druhých lidech a okolí. Hru chápeme jako jeden z vhodných prostředků rozvoje osobnosti.⁵⁹

Využití her i v procesu vzdělávání dospělých má velký význam. Je vhodným prostředkem pro prolomení bariér, kdy se účastníci ostýchají. Urychluje seznámení lidí ve skupině, vyburcuje energii k plnění úkolů, vzájemné spolupráci. Můžeme ji vnímat jako aktivitu, která zlepšuje, ba

⁵⁷ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 34. ISBN 978-80-7367-353-6

⁵⁸ EVANGELU, J. E. FRIDRICH, O., *111 her pro motivaci a rozvoj týmu*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009, str. 23, 31 ISBN: 978-80-247-2826-1

⁵⁹ HANUŠ, R. CHYTILOVÁ L., *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2009. str. 115. ISBN: 978-80-247-2816-2

dokonce změni práci v týmu. Díky aktivitám lze překonat předsudky, navodit neformální a příjemnou atmosféru, v níž se účastníci cítí pohodlněji a jsou spontánnější. Ovšem to neznamená, že pokud je začneme využívat, automaticky tím vylepšíme práci v týmu, a tak zvýšíme efektivitu.⁶⁰

Hra je hojně využívána i v outdoorových programech, které jsou zaměřeny na rozvoj tzv. soft skills. Potvrzuje to jedna z definic této techniky, kterou uvádí Koubek: „Outdoor training“ nebo také „adventure education“ kterou by bylo možné označit jako „učení se hrou“, je metoda, která se v poslední době stále více používá ve vzdělávání manažerů.“⁶¹ Přínos hry se odráží v samotných pilířích outdoor tréninku⁶²

3.1.2 Role lektora

Ideálním lektorem může být s trochou nadsázky leda tak superman. Na jednu stranu má být součástí skupiny, a zároveň má mít svoji hru dobře připravenou. Role instruktora na akcích není jednoznačně vymezena, jelikož jich zastává hned několik. Stává se tedy organizátorem, pedagogem, rozhodčím či dokonce hercem. Role by pro něho měly být přirozené a přecházení mezi nimi plynulé.⁶³

Role lektora vyplývající z outdoorových kurzů, které se mnohdy liší od indoorových, můžeme dělit takto: jedná se o *odborníka, neboli poradce*, který musí pochopit situaci ve skupině i celé firmě, vystihnout potřeby klienta a být schopen navrhnout řešení. Jako *dramaturg* by měl umět navrhnout optimální program. Zajišťuje dostupnost potřebných terénů, materiální vybavení, časový harmonogram, což plyne z role *logistika*. Během přípravy kurzu vyjednává vhodné podmínky pro realizaci kurzu – *diplomat*. Jako *bezpečnostní expert* nese odpovědnost za dodržování

⁶⁰ CLEGG, B., BIRCH, P. *Teamwork*, 2.vyd. Brno: CP Books, 2005. str. 2-4. ISBN 80-251-0546-6

⁶¹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. str. 256. ISBN 80-7261-033-3

⁶² SVATOŠ, L., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2005. str. 28-41. ISBN: 80-247-0318-1

⁶³ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 40. ISBN 978-80-7367-353-6

pravidel na kurzu. V rámci náročnosti kurzu organizaci zajišťuje hned několik lektorů. Vedoucí lektor se tak stává *vedoucím týmu*. *Iniciátor* motivuje účastníky k účasti, informuje je a sděluje jim pravidla pro jejich zapojení do aktivity. Oslovuje účastníky buď racionálním vysvětlením smyslu aktivit a prezentací zadání, nebo působením na emoce. *Pozorovatel* během úkolu sleduje činnost skupiny, aby mohl poskytnout nezávislou zpětnou vazbu. Rozlišujeme specifické a nespecifické pozorování. Nespecifické pozorování spočívá v nezacíleném pohledu, při kterém není pozornost zaměřená na určité rysy chování skupiny, proto je používáno pro vytvoření prvního uceleného obrazu skupiny. Specifické pozorování je cílené, tzn. orientované na předem určené projevy skupiny. *Facilitátor* pomáhá účastníkovi v uvědomování si vlastních prožitků. Zejména se stará o vytvoření vhodných podmínek pro rozbor, nabídnout vhodné techniky rozboru, shrnout závěry a poskytovat jejich porovnání s teorií či jinými zkušenostmi. *Hodnotitel* poskytuje hlavně zpětnou vazbu k fungování skupiny, ale i jednotlivců. Lektor je také *odbornou a lidskou autoritou*. Odborná autorita vyjadřuje lektora jako odborníka v dané oblasti, a tak je pokládán za formální autoritu. Lektor je považován za lidskou autoritu, jestliže má určité životní zkušenosti a působí důvěryhodně.⁶⁴

Z předchozího vyplývá, že lektor zastává důležitou roli ve vzdělávání. V zážitkovém učení se lektor tedy nechová jako klasický pedagog. On je ten, který zprostředkovává informace, organizuje průběh celé akce, stimuluje účastníky k větším výkonům, apod.

3.1.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba neboli reflexe je z pohledu psychologie považována za způsob sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a

⁶⁴ SVATOŠ, L., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2005. str. 106-118. ISBN: 80-247-0318-1

prožitků. Je považována za určující prvek procesu učení. Následuje po učební zkušenosti.⁶⁵

Princip zpětné vazby má velký význam i ve vzdělávání. Je rozhodujícím prvkem v interakci mezi lektorem a posluchačem i ve vztahu mezi vzdělávacími institucemi a studenty distančního vzdělávání. Zpětnou vazbou v tomto případě rozumíme informace, které jsou získávány pro optimální řízení vzdělávacího procesu. Může být bezprostřední, tedy *kontinuální*, kdy probíhá interakce mezi učitelem a žákem. Nebo *opožděná*, kdy se jedná o písemné práce, zkoušky. Podle hodnoty rozlišujeme zpětnou vazbu *diagnostickou* (slouží k určení dalšího postupu nebo návratu v dané sekvenci) a *kontrolní* (při prověřování znalostí a zkoušení)⁶⁶

Abychom se něco naučili, nestačí zážitek sám o sobě. Je důležité, abychom ho dokázali zpracovat a poučit se z něho. K tomu slouží **reflexe** – *ohlédnutí se zpět, rozbor, poučení*, která celý Kolbův cyklus zpracování zážitku uzavírá.⁶⁷ Je považována za jednu z metod zážitkové pedagogiky spolu s motivací, přesnou formulací cílů, osobností pedagoga, skupinovou dynamikou, dramaturgií a ovlivňováním osobnosti prostřednictvím situací.⁶⁸

Zpětná vazba je často vyjadřována pojmy jako reflexe, feed back, debriefing, apod. V pojetí zážitkové lze na ni nahlížet jako na nedílnou součást uměle nastolených podmínek. Tyto situace jsou navozovány za účelem konkrétních prožitků. Díky nim si jednotliví účastníci formulují konkrétní zkušenosti, případně přesah těchto zkušeností do budoucna. Vytváří si tak plán dalšího rozvoje. V některých případech slouží podobné situace i k prostému uvolnění a vzájemnému sdílení pocitů spojených

⁶⁵ HARTLOVÁ, H., HARTL, P. *Velký psychologický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál 2010. str. 502-503. ISBN: 978-80-7377-686-5

⁶⁶ PALÁN, Z. *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. str. 247. ISBN: 80-200-0950-7

⁶⁷ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 101. ISBN 978-80-7367-353-6

⁶⁸ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 17. ISBN 978-80-247-2816-2

s předchozí aktivitou. Tedy jednak je reflexe způsob k ohlédnutí se za konkrétním zážitkem a zároveň vede ke zvědomění tohoto zážitku.⁶⁹

