

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

OUTDOOR TRAINING

OUTDOOR TRAINING

Bakalářská diplomová práce

Jaroslav Dostál

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. Vít Dočekal

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 23.11.2010

OBSAH

ÚVOD.	5
1. Firemní vzdělávání	6
1.1. Strategické vzdělávání	8
1.2. Systematický přístup ke vzdělávání	9
1.2.1. <i>Analýza vzdělávacích potřeb</i>	10
1.2.2. <i>Plán vzdělávání</i>	11
1.2.3. <i>Interpretace výsledků analýz vzdělávacích potřeb</i>	13
1.2.4. <i>Metody vzdělávání</i>	13
2. Outdoor training	15
2.1. Zážitková pedagogika	16
2.2. Zpětná vazba	18
2.3. Psychologie prožitku	19
2.3.1. <i>Koncept flow</i>	19
2.3.2. <i>Teorie komfortní zóny</i>	20
2.3.3. <i>Kolbův cyklus</i>	22
2.3.4. <i>Teorie skupinové dynamiky</i>	24
2.4. Pět pilířů outdoor programu	25
2.5. Zacílení outdoor trainingu	25
2.5.1. <i>Typy programů</i>	26
2.5.2. <i>Organizované akce a kurzy</i>	29
2.5.3. <i>Základní schéma kurzu.</i>	30
2.6. Náležitosti kurzu	33
2.6.1. <i>Lidé v oblasti outdoor trainingu</i>	33
2.6.2. <i>Fyzická, psychická a sociální bezpečnost</i>	35
2.6.3. <i>Profesní sdružení v oblasti zážitkových programů</i>	38
3. Projektování firemních vzdělávacích aktivit	39
3.1. Analýza vzdělávacích potřeb	39
3.2. Interpretace výsledků vzdělávacích potřeb	40

3.3.Výběr metody vzdělávání	42
3.4.Výběr dodavatele	44
3.4.1.Kritéria pro výběr dodavatele	46
ZÁVĚR	49
ANOTACE	50
POUŽITÁ LITERATURA	51

ÚVOD

„Učit se sice neefektivně, ale něčemu užitečnému, je nakonec lepší než se učit sice efektivně, ale něčemu neužitečnému. Díky současnému školství si můžeme uvědomit, že existují i další možnosti – například učit se nepříliš efektivně převážně neužitečným věcem“ (Plamínek 2010, s. 63).

Nebud'te smutný, pane Plamínek. Já vám nabízím alternativu. Proč se neučit efektivně věcem užitečným? Proč neoprášit Komenského zásadu schola ludus? Proč nevyužít možnost učit se hrou pro vzdělávání pracovníků? Stačí objevit výhody outdoor trainingu, metody vzdělávání pracovníků mimo pracoviště. Outdoor training patří do skupiny interaktivních přístupů, které jsou založeny na vlastní aktivitě účastníků. Koubek tuto metodu označuje jako „*hry, které by se s úspěchem uplatnily na skautském táboře*“ (Koubek 1998, s. 228). Nemyslí to pejorativně, jízlivě ani sarkasticky, sám dodává, že se jedná o velice efektivní metodu vzdělávání (srov. Koubek 1998, s. 228). Cizojazyčný termín „outdoor“ pronikl do obecné češtiny jako označení pobytu v přírodě, způsobu trávení volného času, a doslova ji zaplevelil. Obchodníci jej využívají pro odlišení tržního segmentu, pro označení módního trendu. Obouváme outdoorovou obuv, oblékáme outdoorové oblečení, s nástupem spinningu a domácích ortopedů bychom měli i obyčejná jízdní kola označovat jako outdoorová. Tento zmatek je důsledkem faktu, že český ekvivalent pojmu outdoor dosud nebyl přesně vymezen. Chybějící definice s sebou přináší nejistotu a nedůvěru k serióznosti i tak efektivní metody, jakou je právě outdoor training.

Pro ozřejmení rozdílu v úvodní části práce ukotvím outdoor training v teoretické rovině firemního vzdělávání. Upozorním na formativní vliv práce se zážitkem na osobnost člověka a jeho rozvoj v rámci firemního prostředí. Následně aplikuji principy systematického podnikového vzdělávání na proces tvorby vzdělávacího programu. Plán vzdělávání vyústí ve volbu metody outdoor training. Upozorním na kritické body ovlivňující efektivitu kurzu. Stejně jako může být v platě vajec záprtek, mohou být mezi dodavateli

vzdělávacích kurzů firmy vyloženě slabé, špatné, které se pouze vezou na vlně zájmu o outdoor training. Zde analogicky k jiným oblastem lidské činnosti platí, když dva dělají totéž, není to totéž. Cílem práce bude roztočit pomyslné vajíčko, dokázat oddělit špatné dodavatele od těch dobrých, vybrat optimálního poskytovatele.

1. Firemní vzdělávání

Informace a komunikační technologie definují společnost 21. století a nezbytností je učit se s nimi pracovat. Vzniká globální informační společnost, která zakládá své bohatství na lidském kapitálu. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha z roku 2001, uvádí, že úspěch společnosti je proto dán schopnostmi jedince získávat informační zdroje a dále je zpracovávat, analyzovat, vytěžit konkrétní informace a vyžívat je jako podklad při rozhodování a řešení úkolů. Informační společnost proto vyžaduje nový přístup ke vzdělávání, s důrazem především na celoživotní učení, neboť stále větší část vzdělávacího procesu se bude odehrávat mimo uzavřené prostředí škol a to ve všech součástech vzdělávacího systému (srov. Bílá kniha 2001, s. 17–19).

Podle Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku z roku 2003 se potřeba vzdělávání dospělých bude zvyšovat. Vzdělávání dospělých bude ovlivňovat nejen jedince samotné, ale i hospodářské výsledky celého státu. Rozhodující soudobou koncepcí se stává celoživotní učení, sdružující vzdělávání v průběhu celého života do vzájemně propojeného celku. Je založená na zásadě, že chce-li člověk obstát v rychlém vývoji svého okolí a chce-li je aktivně ovlivňovat, nestačí mu již vzdělání získané v mládí ve škole, nýbrž musí mít možnost a vůli si je následně rozšiřovat (srov. Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku 2003, s. 20–33). Skutečná realizace vzdělávání v rámci celoživotního učení je podle Turnovce zcela odlišná. Uvádí, že chybí jednotná koncepce státu. Výsledkem je nevyhovující situace ve

vzdělávání dospělých provázená nezájmem zaměstnavatelů. „Podíl dospělých, kteří se v ČR dále vzdělávají, klesl v roce 2009 na 6,8 procenta oproti 7,8 procenta v roce předchozím. Letos lze očekávat pokles ještě výraznější“ (Turnovec 2010). Tyto vyhlídky nejsou optimistické.

Nejrozsáhlejší součástí vzdělávání dospělých je další profesní vzdělávání. „Vzdělávání je řada aktivit, jejichž smyslem je informovat zaměstnance o pravidlech a postupech, formovat jejich kvalifikaci a rozvíjet je pro potřeby budoucího pověřování náročnějšími úkoly a vyššími funkcemi“ (Donnelly – Gibbon – Ivanchewich 1997, s. 561). K jakému cíli firemní vzdělávání směřuje? „Cílem vzdělávání je takový rozvoj kompetencí jednotlivce, který zlepší jeho výkonnost v organizaci, to znamená, že vyvolá trvalé změny ve znalostech, dovednostech, postojích“ (Bělohlávek – Košťan – Šuleř, s. 378). Strategie řízení lidských zdrojů (2003) uvádí, že svým významem, kvalitou a kvantitou profesní vzdělávání nejvíce ovlivňuje vzdělávání dospělých jako celek a jeho účinnost v hospodářství. Pravomoci a prostředky pro rozvoj lidských zdrojů v hospodářské sféře jsou v rukou podniků, které následně rozhodují o vlastních interních programech dalšího vzdělávání. Najímají služby externích vzdělávacích institucí, lektory a poradce, financují je. Tím ovlivňují směr, rozsah i kvalitu vzdělávání svých pracovníků (srov. Strategie řízení lidských zdrojů 2003, s. 28–30).

Josef Koubek uvádí, že mezi klíčové úkoly firemního vzdělávání patří zajišťování:

- 1. Flexibility longitudinální** – prohlubování pracovních schopností zaměstnance tak, aby se přizpůsobovaly měnícím se nárokům pracovního místa.
- 2. Flexibility transversální** – rozšiřování využitelnosti pracovníka tak, aby byl alespoň částečně schopen zastat i ty pracovní povinnosti, které nespadají přímo do jeho popisu práce.

3. Rekvalifikačních procesů – jsou získáním nové kvalifikace a rozšířením stávající kvalifikace pracovníků zastávajících povolání, které firma nadále nepotřebuje.

4. Orientace pracovníka – přizpůsobování schopností nových pracovníků specifickým požadavkům pracovního místa.

5. Formování pracovních schopností pracovníka – zaměřuje se nejen na odbornou způsobilost pracovníka (kvalifikaci), ale z velké části i na formování osobnosti. Jde zejména o rozvoj mezilidských vztahů, utváření společných hodnot, postojů, norem, formování týmů a zvyšování individuálního a kolektivního pracovního výkonu (srov. Koubek 1998, s. 206).

1.1. Strategické vzdělávání

Úspěch firem stojí na několika klíčových faktorech, jedním z nejdůležitějších je strategický přístup k lidem. Podle Bartáka musí manažeři lidských zdrojů účelně motivovat a stimulovat své lidi s ohledem na jejich potřeby a očekávání a promyšleně vytvářet programy jejich dalšího vzdělávání a rozvoje (srov. Barták 2008, s. 123). Zlepšování výkonu organizace je podmíněno soustavným rozvojem pracovníků, jejich schopností, dovedností a uspokojení z práce. Vycházíme-li z teorie potřeb podle Maslowa, je uspokojení podmíněno saturací potřeb. Vrcholnou potřebou je seberealizace člověka. Mělo by být v zájmu firmy svým pracovníkům seberealizaci umožňovat, protože *„perspektiva firmy spočívá v odborných, sociálních a osobnostních způsobilostech zaměstnanců, motivaci, uplatnění jejich potenciálu ve prospěch firmy i svůj vlastní.“* (Barták, 2008, 123)

Důležité je, aby rozvoj lidských zdrojů byl součástí přípravy tvorby podnikových strategií.