Za obecný cíl zpětné vazby můžeme považovat to, že dáváme zážitky do souvislostí a tím podpoříme schopnost učit se ze zkušeností a chyb. Pelánek zmiňuje dělení podle zaměření a to na *zaměření na skupinu, zaměření na jednotlivce nebo zaměření na téma*.⁷⁰

3.1.4 Zóna komfortu

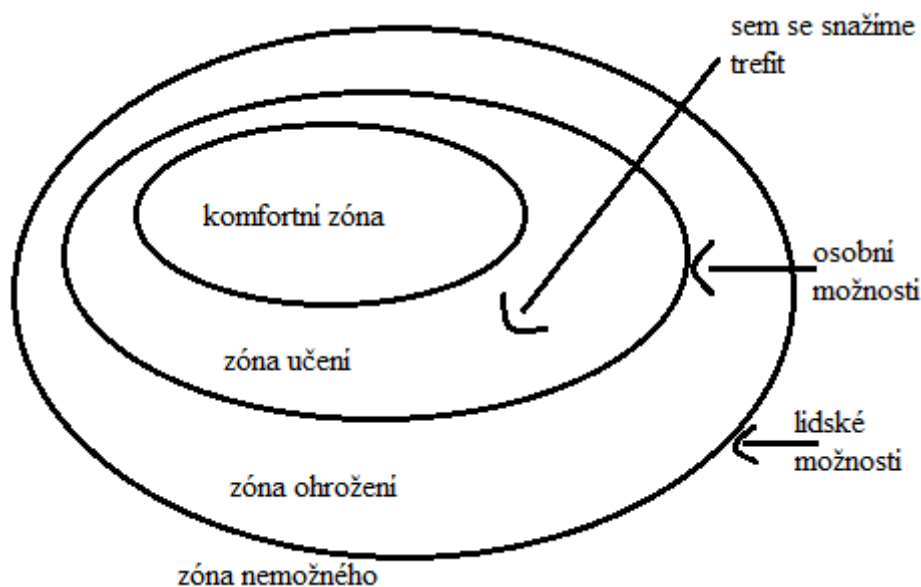
Každý člověk je obklopen nepřehledným množstvím informací. Na základě jejich vstřebávání se učí různým dovednostem, získává zkušenosti, rozvíjí a utvrzuje si své modely chování a komunikace. Tímto způsobem si buduje svůj žebříček hodnot, objevuje své cíle a smysl života. A tak kolem sebe vytváří jistou zónu, dalo by se také říci „bublinu“ komfortu, která obsahuje zkušenosti člověka a vytváří mu prostor bezpečí. Podle teorie komfortní zóny „existuje pro každého člověka určitá komfortní zóna, obsahující činnosti neznamenantající stres.“⁷¹ Jedná se tedy o oblast, kde se cítíme dobře. Je tvořena situacemi, ve kterých se cítíme bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou.

⁶⁹ REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1.vyd. Praha: Portál 2007. str. 11. ISBN: 978-80-7367-317-8

⁷⁰ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 104. ISBN 978-80-7367-353-6.

⁷¹ ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2007, str. 19. ISBN: 978-80-247-1974-0

Obrázek 3 Komfortní zóna⁷²



Vše, co tato zóna obsahuje, je člověkem zvnitřněno a vstřebáno. Situace jsou tedy známé a víme, jak je máme řešit. Ovšem pokud nás potkají situace neznámé, vystupujeme ze své zóny komfortu a dostáváme se do oblasti rozvojové neboli zóny učení. Situace nás může vzrušovat a stimulovat k neobvyklým činům, může nám však být i nepříjemná a těžce nás stresovat.⁷³ Při přechodu se můžeme dostat „podle modelu Csikszentmihalyiho do optimálního stavu „plynutí-proudění“, který se nachází mezi oblastí nudy z nedostatku podnětů-stimulace a oblastí stresu z nadbytku podnětů, stimulace a výzev.“⁷⁴ Člověk si může svou komfortní zónu zvětšit, když z ní vystoupí ven a vzniklou situaci zvládne, ať už za podpory okolí nebo vnitřních předpokladů. Vědomí o možnosti dosažení vyšších cílů nás utvrdí v tom, že jsme dobří. Zde se jedná o oblast učení. V případě, že neposilujeme/netrénujeme nebo vůbec nepoužíváme

⁷² PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 23. ISBN 978-80-7367-353-6.

⁷³ SVATOŠ, L., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2005. str. 32. ISBN: 80-247-0318-1

⁷⁴ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2009. str. 86. ISBN: 978-80-247-2816-2

poznanou skutečnost, nastane situace, v níž se z růstové orientace dostaneme do klesající, a to fyzické, ale i psychické výkonnosti. Z tohoto vyplývá dynamičnost zóny. Komfortní zóna se nerozšiřuje, a navíc citelně splaskává, jestliže dojde k situaci, kterou nejsme schopni zvládnout.⁷⁵

Optimálních výsledků v rámci tohoto modelu můžeme dosáhnout, když použijeme zdánlivé nebezpečí, kdy jedinec vnímá situaci jako dobrodružství a přitom je v bezpečí (př. lezení po skalách). „Aby došlo ke správnému efektu, musíme odhadnout správnou míru náročnosti, kterou na člověka naložíme.“⁷⁶ Do zóny ohrožení se dostaneme, pokud nadále zvyšujeme náročnost. Tady se člověk cítí ohrožený a nejistý. V takovém případě k učení nedochází, a tak se komfortní zóna zmenšuje.

Outdoorové kurzy ve své podstatě „vyhánějí“ účastníky z jejich komfortní zóny. Poukazují na nové příležitosti, které nás zavedou právě do zóny učení. Kromě rozvoje vědomostí a dovedností inspirují účastníky k rozvoji sebe sama. Důležitou roli sehrává pozitivní zpětná vazba. Úkolem je tedy nastavit náročnost tak, aby účastníci vnímali a prožívali akci jako dobrodružství. „Dobrodružství navíc zvyšuje atraktivitu vlastního učení, a tím posiluje jeho účinek, protože co nás baví, to si lépe zapamatujeme.“⁷⁷ Důležité je postupné gradování výzvy, díky čemu dochází k rozšiřování komfortní zóny, ale zároveň je nutné mít povědomí o individuálních hranicích zóny učení.⁷⁸

Zcela zásadní význam pro pochopení outdoor tréninku má princip přenosu (transferu) zkušeností.⁷⁹ Člověk, který překonal různé výzvy v podobě překážek jako lezení na skály a podobně, si může tuto skutečnost

⁷⁵ SVATOŠ, L., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2005. str. 32. ISBN: 80-247-0318-1

⁷⁶ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 22. ISBN 978-80-7367-353-6.

⁷⁷ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 23. ISBN 978-80-7367-353-6.

⁷⁸ ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2007. str. 19. ISBN: 978-80-247-1974-0.

⁷⁹ SVATOŠ, L., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2005, str. 33, ISBN: 80-247-0318-1

převést do skutečného, reálného osobního i pracovního života. Na konci outdooru totiž nastává jeho nejdůležitější část. A tou je zadání úkolu. Může to být otázka „Jaký je můj základní úkol?“. Smysl spočívá v propojení programu s tím, co bude následovat na pracovišti. Tedy o propojení zážitku s praxí, zakotvení do firemní praxe.⁸⁰

3.2 Zážitkové učení vs. pedagogika vs. andragogika

Zážitková pedagogika

Využití zážitku v procesu výchovy a vzdělávání spadá do oblasti tzv. **zážitkové pedagogiky**. Můžeme ji definovat jako teoretický obor reflektující výchovné postupy, metody a prostředky *výchovy prožitkem*.⁸¹ Tuto oblast zpracovává několik významných zážitkově pedagogických koncepcí. Jedná se o německou, britskou, americkou, severskou a českou linii.⁸² Zážitková pedagogika se v posledních letech dostává do popředí zájmu. S jejím využitím se setkáme ve vzdělávání dospělých, kdy je aplikováno indoorovou nebo outdoorovou formou s využitím právě zážitku.