1.2. Systematický přístup ke vzdělávání

Podle Koubka je nejefektivnějším podnikovým vzděláváním pracovníků dobře organizované systematické vzdělávání. Hlavní charakteristikou systematického vzdělávání je to, že probíhá nepřetržitě v rámci opakujícího se cyklu identifikace potřeby, plánování, realizace a vyhodnocování, kdy zkušenosti z předcházejících cyklů se využívají v cyklech dalších a vzdělávání se tak soustavně zlepšuje (srov. Koubek 1998, s. 213–214).

System firemního vzdělávání je založen dle Armstronga na následujícím jednoduchém čtyřfázovém modelu:

- Definování potřeb vzdělávání
- Rozhodnutí o tom, jaký druh vzdělávání je k uspokojení těchto potřeb nutný, neboli plánování vzdělávání
- Využití zkušených a školených vzdělavatelů při plánování a realizaci vzdělávání, neboli realizace vzdělávání
- Monitorování a vyhodnocení vzdělávání za účelem zjištění jeho efektivnosti (srov. Armstrong 2002, s. 496)

Podnikové vzdělávání pracovníků je nákladnou záležitostí. Aby nedocházelo k plýtvání penězi a časem, musí být přesně stanovené cíle, zjištěno, do jaké míry byly stanovené cíle vzdělávání splněny a jak se přitom osvědčily metody použité ke vzdělávání pracovníků. Buckley a Caple uvádí, že všechny tyto údaje umožňují vytvořit si přehled o současné (tzv. reaktivní přístup) a potenciální (tzv. proaktivní přístup) disproporci mezi kvalifikací a vzděláním pracovníků podniku na jedné straně a požadavky pracovních míst na straně druhé (srov. Buckley – Caple 2004, s. 24).

1.2.1. Analýza vzdělávacích potřeb

Jakýkoliv trénink by měl být vždy odpovědí na existující potřebu. Jen tehdy má smysl a stává se vhodnou investicí. Koubek uvádí, že fáze identifikace potřeb podniku v oblasti kvalifikace a vzdělání jeho zaměstnanců je založena na odhadech z toho důvodu, že kvalifikace a vzdělávání jsou obtížně kvantifikovatelné vlastnosti člověka. Analýza má tedy spíše povahu experimentu, jehož výsledky pak na závěr celého cyklu vstupují jako zkušenosti do následující fáze identifikace potřeby vzdělávání a modifikují tak další cyklus podnikového vzdělávání pracovníků (srov. Koubek 1998, s. 216–217).

V praxi se postupuje tak, že se analyzuje širší nebo užší škálu údajů získaných jednak z běžného podnikového informačního systému, jednak ze zvláštních šetření. Obvykle jde podle Koubka o tři skupiny údajů:

1. Celopodnikové údaje, tj. údaje o struktuře podniku, jeho výrobním programu, odpovídajícím trhu, zdrojích. Významné místo tu mají údaje o počtu, struktuře a pohybu pracovníků, o využívání kvalifikace a pracovní doby, o pracovní neschopnosti apod.
2. Údaje týkající se jednotlivých pracovních míst a činností, tedy popisy pracovních míst a jejich specifikace (požadavky na pracovníky a jejich pracovní schopnosti)
3. Údaje o jednotlivých pracovnících (srov. Koubek 1998, s. 217–218)

Způsoby analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb

Vlastní identifikace vzdělávacích potřeb by měla využívat všech tří zdrojů pro analýzu potřeb, tedy celopodnikových údajů, údajů o pracovních místech i údajů o pracovnících.

Možnosti pro analýzu máme podle Bartoňkové dvě:

- Kvantitativní sociologický výzkum: terénní šetření, nejčastěji se využívá dotazník, rozhovor a pozorování. Ptáme se na vzdělávací potřeby přímo těch, kterých se to týká, případně jejich pracovního okolí.

- Aplikace kompetenčního přístupu ke vzdělávání a k rozvoji lidských zdrojů v organizaci: tato možnost analýz využívá především práci s dokumenty a literaturou, pomocí kterých získáme obecné požadavky na pracovní místo. Tento model se často volí u manažerských pozic a u pozic, pro které ještě nebyl kompetenční model stanoven (srov. Bartoňková 2010, s. 122).

Metody a techniky analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb

Na základě zdrojů pro analýzu se pak analyzuje potřeba vzdělávání pracovníků podniku. Obvykle se přitom používá jedné nebo více z následujících metod (srov. Koubek 1998, s. 218; Armstrong 2002, s. 499–500; Buckley – Caple 2004, s. 69–103):

- **Údaje o jednotlivých pracovnících** – 360° zpětná vazba, dotazník, rozhovor, pozorování, technika kritických událostí, outdoor assesment centra, testy a zkoušky, názory podřízených, analýza selhání, průzkum postojů, kariérový plán atd.
- **Údaje o pracovním místě** – analýza pracovní náplně, analýza problémů, analýza z popisů práce, brainstorming, dotazník, komparace, analýza plánů lidských zdrojů, řízení podle cílů, technika kritických událostí atd.
- **Celopodnikové údaje** – analýza budoucích trendů a možností, mezipodnikové srovnání, benchmarking, analýza strategických cílů, brainstorming, personální audit, průzkum postojů a atmosféry podniku, organizační rozvoj atd.