Ze samotného základu slova vyplývá, že zážitek je v této teorii stěžejní. Základem výchovného procesu je aktivita, prostřednictvím které člověk získává určité zážitky (prožitky). Zážitek zde zastává roli prostředku, není cílem. Tedy zážitek sám o sobě nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Rozdíl mezi rekreačním zážitkem a pedagogickým zážitkem spočívá v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal. Proces, jakým dochází ke zpracování zážitku, který se odráží ve zvnitřněné zkušenosti, naznačují etapy již výše uvedeného Kolbova cyklu.⁸³

⁸⁰ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. Str. 215. ISBN 978-80-247-1457-8

⁸¹ GYMNASION, *Výkladový slovníček základních pojmů*. [online]. © 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.gymnasion.org/vykladovy-slovnicek-zakladnich-pojmu>>.

⁸² PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 18. ISBN 978-80-7367-353-6.

⁸³ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. str. 21. ISBN 978-80-7367-353-6.

Rozdíl v chování žáka a učitele v klasickém vzdělávání a zážitkovém učení

Zážitkové učení se od klasického pedagogického přístupu liší. V klasické pedagogice je učitel, ten který ví, jak je to „správně“, což žákovi sděluje a ilustruje na příkladech, následně zadává kontrolní cvičení a prověřuje znalosti žáka. Učitel (lektor) v zážitkovém učení zastává roli toho, kdo zná obecně uznávané poznatky, ale je otevřený novým pohledům, zaměřuje se na motivaci žáků a pozoruje jejich práci, usměrňuje proces hodnocení a zobecňování poznatků, shrnuje závěry a porovnává s obecně uznávanými teoriemi. Role žáka se v těchto systémech od sebe také liší. Žák v klasické pedagogice je „nepopsaným listem“, neví, a tak naslouchá učiteli, snaží se ho pochopit a zapamatovat si sdělené informace, které procvičuje a aplikuje je v konkrétních situacích. V zážitkovém učení je jeho jednání jiné, protože žák má své vlastní životní zkušenosti, zadané úkoly řeší aktivně, ve skupinových úlohách spolupracuje v řešitelském týmu, v němž spolu s ostatními členy dochází k závěrům, rekapituluje a hodnotí svou práci, zajímá se o konkrétní výsledky i proces, ke kterým sám či spoluprací týmu došel, zobecňuje odborné i procesní poznatky, potvrzuje si vlastní závěry srovnáním s obecně uznávanou teorií a nové zkušenosti ověřuje v dalším úkolu.⁸⁴

Andragogické přístupy v souladu se zážitkovým učením

Použiji nyní vymezení integrální andragogiky, která spojuje pohledy různých vědních oborů, aby vysvětlila možnosti uplatnění individua ve všech společenských oblastech. Integrální andragogika integruje všechna období života jedince a zkoumání procesů a jevů, které působí na člověka v neustále se měnícím prostředí.⁸⁵ V rámci vzniku andragogiky bylo důležité ji vymezit a odlišit od pedagogiky. Zde bych chtěla vyzdvihnout teorie, které poukazují právě na tuto odlišnost, a ve své podstatě bych se odvážila říci, že zážitkové učení je koncipováno velmi podobně.

⁸⁴ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 19. ISBN: 80-247-0318-1.

⁸⁵ BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika*. Olomouc: UP, 2002. str. 27.

Rozdíl mezi pedagogikou a andragogikou vysvětluje Malcolm Knowles také na rolích učitel-žák. V andragogickém přístupu vystupuje student jako nezávislá osobnost. Jeho zkušenosti jsou bohatý zdroj pro studium samotné. Studenti se učí to, co potřebují vědět a znát. Tedy studijní programy by měly být koncipovány v souladu s možným praktickým využitím. Učitel by měl povzbuzovat a podporovat studenty k nezávislosti a sebeřízení. Vyučovací metody zahrnují diskuse a řešení problémů.⁸⁶

Ve svém konceptu předpokládá, že dospělí lidé do procesu učení vstupují s jinou kvalitou a objemem zkušeností, než mladí lidé. Proto navrhuje, aby byl kladen větší důraz na využití metod, jako jsou simulace, řešení problémů, apod. Každopádně i samotný zážitek může být v tomto procesu překážkou. Překážkou mohou být předsudky nebo zlozvyky.⁸⁷

Klíčový pojem u Knowlese je Self-directed learning, neboli sebeřízené učení. Tento koncept poukazuje na důležitost schopností jedince vnímat se objektivně a přijímat zpětnou vazbu neútočně, dále pak rozpoznat vlastní vzdělávací potřeby, které vedou k naplnění životních rolí jedince. Stejně tak v tomto konceptu je důležitá schopnost identifikovat lidské, materiální a praktické zdroje využitelné ve vzdělávacím procesu a k tomu si umět naplánovat strategii, která umožní tyto zdroje co nejefektivněji využívat. Patří sem ještě schopnost indukce a dedukce, umět vyhledávat a získávat informace, které člověk potřebuje ke studiu. A v neposlední řadě schopnost klást si náročné a zároveň realizovatelné cíle. Klade ve svém pojetí andragogiky důraz na ochotu se učit a na motivaci. Věřící, že dospělí se učí efektivněji pomocí technik, které jsou založeny na zkušenosti, tedy diskuse nebo řešení problémů. (což je součástí outdoor tréninku). Učení se zkušeností podle jeho mínění není vhodné v případě, kdy je požadováno

⁸⁶ BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF, 2004. str. 184. ISBN 80-86284-46-1.

⁸⁷ JORGENSEN, Henrik K. *Adult learning theories and religion education for SDA college students: From theory to praxis* [online]. [cit. 2011-03-17]. Dostupné z: <http://www.aiias.edu/ict/vol_21/21cc_129-147.pdf>

mnoho informací. Cílem výchovy a vzdělávání dospělých podle Knowlese je úspěšný proces přetváření dospělých jedinců ve „zralé dospělé.“⁸⁸

Peter Jarvis vymezuje učení jako „proces transformace zkušenosti na znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, pocity, atd.“⁸⁹ Jakoukoli situaci lze vnímat jako zkušenost, pomocí které se můžeme učit. Záleží na tom, jak s ní naložíme. Zkušenost zde hraje bezesporu důležitou roli. Učení začíná, jakmile začneme o vzniklé situaci uvažovat a hledáme varianty řešení. Tato situace je totiž jiná, než předchozí, a proto člověk neví, jak se zachovat. Začne přemýšlet, plánovat a musí se naučit něco nového, aby situaci vyřešil. Z toho vyvodil tři kategorie. non-learning („neučení“, tedy jedinec není touto situací nijak ovlivněn), non-reflective learning („učení bez odrazu“, přijmutí zkušenosti automaticky, bez hlubšího rozboru), reflective learning („přemítavé učení“ – dochází zde k rozboru získaných zkušeností).⁹⁰

Vyzdvihla bych zde kategorii reflective learning, protože můžeme vidět podobnost s koncepty zážitkového učení. Uvádí tři způsoby učení. První typ učení *Contemplation* „jsem přeložila jako „rozjímání“. Tady přemýšlíme o zkušenosti a vyvodíme závěry bez ohledu na širší společnost. Druhý typ *Reflective skills learning* můžeme chápat jako učení se novým schopnostem, které odpovídají jedinečné situaci. Posledním typem je *Experimental learning*, tedy experimentální učení. Dochází k praktickému užití teorie, kdy výstupem jsou znalosti (poznání), které plně odrážejí sociální realitu.⁹¹

Peter Jarvis ve své teorii rozpracoval dva důležité koncepty. Koncept vzdělávání shora – Education from Above; a koncept vzdělávání sobě

⁸⁸ BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF, 2004. str. 182. ISBN 80-86284-46-1.

⁸⁹ JORGENSEN, Henrik K. *Adult learning theories and religion education for SDA college students: From theory to praxis* [online]. [cit. 2011-03-17]. Dostupné z: <http://www.aiias.edu/ict/vol_21/21cc_129-147.pdf>.

⁹⁰ JORGENSEN, Henrik K. *Adult learning theories and religion education for SDA college students: From theory to praxis* [online]. [cit. 2011-03-17]. Dostupné z: <http://www.aiias.edu/ict/vol_21/21cc_129-147.pdf>.

⁹¹ JORGENSEN, Henrik K. *Adult learning theories and religion education for SDA college students: From theory to praxis* [online]. [cit. 2011-03-17]. Dostupné z: <http://www.aiias.edu/ict/vol_21/21cc_129-147.pdf>

rovných – Education of Equals. První zmíněný koncept rozvíjí myšlenku, že vzdělávání je funkcí sociálního systému. Jedinec si prostřednictvím vzdělávacích procesů vytváří místo ve společnosti. Zato druhý koncept klade důraz na jedince a jeho schopnost rozvíjet se a realizovat svůj vlastní potenciál. Předpokládá rovnost mezi všemi účastníky procesu vzdělávání, bez ohledu na jejich roli. (tedy i pracovní pozici, kdy v outdoor tréninku se hierarchie a pozice ruší na kurzu). Klade důraz na učení. Volba obsahu učení by měla být vybrána z kultury sociální skupiny samotnými studenty na základě jednání s učiteli. V souladu se zájmy studentů a podle důležitosti. Role učitele není jasně vymezena a nepovažuje se za základ učení.⁹²

4 Outdoor trénink

V této kapitole se budu věnovat *outdoor* tréninku, pro úplnost zde nyní vymezím pojem *indoor trénink*, kdy jsou aktivity provozovány „vevnitř“. Zážitkové učení lze praktikovat přímo ve firmě. Proto se tato metoda nazývá *indoor trénink*. Organizátoři mohou pro tyto účely využít například konferenční místnost, hotelové prostory či možná vzdělávací centra. V praxi ji můžeme kombinovat se vzděláváním a tréninkem. Tato metoda není příliš fyzicky náročná, jako například outdoor trénink, a v mnoha případech nemusí být až tak atraktivní a zábavná.⁹³

„Outdoor je výraz pro cokoli, co se odehrává venku.“⁹⁴ Outdoor trénink je „vzdělávací metoda výcviku manažerů využívajících pohybových aktivit v přírodě jako zdroje zkušeností a poznání.“⁹⁵ Outdoor (outdoor education) můžeme také vnímat jako metodu vyučování a učení, jasně zdůrazňuje význam smyslové zkušenosti. Probíhá ve venkovním prostředí. Zahrnuje integrovaný přístup k učení, který zahrnuje jednak přírodní

⁹² BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF, 2004. str. 188-190. ISBN 80-86284-46-1.

⁹³ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, 2.vyd.Praha: Portál, 2009, str. 139. ISBN 978-80-7367-641-4

⁹⁴ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, 2.vyd.Praha: Portál, 2009, str. 138. ISBN 978-80-7367-641-4

⁹⁵ PALÁN, Z. *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. str. 142. ISBN: 80-200-0950-7.

podmínky, tak společenské a individuální podmínky. Outdoorové programy se snaží zvýšit fyzické, emocionální, kognitivní, sociální a duchovní úroveň jedince.⁹⁶

„Outdoor training“, nebo také „adventure education“, což by bylo možné označit jako „učení se hrou“, je metoda, která se v poslední době stále více používá ve vzdělávání manažerů. Pomocí her se lze učit manažerským dovednostem potřebným pro rozvoj dané profese, jako je například spolupráce, umění koordinovat nějakou činnost, komunikovat se spolupracovníky, zadávat jim úkoly, řídit je a vést za účelem dosahování optimálních výsledků. Také tyto aktivity rozvíjejí schopnost orientovat se v problému a podporují hledání optimálního řešení.⁹⁷

V dnešní době je tato metoda velmi populární, firmy ji využívají za účelem podpory budování týmu, pracovních vztahů a stmelení pracovního kolektivu. K tomuto účelu je možné využít nabídek institucí, které se tímto zabývají. Velmi oblíbený je například paintball, míčové sporty, v zimě je možné zorganizovat běžky a podobně.

Bezesporu je tato metoda velmi oblíbená i mezi zaměstnanci. Vyvede je z kanceláří, dílen a jiných stálých pracovišť ven a do každodenního stereotypu vnese příjemné zpestření. Stávají se protipólem převažujících trendů ve vzdělávání.⁹⁸

Účastníkům je zadán úkol v podobě hry nebo simulace s možností spojení i s pohybovou aktivitou. Ve většině případů jde o kolektivní, týmovou spolupráci na zadaném úkolu. Po splnění úkolu se může vést diskuse mezi účastníky o tom, jaké manažerské dovednosti byly ke splnění úkolů potřeba, jakým způsobem se uplatnily a co by se popřípadě dalo vylepšit. Výhodou této metody je, že se zábavnou formou učí manažerským

⁹⁶GILBERTSON, K., BATES, T., McLAUGHLIN, T., EWERT A. *Outdoor education: methods and strategies*. Human Kinetics, 2006. str. 4-5. ISBN 0-7360-4709-3.

⁹⁷KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. str. 256. ISBN 80-7261-033-3

⁹⁸HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. Str. 207. ISBN 978-80-247-1457-8

dovednostem a stále je zdokonalují. Dále si uvědomí jejich význam v jakékoli běžné činnosti a mohou je přeneseně aplikovat do praxe. Důležité je si uvědomit, že outdoor je jen prostředím, kde se uplatňují zásady učení jako u jiných metod. Má specifické postavení, protože se odehrává v jiném prostředí a emoce se v něm projevují koncentrovanějším způsobem.⁹⁹

Outdoorové aktivity jsou všeobecně efektivní metodou, avšak jsou náročné na přípravu. V praxi se můžeme setkat s neochotou si „hrát“, což může být spojeno i se studem a pocitu zesměšnění se před kolegy. Pokud jsou však tyto pocity odstraněny, může jít o velkou zábavu.

4.1 Outdoorové programy zaměřené na cíl

4.1.1 Akce na podporu týmového ducha (teamspirit events)

Hlavním cílem tohoto programu je společný zážitek, který by měl být příjemný a zábavný. Lidé se na základě plnění úkolů lépe poznají a sblíží. Panuje zde uvolněná atmosféra, která je navozena díky přírodnímu prostředí. I na kurzu, u kterého je hlavním cílem „zábava“ lze vytvořit program, který bude rozvíjet a prohlubovat osobní vazby ve skupině.¹⁰⁰ V tomto neformálním prostředí jsou úkoly plánovány tak, aby skupinu účastníků vedly nenásilnou formou ke spolupráci, a prohlubuje vzájemnou komunikaci. Zde se setkávají zaměstnanci firem napříč celou firemní strukturou. Dává příležitost potkat se s těmi, se kterými bychom se za normálních okolností v organizaci nepotkali nebo nenašli v sobě odvahu je oslovit.

Mnohdy tato akce bývá provázená ústředním tématem. Tyto akce se pořádají například pro celé firmy, obchodníky nebo manažery.

Prioritou je tedy dobrá nálada, navození neformální atmosféry. Dává možnost uvolnit se a odpočinout si od běžných životních starostí a

⁹⁹ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. Str. 207. ISBN 978-80-247-1457-8

¹⁰⁰ MASEK, O. *Spokojení lidé – zážitky pro pracovní týmy* [online]. [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.ceskacesta.cz/cs/teamspirit>>.

každodenních pracovních úkolů. Nejdůležitější je zde společný zážitek. Obvykle zde nedochází k rozboru zážitku formou skupinových rozborů.