1.2.2. Plán vzdělávání

Plán vzdělávání představuje dle Bartoňkové souhrn všech vzdělávacích aktivit připravených k realizaci v určitém období, sestavuje se na základě

identifikovaných rozdílů mezi požadovanou a skutečnou výkonností pracovníků (srov. Bartoňková 2010, s. 112).

Koubek tvrdí, že dobře vypracovaný plán podnikového vzdělávání pracovníků by měl odpovídat na následující otázky:

JAKÉ ŠKOLENÍ MÁ BÝT ZABEZPEČENO

KOMU

JAKÝM ZPŮSOBEM

KÝM

KDY

KDE

ZA JAKOU CENU (S JAKÝMI NÁKLADY)

(srov. Koubek 1998, s. 221)

Proces tvorby plánu vzdělávání se skládá z těchto fází (srov. Vodák – Kucharčíková 2007, s. 80)

- Přípravná fáze – Zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů.
- Realizační fáze – vývoj a zpracování jednotlivých etap vzdělávacího projektu, na počátku této fáze jsou stanoveny jednotlivé metody a techniky vzdělávání.
- Fáze zdokonalování – průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům. Jsou hledány možnosti zlepšení. Patří sem i prověřování informovanosti účastníků o vzdělávací akci, úrovně organizačního zajištění, ekonomická nákladnost a vhodnost jednotlivých lektorů.

Plán obsahuje odpovědi na otázky (srov. Vodák – Kucharčíková 2007, s. 81)

- Jaká témata vzdělávání je třeba zajistit?
- Jaká bude cílová skupina účastníků?
- Jakými metodami a technikami se má vzdělávání realizovat?

- Která vzdělávací instituce bude zvolena?
- Kdy a v rámci jakého časového období se vzdělávání uskuteční?
- Jakým způsobem se budou realizovat hodnocení akce a celého plánu vzdělávání?
- Jaké jsou náklady na vzdělávání?

1.2.3. Interpretace výsledků analýz vzdělávacích potřeb

Pokud je identifikovaný problém řešitelný vzděláváním, pak je třeba dle Bartoňkové rozhodnout, jakým způsobem bude vzdělávání prováděno – musíme stanovit další body v projektu vzdělávání, konkretizovat strategii vzdělávání a realizovat ji. Stanovení cílů je v oblasti rozvoje zaměstnanců zásadní podmínkou úspěchu. Vycházíme při něm ze znalosti výchozí situace a definujeme v jakých parametrech a do jaké míry se chceme (reálně) přiblížit žádoucímu stavu (srov. Bartoňková 2010, s 134–142). Zpravidla rozlišujeme tři typy cílů, výkonnostní, studijní a specifický cíl. Konkretizace cíle od obecných vizí po měřitelné změny je východiskem pro návrh metod hodnocení, kterými „účastník vzdělávací akce prokáže dosažení cíle“ (Bartoňková 2010, s. 134). Tuto oblast blíže rozeberu při stanovování cílů outdoorového programu.

1.2.4. Metody podnikového vzdělávání

Firemní vzdělávání je vzdělávací proces organizovaný firmou, který má svá specifika a ta musíme zohledňovat. Předně se zaměřuje na lidi již na určité úrovni vzdělané. Od klasického vzdělávání jej odlišují metody, formy a techniky učení a vyučování.

Josef Koubek rozděluje metody podnikového vzdělávání do dvou skupin:

- Metody na pracovišti: instruktáž při výkonu práce, coaching, mentoring, counselling, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady atd.

- Metody mimo pracoviště: přednáška, přednáška spojená s diskuzí, demonstrování, případové studie, workshopy, brainstorming, simulace, hraní rolí, teambuilding, e-learning, outdoor training atd. (srov. Koubek 1998, s. 221–229)

Armstrong nad rámec členění uvedené Koubkem přidává:

- Metody vzdělávání jak při výkonu práce, tak mimo pracoviště

Firma rozhoduje, jakou metodu použije pro vzdělávání konkrétních skupin pracovníků. První skupinu můžeme označit jako pracovníky s jednoznačnými popisy pracovního místa. Popisy pracovního místa předurčují vzdělávací potřeby, vzdělávání má zajistit nárůst odborné způsobilosti, zvýšit bezpečnost práce a certifikovat jakost výrobků a podnikových procesů. Podle Koubka pro školení těchto tzv. tvrdých kompetencí nejčastěji využíváme metody on the job. Společně s odbornými a profesními dovednostmi jsou vštěpovány základy firemní kultury pomocí rituálů a symbolů (srov. Koubek 1998, s. 222).

Druhá skupina zaměstnanců, za kterou můžeme považovat manažery a řídicí pracovníky, má stejné potřeby vzdělávání jako skupina první. Navíc je u nich potřeba rozvíjet i tzv. měkké dovednosti – schopnost vést, komunikovat a týmově pracovat. Podle Koubka je management a klíčové pracovníky třeba vzdělávat v oblasti koncepčních a personálních dovedností. Outdoor training je ideální metodou pro jejich rozvoj (srov. Koubek 1998, s. 222). V části věnované outdoor trainingu uvádím jeho teoretická východiska: zážitkovou pedagogiku, teorii zpětné vazby, koncept Flow, Kolbův cyklus. Personalisté by měli znát tato východiska, pokud chtějí metodu outdoor training využívat efektivně.