Tento akt může být vnímán jako zájem a péče o zaměstnance, a tím se stává nástrojem podpory identifikace zaměstnanců se společností.¹⁰¹

Pro menší týmy se pořádá rafting, sjezd řeky na kánoích, jízda na koni či lezení po skalách. Někdy se setkáme s bowlingem, paintballem, bungee jumpingem, ovšem tyto aktivity jsou zajišťovány jinými poskytovateli a překračují hranice běžného chápání outdooru.

4.1.2 Budování a rozvoj pracovních týmů (teambuilding)

Teambuilding patří mezi nejrozšířenější a nejznámější formy outdoor tréninku. Je zaměřen na podporu týmové spolupráce a rozvíjí tvůrčí potenciál pracovních týmů. Je tedy určen konkrétním pracovním skupinám. Vhodné je ho využít již na počátku společné spolupráce, ale také v různých etapách, které přináší změnu. Navázáním těsnějších přátelských vazeb pomáhá k pozitivnímu klimatu týmu.¹⁰²

Úkolem tohoto programu je připomenout základní principy týmové spolupráce, nadále je rozvíjet a podporovat. Dochází zde k hlubšímu a bližšímu poznání týmových „hráčů“, podpoře sebedůvěry, budování vzájemné důvěry. Dále se zde podporuje a rozvíjí týmová komunikace, která je velmi důležitou podmínkou efektivního fungování týmu. Na základě plnění společných úkolů se ukazuje, zda role v týmu jsou optimálně rozděleny.

Výhodou této techniky je, že dokáže ukázat, v jaké fázi vývoje se skupina nachází a tak může urychlit dynamiku celého týmu.¹⁰³

¹⁰¹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 67. ISBN: 80-247-0318-1.

¹⁰² SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 67. ISBN: 80-247-0318-1.

¹⁰³ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 67. ISBN: 80-247-0318-1.

Aktivity programu jsou také zaměřeny na spolupráci při řešení neobvyklých úkolů a vzájemná podpora ve vypjatých psychicky náročných výzev, jako např. skalní lezení, lanové překážky.¹⁰⁴ Modelové situace jsou sice zpravidla svým charakterem vzdálené reálným situacím. Ovšem na jejich pozadí probíhají dva typy zcela reálných procesů. Osobní typ se soustřeďuje na mezilidské vztahy, vzájemnou důvěru a respekt, sebedůvěru, apod. Manažerské typy se zaměřují na řešení úkolů, koordinaci, plánování, rozdělení rolí, vedení lidí a řízení týmu, kontrolu a hodnocení.¹⁰⁵

Tyto akce zpravidla trvají dva až čtyři dny. Velikost skupin je určována konkrétním složením daného týmu. Díky skupinovým rozborům je zážitek zpracován, zobecněn. Stane se zkušeností, kterou lze následně využít v praxi. Instruktor se zde stává facilitátorem.¹⁰⁶

4.1.3 Trénink manažerských dovedností (management training)

Manažerská pozice je velmi náročná. Tito lidé převážně řídí určitou pracovní skupinu, tým, tedy své podřízené. To vyžaduje nejen odborné znalosti, ale hlavně „měkké dovednosti“, jinak řečeno „soft skills“. Ty zahrnují komunikační dovednosti, schopnost řešit problémy, prezentační dovednosti, umění koordinovat a vést pracovní skupinu nebo tým v průběhu řešení úkolů. Manažer by měl nadále umět stanovit priority, zvládat delegování úkolů, řešení konfliktů, z čehož vyplývá i schopnost řídit a organizovat čas. Díky tomuto programu lze tyto zmíněné kompetence podporovat a nadále je rozvíjet.¹⁰⁷

Tyto tréninky mají jasně stanovené cíle. Jsou obvykle určeny pro manažery, kteří jsou na určitém stupni hierarchie firmy. Optimální velikost

¹⁰⁴ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 72. ISBN: 80-247-0318-1.

¹⁰⁵ MASEK, O. *Synergie týmu – rozvoj týmové spolupráce* [online]. [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.ceskacesta.cz/cs/teambuilding-tymova-prace>>.

¹⁰⁶ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 67. ISBN: 80-247-0318-1.

¹⁰⁷ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 67. ISBN: 80-247-0318-1.

skupiny je uváděna od osmi do šestnácti osob a délka kurzu by neměla být kratší než čtyři dny.¹⁰⁸

Můžeme se setkat s úkoly zaměřenými na týmovou spolupráci. Například jde o modelové situace, na nichž se pozoruje a zpětně rozebírá, jak konkrétní členové vystupovali, jakou zaujali roli a to vše s ohledem na rozvíjené dovednosti.¹⁰⁹

4.1.4 Kurzy týmové práce (teamwork training)

Věnují se principům a technikám týmové práce. Svou povahou se v zásadě neliší od manažerských kurzů. Jsou však určeny týmovým hráčům, kterým přibližují principy fungování pracovních týmů a prostřednictvím praktických outdoorových cvičení učí technikám týmové práce.¹¹⁰

4.1.5 Rozvoj předpokladu k vůdcovství (leadership training)

Tvrdí se, že vůdcovství je dar, se kterým se člověk narodí. Existuje však i jiný názor, kdy je vůdcovství přirovnáváno k jakékoliv činnosti spojené s potřebou talentu.¹¹¹

Vedení lidí můžeme vnímat jako schopnost, při které manažer nepůsobí jako mechanický řídicí stroj, ale jako osobnost. Osobnost, která disponuje souborem schopností, které ji lépe umožní individuální přístup ke spolupracovníkům či podřízeným.¹¹²

Rozvoj konkrétních dovedností, které jsou pro vedení lidí potřebné, např. prezentační dovednosti, schopnost naslouchat druhým, znalost principům skupinové práce a dynamiky fungování skupin nebo vhodné přístupy k nakládání s konflikty. Nejdůležitější však je stimulovat

¹⁰⁸ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 71. ISBN: 80-247-0318-1.

¹⁰⁹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 67. ISBN: 80-247-0318-1.

¹¹⁰ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 72. ISBN: 80-247-0318-1.

¹¹¹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 67. ISBN: 80-247-0318-1.

¹¹² MASEK, O. *Úspěšný dirigent – vedení lidí a týmů* [online]. [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.ceskacesta.cz/cs/vedeni-lidi-leadership>>.

rozhodnost a odhodlání přijímat zodpovědnost. Outdoorové kurzy jsou tím dobrým nástrojem. Jde o řízený rozvoj, nikoliv o prověrku vůdčích schopností. Zde je vhodné pracovat se zpětnou vazbou. Zdokonalování totiž vede přes úspěch a potvrzení, nikoli přes pocity selhání a nedostatečnost. Jednotlivé úkoly jsou voleny tak, aby je účastníci vnímali jako náročné a na hranici svých možností, nicméně aby je s vypětím všech sil zvládli. Uplatňuje se zde princip transferu, který funguje na principu přenosu nabyté zkušenosti ze zažitého programu do reálného života. Pracuje se s výzvami osobními, skalní lezení, vysoké lanové překážky, jeskyně, tak skupinovými – složité terénní strategické hry, noční programy, orientační hry, ale i společná tvorba výtvarného díla či konfrontace názorů. Šíře programového spektra koresponduje s obrovskou individuální růzností.¹¹³

4.1.6 Hodnotící programy (outdoor assessment center)

Assessment centrum je metoda výběru zaměstnanců, která nabízí komplexnější pohled na kandidáta. Hlavním znakem je, že kandidáti jsou současně na jednom místě, kde plní stejné úkoly. Využívá jednak psychodiagnostické nástroje, např. výkonové testy, osobnostní dotazníky, tak modelové situace, které zobrazují pracovní realitu. Uplatňuje se převážně u výběrů na takové pozice, kde se kromě odborných znalostí očekává schopnost jednat s lidmi, řídit tým. Jde o tzv. „soft skills“.¹¹⁴ Hodnotí nejenom to, jak uchazeč situaci vyřeší, ale zaměřuje se i na proces (hledání optimálního řešení, spolupráce s ostatními, komunikační dovednosti, a jiné).