2. Outdoor training

Outdoor training patří do skupiny interaktivních přístupů, které jsou založeny na vlastní aktivitě účastníků. Koubek tuto metodu označuje jako „*hry, které by se s úspěchem uplatnily na skautském táboře*“ (Koubek 1998, s. 228) Dále uvádí: „*Je to ideální propojení hry a sportu (tedy v podstatě rekreačních a relaxačních aktivit) s procesem zdokonalování pracovních schopností manažerů. Jedná se o velmi efektivní metodu*“ (Koubek 1998, s. 228). Toto pojetí outdoorových programů může zahrnovat v obecné rovině široké spektrum aktivit, od relaxačně-ozdravných pobytů, až po pohybově náročné, adrenalinové trávení volného času. Typické pro tyto programy je atmosféra nevšednosti, napětí, spolupráce, očekávání nových zážitků. Metoda vychází z principů zážitkového učení. Základem jsou modelové situace v netradičním prostředí, které umožňují hlubší vhled a vzájemné pochopení vlastních podnikových procesů. Nezbytnou součástí modelových situací je zpětná vazba, která pomáhá získané poznatky, dovednosti a postoje přenést zpět do podnikového prostředí. Svatoš uvádí: „*Na kurzu, v atmosféře hry, která nehrozí reálnými důsledky chyb, má každý možnost vyzkoušet si nové postupy, odhalit své dosud nepoznané stránky, přijmout zpětnou vazbu a vyvodit z ní korigující závěry. U kolegů lze objevit dosud nepoznané kvality, nebo s těmi méně známými navázat nové kontakty. Přírodní prostředí a neobvyklé aktivity často vzbuzující pozitivní emoce jsou k tomu vhodnou kulisou a dobrým katalyzátorem*“ (Svatoš 2000).

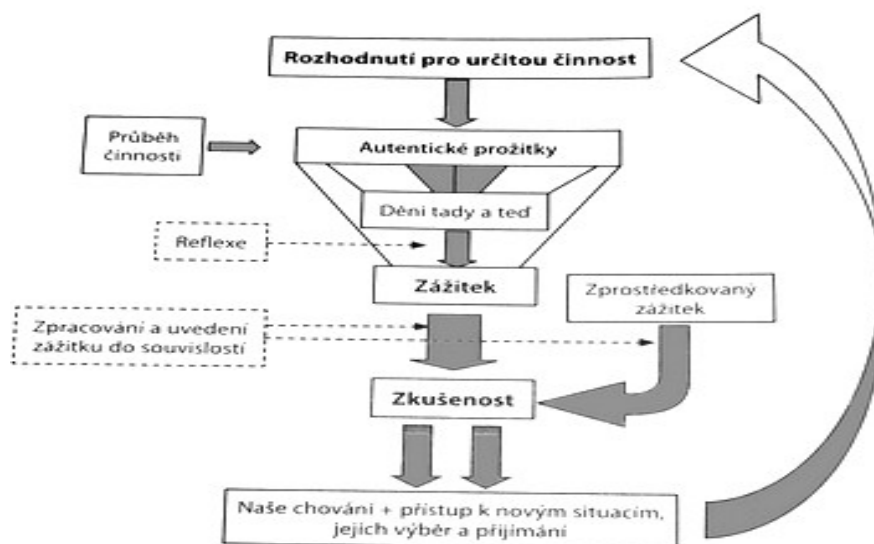
Pro hlubší pochopení principů metody outdoor training vymezují pojem zážitková pedagogika, zabývám se teorií komfortní zóny a specifickými podmínkami outdoorových kurzů.

2.1. Zážitková pedagogika

V současné době nemá zážitková pedagogika obecně přijímanou definici. Oblast výchovy a aktivit v přírodě je charakterizována celou řadou nových termínů, primárně anglických, které jsou přejímány do českého jazyka. Studie Turčové diskutují problém terminologické džungle, která je charakterizována velkým množstvím prolínajících se termínů (Turčová 2001). Vzniká problém, jak tedy zážitkovou pedagogiku definovat. Jak jsem naznačil, obecně přijímaná definice neexistuje, pokusím se ji tedy definovat opisem. Je to především samostatná oblast s praktickým zaměřením na pomezí pedagogiky a kinantropologie. Můžeme říci, že *„výchova pomocí prožitku je ještě dnes považována za bouřlivě se rozvíjející hnutí „zdola“ (z praxe) „nahoru“ (k teorii)“* (Neuman – Vomácková – Vomácko 1999, s. 39).

Podstatou zážitkové pedagogiky je učení v důsledku vlastního jednání, hledání netradičních řešení a společné překonávání úkolů a výzev. Pedagogika zážitku si: *„klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla k vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním „pro-žitím“ odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti“* (Vážanský 1993, s. 26).

Skladba zážitkově-pedagogických aktivit umožňuje účastníkům učení se z přirozených důsledků jejich jednání, z jejich chyb i úspěchů. Zkušenosti získané pomocí aplikovaných prostředků pedagogiky zážitku dodávají zkušenostem charakter vážnosti, který vzniká na základě reálných požadavků, nutnosti reagovat a chybějící možností uniknout.