Při promítnutí do principů outdooru, lze poukázat na nové možnosti v hodnocení uchazečů. Modelové situace nejsou součástí pracovního výkonu, ani soukromého života, tedy uchazeči nemají na ně vytvořeny standardní vzorce chování. Účastníci v tomto případě nejsou ve skupině s formální strukturou. To vytváří prostor pro projevení emociální

¹¹³ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 67. ISBN: 80-247-0318-1.

¹¹⁴ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. str. 166. ISBN 80-7261-033-3

inteligence. Úkoly nesou jistou psychickou náročnost, a tak prověřují odhodlání a ochotu přijímat nestandardní výzvy a také poukazují na to, jak je jedinec schopen zvládat stresové situace. Náročnost i z hlediska času má vliv i na snížení nepřiměřené sebekontroly. To znamená, že pokud účastník se snaží předstírat schopnosti, kterými příliš neoplyvá, může být takto odhalen a začne se chovat ze své vlastní podstaty přirozeně.¹¹⁵

4.1.7 Speciální programy

Outdoorové programy lze využívat i v řadě dalších situací díky neformální atmosféře, která je jedním z principů outdoor tréninků. Může se jednat o situaci spojenou s nástupem nového manažera, který se potřebuje sblížit a seznámit s novým týmem. Nebo při implementaci nového systému do společnosti. Také lze využít i u nepříjemných situací spojených s propouštěním pracovníků. Cíle však musí být přesně specifikovány a organizátoři by měli odbočit od stanovených cílů.¹¹⁶

4.2 Outdoorové programy zaměřené na formu

4.2.1 Hromadné programy

Tyto programy jsou nejčastěji zaměřeny na podporu týmového ducha. Počet účastníků může být od dvaceti až po několik set. Účastníky je třeba rozdělit do menších skupin, pokud zde usilujeme o vzdělávání a jejich rozvoj.

Program bývá upraven tak, aby oslovil co nejvíce účastníků. Ti se mohou rozhodnout, zda do akce jít či zvolit vlastní program. Svatoš a Lebeda staví do popředí u organizace hromadných outdoorových akcí jině kvality poskytovatele, než je tomu u komornějších vzdělávacích a

¹¹⁵ SVATOŠ, V., LEBEDA P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 72. ISBN: 80-247-0318-1.

¹¹⁶ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 72. ISBN: 80-247-0318-1.

rozvojových kurzů.“¹¹⁷ V tomto případě hromadných akcí jde v první řadě o atraktivnost programu, zábavu na úkor vzdělávání.

4.2.2 Vícedenní kurzy s pobytem

Důvodů, proč strávit kurz ve vhodně zvoleném středisku, kdy jeho okolí umožňuje outdoorové vyžití, je hned několik. Jednak zde nejsou aktivním rušení a mohou se tak plně věnovat programu, který podporuje za pomoci lektorů vznik „intimního mikroklimatu“ ve skupině. Dále odbourává zábrany a ostych, který může být spojen s myšlenkou, že dospělí si nehrají.¹¹⁸

Tento způsob ovšem klade velké nároky na samotné organizátory, na jejich znalosti, praktické schopnosti a také na jejich osobní vyzrálost. Ti v průběhu kurzu vystřídají hned několik rolí od pozorovatelů, rozhodčích až k facilitátorům a k expertům. Jejich úkolem bývá vyvolat v účastnících zájem na začátku kurzu, aby se aktivně zapojovali. Dále každou aktivitu podat tak, aby bylo jasné, co mají dělat. Délka těchto pobytů bývá nejčastěji dva až čtyři dny.

4.2.3 „Expediční programy“

Termín „expediční kurzy“ byl převzat z anglosaských zdrojů. U nás jsou pojímány jako simulace extrémních podmínek, přesto přináší nezapomenutelné zážitky. Podporují vztahy ve skupině a spolupráci v týmu. „Velmi často jsou nabízeny skupinám, které již klasickými kurzy ve středisku prošly. Staví před účastníky reálné úkoly vyplývající z pobytu v přírodě a z překonávání přirozených překážek.“¹¹⁹ Setkáme se zde se situacemi, které souvisí s „přežitím“, tedy s přespáním ve volné přírodě, ať už pod širým nebem nebo ve stanu či jiném přístřešku, vařením v přírodě.

¹¹⁷ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 71. ISBN: 80-247-0318-1.

¹¹⁸ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 80. ISBN: 80-247-0318-1.

¹¹⁹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 82. ISBN: 80-247-0318-1.

Součástí také může být orientace v mapě, cyklistika, rafty, skalní lezení.¹²⁰ Jedná se o outdoorový program, který předstírá objevitelskou expedici založenou na dobrodružství. Zpravidla bývá zdrojem velmi silných emocí, zážitků a významných zkušeností. Při expedičních programech lze účastníky postavit před umělé překážky nebo stanovený cíl, kterého mají účastníci vlastními silami dosáhnout. Expediční program může být proveden formou teambuilding nebo teamspiritu.¹²¹

Při expedičních kurzech je možné ukázkově využít principu transferu zkušeností, kdy je velmi pravděpodobné, že se účastníci budou chovat podobně jako v osobním nebo pracovním životě.¹²²

Tyto kurzy jsou zabezpečovány větším počtem organizátorů, kdy každá skupina má obvykle svého instruktora. Doporučuje se čtyři až osm osob v dílčích skupinách.¹²³ Psychologové a lektoři zajišťují na kurzu odpovídající zpětnou vazbu.¹²⁴

4.2.4 Samotné realizované programy v lanových centrech

Využívání lanových center je v poslední době velice rozšířené. Svou atraktivitou spojenou s notnou dávkou adrenalinu si získaly mnoho příznivců. Mnohé firmy se v rámci teambuildingů ubírají tímto směrem. Zůstává však otázkou, „zda s tímto jediným programovým prostředkem mohou nabídnout lanová centra rovnocennou alternativu komplexním outdoorovým kurzům či klasickému manažerskému vzdělávání.“¹²⁵

¹²⁰ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 82. ISBN: 80-247-0318-1.

¹²¹ ANDRA TRAINING, Slovníček pojmů [online]. © 2010. [cit. 2011-03-18]. Dostupné z: <<http://www.andra.cz/pro-vas/slovník-pojmu-vzdelavani-teambuilding>>

¹²² SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 82. ISBN: 80-247-0318-1.

¹²³ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 82. ISBN: 80-247-0318-1.

¹²⁴ ANDRA TRAINING, Slovníček pojmů [online]. © 2010. [cit. 2011-03-18]. Dostupné z: <<http://www.andra.cz/pro-vas/slovník-pojmu-vzdelavani-teambuilding>>

¹²⁵ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 80. ISBN: 80-247-0318-1.

Na základě těchto aktivit je účastník nucen vykročit ze své komfortní zóny, což je doprovázeno silnými emocemi.¹²⁶ Z toho vyplývá, že dochází k procesu učení zážitkem.