Obr. 1 Zážitkový cyklus (srov. Kirchner 2009, s. 90)

Cíle zážitkové pedagogiky se potýkají s obdobnými problémy jako její definice. Mezi autory panuje terminologická nejednotnost při označování obsahově shodných kategorií cílů. Nejobecnější cíl zážitkové pedagogiky vychází z antického principu kalokagathia, tj. celostní harmonický rozvoj člověka. K jeho naplňování je podle Jiráska vhodná zážitková pedagogika, kterou chápe jako: „*teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími etnografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoli cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti“ (Jirásek 2005, s. 149). Toho nelze dosáhnout prostým rozvíjením*

logického myšlení a jazykových dovedností. Zážiteková pedagogika se snaží při práci s klientem respektovat co možná nejširší inteligenční spektrum. Nejde o pouhé učení se memorováním, ale o hledání vztahu mezi učivem a jeho následným převodem do praxe. *„Zážitek je tedy možno považovat za spontánní, vyzkoušený i experimentální nebo vyzývavě „prožívaný život“, přisvojený vnitřní statek, který slouží k usmíření vnitřní s vnější realitou“ (Vážanský 1993, s. 26).*

2.2. Zpětná vazba

Po ukončení aktivit by měl podle Vechety následovat závěr, často spojený s vyhlášením výsledků, který umožní vystoupení z role. Aktivita končí a účastníci mohou opustit své individuální a skupinové role, do kterých se stylizovali. Účastníci získávají schopnost efektivně zpracovávat zpětnou vazbu. Tento krok uzavírá cyklus učení se, který je prostřednictvím jednotlivých aktivit v pozadí skrytým cílem veškerého snažení. Vecheta dále uvádí, že pro způsob práce s prožitkem po skončení aktivity se používají různé termíny, české i zahraniční, které se svým obsahem často přesahují nebo překrývají.

Jsou to:

- Review
- Feedback
- Reflexe
- Zpětná vazba (srov. Vecheta 2009, s. 154)

Zážitekové programy (srov. Joplin 1981, s. 15–22) mají dva hlavní úkoly – poskytnout zážitek učícímu se jedinci a facilitovat reflexi zážitku. Zážitek sám není dostačující k tomu, aby byl podstatou zážitekové pedagogiky. Právě zpětná vazba, která přetváří zážitek ve zdroj pozitivního učení, rozhoduje o osobnostním růstu. Tento proces je nazýván „akčně-reflexním“ cyklem. *„Review je krokem, který odlišuje běžný prožitek od formujícího“ (Vecheta,*

2009, s. 154). Na základě těchto argumentů tvrdím, že programy bez prvků zpětné vazby nepoužívají metodiku zážitkové pedagogiky.

Reitmayerová s Broumovou uvádí, že zpětná vazba není žádným složitým objevem, probíhá mimoděk v lidské interakci. Proto odlišuje termín cílená zpětná vazba, která je chtěná a zaměřená na nějakou charakteristiku. Je vyvolávána záměrně lektorem, informace jsou otevřené a srozumitelné. Cílená zpětná vazba je: „*označení procesu, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje průběh a cíl zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé*“ (Reimayerová – Broumová 2007, s. 13).

2.3. Psychologie prožitku

Jiří Kirchner ve své knize Psychologie prožitku a dobrodružství (2009) srovnává řadu teorií, které se zabývají problematikou vzdělávání. Vytváří souhrn hlavních myšlenek jednotlivých koncepcí a vzájemně je porovnává. Pro potřeby práce si přiblížíme teorie:

- Kolbův cyklus učení
- Koncept flow
- Teorie komfortní zóny (srov. Kirchner, 2009, s. 84)

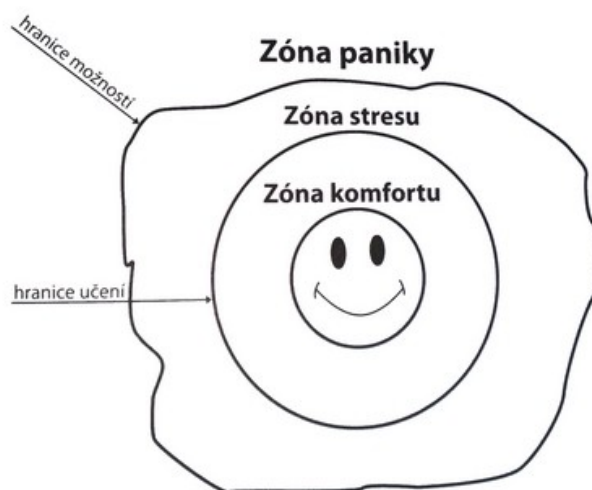
2.3.1. Koncept flow

Pojem flow můžeme přeložit jako tok či plynutí. Kirchner uvádí, že v češtině by adekvátněji obsahu odpovídalo „*unesení činností, zaujetí, pohroužení do činnosti*“ (Kirchner 2009, s. 60). Autorem tohoto konceptu je americký psycholog maďarského původu Csikszentmihalyi (1996). Flow je podle něj stav, kdy se lidé plně ponoří do činnosti. Nic jiného se nezdá důležité, lidé vyhledávají stav plynutí pro potěšení, které jim přináší, nevnímají čas. Vzniká při hladkém průběhu činnosti, kterou má člověk navzdory vysoké náročnosti pod kontrolou. Nastává v okamžiku, kdy dojde k dynamické

rovnováže mezi příležitostmi a schopnostmi. V případě, že má člověk na starosti méně, než zvládne, nudí se. A pokud je přetížen a nedokáže situaci zvládnout, dochází k úzkosti. Pro upřesnění uvádím přehled základních znaků stavu flow:

- Deformuje se linearita času. Ve stavu flow člověk zapomíná na čas.
- Jasný cíl a zpětná vazba.
- Energie je síla, kterou nám dává prožitek. Je to motor k dalšímu prožívání.
- Radost je předpoklad pro prožívání tzv. optimálního prožitku.
- Zlepšení dovedností je předpoklad pro udržení optimálního prožitku.
- Soustředění se na aktivitu.
- Náročná aktivita, odpovídající schopnostem daného jedince
(srov. Csikszentmihalyi, 1996, s. 81–107)

2.3.2. Teorie komfortní zóny



Obr. 2 Osobnost a její hranice (srov. Vecheta 2009, s. 15)

Vecheta pro účely zážitkového vzdělávání rozlišuje tři osobnostní zóny jednotlivce – zónu komfortu, stresu a paniky. Každá zóna je přítom u jedince individuální, má jiný tvar a velikost (srov. Vecheta 2009, s. 15).

Zóna komfortu představuje prostředí života, v němž se cítí jednatel pohodlně, bezpečně a jistě. Pohybuje se ve známém prostředí, kde ho nic neohrožuje, nevyvádí ho z míry. Uplatňuje zažitý životní vzorec, stereotypy. *„Tato zóna představuje bezpečný integrální střed osobnosti, který potřebuje každý jedinec, aby měl pocit jistoty, zázemí a místo, kde může jeho psychika odpočívat, zpracovávat prožitky a čerpat z nich“* (Vecheta 2009, s. 16). Stinnou stránkou komfortu je podle Kirchnera postupné zakrňování a nuda. Činnosti, kterým se v této zóně věnujeme, přináší nízkou intenzitu prožitku (srov. Kirchner 2009, s. 88).

Druhá zóna je oblastí **stresu** a učebního diskomfortu. V této zóně se skrývá potenciál pro rozvoj osobnosti. Jedná se o činnosti, které jsou pro jedince relativně nové a doprovází je intenzivní prožitky, musí se učit zaujmout nový postoj a zahrnout setkání s touto činností do sféry vlastní zkušenosti. Prostředí zóny stresu představuje podle Vechety pro jedince nový svět, ze kterého si může odnést dvojí formativní zkušenost:

- Pozitivní – jednatel zkušenost v zóně stresu zpracoval, stala se ziskem a naučila ho něčemu novému, co dovede dál v životě používat.
- Negativní – jednatel se setkal se situací, kterou nezvládl, což vede k posílení obranného komplexu (srov. Vecheta 2009, s. 16)

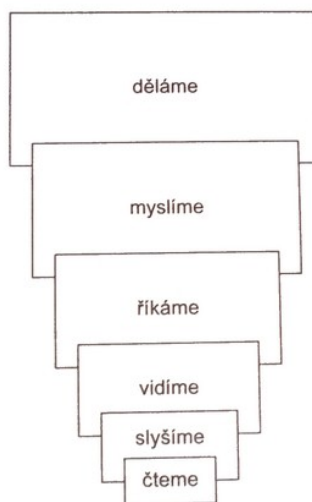
Zatímco tedy pozitivní zkušenost vede u jedince k učení a růstu sebevědomí, čímž zároveň roste prostor zóny komfortu, negativní zkušenost působí opačně – zóna komfortu se smršťuje a jedinec se uzavírá do sebe.

Zóna paniky: představuje prostor přežití za hranicí možností jedince, ve kterých se většinou ocitnout nechce. Zdravá osobnost se snaží o rychlý únik, protože hrozí újma na životě nebo psychickém zdraví. V zóně paniky, tedy za hranicí vlastních možností, se pohybují pouze sebevrazi nebo vyznavači

extrémních adrenalinových aktivit. V tomto případě se jedná o proces, který jedince bezprostředně neučí, pouze rozšiřuje naši zónu stresu, a tím zprostředkovaně i učící prostor. Lebeda uvádí, že takovou situaci zvládneme výjimečně, ale doprovázejí ji tak nepříjemné pocity, že ji znovu zažít nechceme a příště se obdobným situacím raději vyhneme (Lebeda 2006).

Kirchner uvádí rizika spojená s častým pobytem v zóně paniky. Souhrnně je označuje jako extrémní touhu po saturaci prožitkem, která podobně jako u drogové závislosti může vést k vytvoření psychické a fyzické závislosti na produkovaném adrenalinu (srov. Kirchner 2009, s. 11). *„Mezí, kde se láme pozitivní a negativní, tedy formativní a destruktivní zkušenost, je dána schopností zpracování zážitku jedincem. Jakékoliv napodobování nebo nucení postupu přes danou osobní hranici akceptace určitého rizika je cestou za hranice psychické bezpečnosti aktivity“* (Vecheta 2009, s. 16).