4.2.5 Q- hry

Mezi nové, ovšem ne zcela rozšířené nástroje vzájemného poznávání jsou tzv. Q- hry. Principiálně se jedná o inscenační hry, které trvají několik dní. Pomocí kostýmů a jiných rekvizit, které dodávají na autentičnosti, jsou všichni aktéři děje. Opět se zde využívá principu transferu. Této akce se účastní psycholog, jehož role spočívá v rozboru jejich chování vyplývající z charakteristik rysů osobnosti.¹²⁷

Originálním typem komplexního prožitkového programu, který je založen na metodice hry, je Q-Hra. Východiskem je aktivní tvorba příběhů (story-building) a hraní rolí (role-playing). Q-Hra klade důraz na komunikaci, dobrovolnosti, svobodě, otevřenosti, vlastní iniciativě, kreativitě a fantazii účastníků. Je koncipována jako jeden ucelený, mnohvrstevný příběh se společným cílem pro celou skupinu účastníků. Nabízí účastníkům dobrodružství, rozsáhlé spektrum aktivit a situací. V určitých částech Q-hry je potřeba zapojení celého týmu, ale v jiných pouze odborníků.¹²⁸

4.2.6 Incentivní turistika (Incentive travel)

V tomto případě se jedná o zahraniční zájezdy. Zaměstnavatelé je mohou poskytovat svým zaměstnancům v rámci odměn. I zde je možné se setkat s atraktivními outdoorovými programy, například jachting, rafting a podobně. Svým způsobem organizování a programu mohou nabýt podoby

¹²⁶ ANDRA TRAINING, Slovníček pojmů [online]. © 2010. [cit. 2011-03-18]. Dostupné z: <<http://www.andra.cz/pro-vas/slovník-pojmu-vzdelavani-teambuilding>>

¹²⁷ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 84. ISBN: 80-247-0318-1.

¹²⁸ SVIHLA, M. Q-hra pro teambuilding. style [online]. © 2008, [cit. 2011-03-21]. Dostupné z: <<http://www.qam.cz/cs/q-hra-teambuilding>>.

expedičních kurzů, kdy cílem může být kromě relaxace i rozvoj účastníků a podpora týmové spolupráce.¹²⁹

Jednoduše řečeno se jedná o nástroj, který má motivovat ty, kteří přispívají k hospodářskému prospěchu organizace. Přínosem této metody je zvýšení výkonu neformálních obchodních vztahů, upevnění osobních vztahů a slouží jako motivace pro ostatní spolupracovníky, kteří touží po stejném ocenění.¹³⁰

4.3 Výhody a nevýhody outdoor tréninku

Pojednávám zde o outdoor tréninku jako o metodě, která stejně jako ostatní metody, má své výhody a nevýhody. V souvislosti s vymezením výhod a nevýhod uvádím i jiné metody, se kterými se můžeme setkat ve vzdělávání dospělých. Tyto metody používají techniky, které jsou inspirovány učením se ze zkušenosti a můžeme se s nimi setkat i v samotném outdooru.

Metody, které se používají v souvislosti se vzděláváním dospělých mimo samotné pracoviště, je hned několik. Jde jednak o přednášky, přednášky spojené s diskusí, demonstrování (praktické, názorné vyučování), případové studie, workshopy, brainstorming, simulace, assessment centre, outdoor training a vzdělávání pomocí počítačů.¹³¹

Avšak ne všechny vychází z podstaty zážitkového učení. Kde se tedy můžeme se zážitkem setkat? S využitím zážitku se můžeme setkat i u indoorových kurzů, kde lektori zařazují různé modelové situace, které s nimi následně rozebírají. Zejména se jedná o případové studie, zaměřené na svět byznysu, nebo o skupinová rozhodování v imaginárních situacích.¹³²

¹²⁹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 85. ISBN: 80-247-0318-1.

¹³⁰ TBS, s. r. o., Incentivní turistika: atraktivní metoda motivace [online]. © 2007-2011, [cit. 2011-03-21]. Dostupné z: <<http://www.tbs.cz/intensive-programmes?lang=cz&kap=1>>.

¹³¹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. str. 254. ISBN 80-7261-033-3

¹³² SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 133. ISBN: 80-247-0318-1.

Jsou založeny na řešení problému, který je buď skutečný, nebo smyšlený. Účastníci se jej snaží vyřešit. Pomáhají rozvíjet analytické myšlení. Výsledky je možné rozebrat a konfrontovat s reálnou situací.¹³³

Další formou může být workshop, který je považován za variantu případových studií. Účastníci řeší praktické problémy týmově a z komplexnějšího hlediska. Je vhodným nástrojem výchovy k týmové práci.

Outdoorové kurzy jsou považovány za jednu ze speciálních forem zážitkového učení. Do jisté míry toto nabízejí i indoor kurzy, přesto můžeme vyzdvihnout v případě outdooru jisté výhody.

Úkoly mají povahu „tady a teď.“ Při akci vznikají vztahy, které doprovází pocity, prožitky, zážitky. Jde o **reálné situace** s reálnými důsledky. Tedy i poznatky vyplývající z řešení a následného rozebírání postupu jsou reálné. Poukazují na skutečné chování jednotlivců i celé skupiny. Lze z toho vyvozovat reálné závěry.¹³⁴

Názornost a přenositelnost vyplývá z podstaty chování v těchto situacích. Je velmi pravděpodobné, že jak se jedinec chová na kurzu, bude se i chovat v reálném životě. Další výhodou jsou prožívané emoce, které přispívají k **vysoké míře zapamatování**. Úkoly jsou svou povahou vzdáleny pracovní realitě a spíše jsou spojeny s volným časem, vzrušením a zábavou. Člověk se příjemně odreaguje. Snaha lektorů je, aby pro většinu účastníků byly **atraktivní a zábavné**. I když daný úkol nevyřešíme správně, nemá to žádný dopad v reálném světě. Nemusíme se bát, že bychom nesprávným rozhodnutím zapříčinili krach firmy. Proto lze toto prostředí brát jako **bezpečné** a vhodné **pro experimentování**.

Bezesporu další předností outdoor tréninku je **rozvojový efekt**, který spočívá v osobním rozvoji účastníků a skupiny. Účastníci se navzájem lépe poznají a důvěra ve skupině se prohloubí. Tato skutečnost je nenahraditelná,

¹³³ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. str. 254. ISBN 80-7261-033-3

¹³⁴ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 133. ISBN: 80-247-0318-1.

ovšem často opomíjená. Lebeda¹³⁵ zde uvádí, že tato hodnota při uplatnění standardních indoorových přístupů obvykle nevzniká. Pokud půjde například o přednášku a účastník kurzu je pasivní posluchač, není pro zmíněnou hodnotu ani prostor vzniknout. Jak jsem již ve své práci uvedla, indoor může využívat metody, které staví na zážitkovém učení.¹³⁶ Tedy v rámci vzájemné interakce mezi účastníky je jistě příležitost se lépe poznat a budovat vzájemnou důvěru. Řekla bych, že to záleží i na přístupu lektora a jeho způsobu vedení kurzu. Vycházím zde z vlastní zkušenosti, kdy z celodenního workshopu realizovaného indoor jsem si odnesla nezapomenutelné zážitky, lépe jsem poznala své kolegy a naše další aktivity vzájemné spolupráce dostaly v reálných podmínkách větší dynamiku. Každopádně z podstaty outdoor tréninku, který je mnohem akčnější a atraktivnější, vyplývá, že je zde větší prostor a příležitost pro tuto hodnotu rozvoje efektu.

Výhody vyplývají ze zábavné formy učení, kdy se účastníci učí manažerským dovednostem, které následně zdokonalují. Mohou je tak aplikovat v praxi. Je to ideální propojení hry a sportu spojené s procesem zdokonalování pracovních schopností manažerů.¹³⁷

Na druhou stranu právě **atraktivita** může vést k problémům spojených právě s metodou outdoor, jelikož odvádí **pozornost od učení**. Při využívání modelových situací nemusí být jasná souvislost s realitou. Záleží na vyspělosti skupiny, do jaké míry dokáže **zobecnit a pochopit užívané metafory**. S tímto je spojeno i **konzervativní chápání vzdělávání**. Tedy běhání po lese, lezení po skalách a jiné aktivity mohou být v rozporu s touto představou. Kurz otevírá prostor pro otevřenou zpětnou vazbu, využívá neformální atmosféry a v neposlední řadě smývá hierarchické rozdíly. Tento přístup může být **neslučitelný s firemní kulturou**.

¹³⁵ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 136. ISBN: 80-247-0318-1.

¹³⁶ ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, 2.vyd. Praha: Portál, 2009, str. 139. ISBN 978-80-7367-641-4

¹³⁷ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. str. 257. ISBN 80-7261-033-3

Nevýhody outdoorového kurzu vyplývají jak z přístupu jedince, tak organizace. Mnohdy jde o předsudky a neochotu manažerů si hrát, obavu ze zesměšnění, nechť k pohybovým aktivitám¹³⁸, vyspělost jedinců nebo zkosnatělost systému. Pokud bychom se tedy od tohoto oprostili, je nutné připomenout ještě jednu stinnou stránku outdooru a to finanční. **Náročná příprava a organizace** celé akce, zajištění vhodných prostor, pomůcek, ubytování, stravování, zajištění kvalitních lektorů (podle náročnosti se zpravidla jedná o tým tří až pěti instruktorů)¹³⁹ se dozajista odrazí ve **finančních nákladech**.

Outdoor trénink přispívá ke zlepšování vztahů ve skupině a tím podporuje celkovou atmosféru týmu. Prohlubuje tzv. „soft skills“, které jsou nedílnou součástí nejen efektivní manažerské práce, ale celkové práce s lidmi, v týmové spolupráci apod. Tato metoda může přispět k mobilizaci lidského kapitálu ve firmě, jelikož lidské zdroje jsou jedním z hlavních zdrojů organizace¹⁴⁰, i když si to mnozí představitelé firem neuvědomují.

¹³⁸ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. str. 257. ISBN 80-7261-033-3

¹³⁹ SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. str. 139. ISBN: 80-247-0318-1.

¹⁴⁰ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. str. 13. ISBN 80-7261-033-3

Závěr

V této práci jsem se pokusila vystihnout podstatu zážitkového učení, která se odráží v outdoor tréninku jako metodě rozvoje a vzdělávání. Dílčí cíle této práce spočívají ve vymezení základních pojmů, které jsou podstatné pro tuto oblast, v porovnání aspektů zážitkového učení v souvislosti s pojetím pedagogickým a andragogickým, a v seznámení s metodou outdoor trénink, která právě staví na zážitkovém učení a je jednou z metod vzdělávání a rozvoje pracovníků.

Jelikož moje téma je zážitkové učení se zaměřením na outdoor trénink, dalo by se říci, že jsem tuto práci rozdělila na pomyslné dvě části, které se prolínají. Tedy na zážitkové učení a outdoor trénink. Zážitkové učení jsem zde popsala do té míry, pokud souvisí právě s outdoor tréninkem. Proto jsem zde důsledně nevěnovala zážitkové pedagogice a jejím charakteristikám.

Dále jsem se věnovala modelům zkušenostního učení, ze kterých vychází outdoor trénink. Jde hlavně o Kolbův cyklus učení, který je pro něj stěžejní.

Značnou část jsem věnovala outdoor tréninku a jeho programům. V této kapitole jsem čerpala převážně z knihy Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy od autorů Vladimíra Svatoše a Petra Lebedy, protože se jedná o jedinou dostupnou literaturu zabývající se outdoor tréninkem v celé jeho šíři. Ostatní literatura tuto skutečnost zmiňuje pouze okrajově v rámci vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve firmách.

Používala jsem zejména literaturu zážitkové pedagogiky, protože nejvíce rozpracovává zážitkovou metodu. Při spojení zážitkové metody a outdoor tréninku se dostáváme do oblasti vzdělávání dospělých, což je obsahem andragogiky. V andragogické literatuře jsem nenarazila na toto spojení. Vymezení „lektora“ a „žáka“ v zážitkové pedagogice je bližší andragogickému pojetí než pedagogickému.

Anotace

PŘÍJMENÍ A JMÉNO AUTORA:

Bolcková Michaela

NÁZEV KATEDRY A FAKULTY:

Katedra sociologie a andragogiky FF UP

NÁZEV DIPLOMOVÉ PRÁCE

Zážitkové učení se zaměřením na outdoor trénink

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Mgr. Vít Dočekal

POČET ZNAKŮ: 90 704

POČET TITULŮ POUŽITÉ LITERATURY: 24

KLÍČOVÁ SLOVA:

Zážitkové učení, zkušenostní modely, Kolbův cyklus, outdoor trénink, zpětná vazba

ANOTACE:

V současnosti je velmi populární metoda outdoor tréninku v oblasti vzdělávání pracovníků, zejména manažerů. Cílem této práce je objasnění vztahů mezi zážitkovým učením a outdoor tréninkem. Zmiňuji pedagogické i andragogické východiska pro učení se pomocí zážitku a aspekty, které hrají v tomto pojetí důležitou roli. Metoda outdoor tréninku nabízí různé programy, které podporují rozvoj a učení pracovníků, pro zadavatele. I když využití zážitkového učení zpracovává převážně pedagogická literatura, spadá částečně do pole andragogiky.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání	8
Obrázek 2: Kolbův cyklus	18
Obrázek 3 Komfortní zóna	29

Seznam tabulek

Tabulka 1 Schopnost zapamatovat si	11
--	----

Seznam literatury

- ARMSTRONG M., *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada publishing, 2007. ISBN: 978-80-247-1407-3.
- BOČKOVÁ V., *Vzdělávání – průvodní jev života: texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání*. 1.vyd. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0441-9.
- BARTOŇKOVÁ H., ŠIMEK D., *Andragogika*. Olomouc:UP, 2002.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF, 2004. ISBN 80-86284-46-1.
- GILBERTSON K., BATES T., McLAUGHLIN T., EWERT A., *Outdoor education: methods and strategies*. United states of America: Human Kinetics, 2006. ISBN 0-7360-4709-3.
- HARTLOVÁ H., HARTL P., *Velký psychologický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN: 978-80-7377-686-5.
- HARTLOVÁ H., HARTL P., *Psychologický slovník*, 1. vyd. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HRONÍK F., *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2007. ISBN: 978-80-247-1457-8.
- PALÁN, *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN: 80-200-0950-7.
- PLHÁKOVÁ A., *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PLAMÍNEK J., *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2706-6.
- KOLB D. A., *Experiential learning*, 1.vyd. United States of America: Prentice-Hall 1984. ISBN: 0-13-295261-0.
- KOUBEK J., *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3.vyd. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-033-3.
- REITMAYEROVÁ E., BROUMOVÁ V., *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1.vyd. Praha: Portál 2007. ISBN: 978-80-7367-317-8
- SVATOŠ V., LEBEDA P., *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2005. ISBN: 80-247-0318-1.

JORGENSEN, Henrik K. *Adult learning theories and religion education for SDA college students: From theory to praxis* [online]. [cit. 2011-03-17]. Dostupné z: <http://www.aiias.edu/ict/vol_21/21cc_129-147.pdf>.

MASEK O., *Synergie týmu – rozvoj týmové spolupráce* [online]. [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.ceskacesta.cz/cs/teambuilding-tymova-prace>>.

MASEK O., *Spokojení lidé – zážitky pro pracovní týmy* [online]. [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.ceskacesta.cz/cs/teamspirit>>.

MASEK O., *Úspěšný dirigent – vedení lidí a týmů* [online]. [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.ceskacesta.cz/cs/vedeni-lidi-leadership>>.

GYMNASION, *Výkladový slovníček základních pojmů*. [online]. © 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.gymnasion.org/vykladovy-slovnicek-zakladnich-pojmu>>.

CHAPMAN A., *Kolb learning style* [online]. © 2003 – 2010, [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>.

JIRÁSEK, I. *Významová diference prožitků-zážitků v českém jazyce*. In *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005. Dostupné také z: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>>.

ANDRA TRAINING, *Slovníček pojmů* [online]. © 2010. [cit. 2011-03-18]. Dostupné z: <<http://www.andra.cz/pro-vas/slovník-pojmu-vzdelavani-teambuilding>>.

SVIHLA, M. *Q-hra pro teambuilding. style* [online]. © 2008, [cit. 2011-03-21]. Dostupné z: <<http://www.qam.cz/cs/q-hra-teambuilding>>.