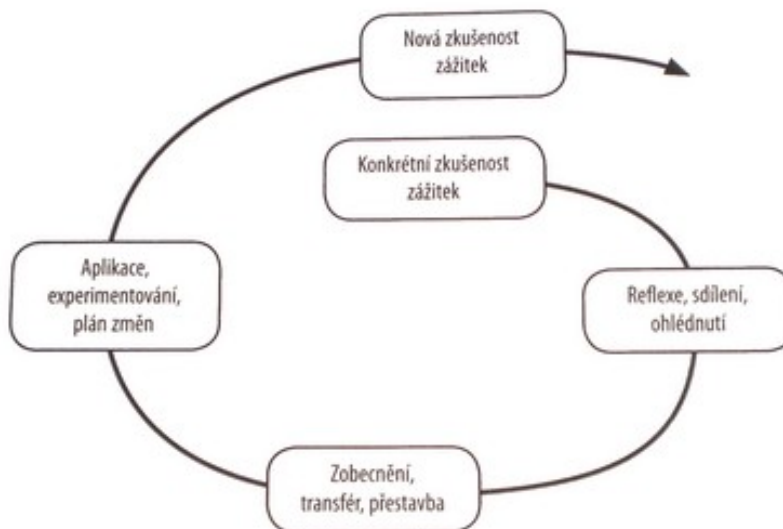
2.3.3. Kolbův cyklus



Obr. 3 Účinnost metod předávání podnětů (srov. Plamínek 2010, s. 113)

Na obr. 3 je znázorněna řada efektivity metod předávání a osvojování informací, v níž odspodu roste pravděpodobnost osvojení předávaných podnětů a rozsah osvojených informací. Nejmenší šanci na osvojení má čtený text, při

použití dalších smyslů šance rostou a největší jsou, pokud máme možnost činnost sami vykonávat. A právě činnost vedoucí k zážitkům a tím i ke zkušenostem je podstatou Kolbovy teorie.



Obr. 4 Kolbův cyklus učení (srov. Kirchner 2009, s. 94)

Kolbův cyklus je pomyslný kruh tvořený ze čtyř částí symbolizujících jednotlivé, na sebe navazující etapy učení. Na obrázku je Kolbův cyklus naznačen jako spirála. Svatoš s Lebedou uvádí, že jedinec se po uzavření cyklu nevrací nepoznamenan zpět na začátek, nově nabytou zkušenost by měl posunout po spirále vpřed. Lektor zadává účastníkovi úkoly, individuální nebo skupinové, a nabádá ho k hledání řešení podložených jeho dosavadní zkušeností. Po vyřešení úkolu pokládá lektor účastníkům otázky, aby zrekapitulovali, co se při řešení úkolu odehrávalo. Popisují své pocity, své úspěchy a hledají rezervy. Výstupem tohoto procesu reflexe jsou zobecněné závěry, poznatky a zkušenosti, které zformulují sami účastníci. Lektor komentuje vyvozené závěry a jejich zasazení do širšího rámce porovnává s obecně uznávanou teorií. Během dalšího úkolu účastníci mohou fungování

nově získaných zkušeností prověřit a dále rozvíjet. (srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 17)

Reitmayerová s Broumovou přibližují jednotlivé fáze Kolbova cyklu takto:

- Bezprostřední konkrétní zkušenost – konkrétní zážitek plánovaný nebo náhodný. Účastník prožívá.
- Aktivní přemýšlení, reflexe, sdílení, ohlédnutí – přemýšlení o prožitku a jeho významu, popis toho, co se dělo, pojmenovávání jednotlivých součástí, rozebírání problematických úseků. Účastník vnímá, odpovídá na otázku: CO SE STALO?
- Zobecnění, transfer, přestavba – generalizování na základě předchozí zkušenosti, hledání příčin, vznik různých teorií a myšlenek, které mohou být aplikované při podobném prožitku v budoucnu. Účastník přemýšlí, odpovídá na otázku: CO Z TOHO PLYNE?
- Aktivní experimentování, aplikace, plán změn – testování myšlenek a teorií v nových situacích, vzniká další, už bohatší zkušenost a cyklus začíná znovu. Účastník koná, prožívá další situace, odpovídá na otázku: CO DÁL? (srov. Reitmayerová – Broumová 2007, s. 45)

2.3.4. Teorie skupinové dynamiky

Skupinová dynamika je reakcí lidí na vývoj vztahů ve skupině. Teorie skupinové dynamiky vyjadřuje dle Zahrádkové, že každá nová skupina projde několika vývojovými stádii, z nichž ani jedno nelze přeskočit a pro všechny účastníky je příjemnější, pokud proběhnou mimo pracoviště. Snahou rozvojových kurzů je, aby fáze následující sestavení skupiny proběhly díky kurzu rychleji, než je tomu běžné v pracovním prostředí, a naopak, aby fáze performing byla prodloužena na maximum.

Těmito stádii jsou:

- Starting (výběr lidí do týmu, sestavování týmu)

- Forming (setkání členů, první orientace)
- Storming (řešení rozdílů v přístupech, boj o moc a kontrolu)
- Norming (shoda ohledně norem, cílů a potřebných rolí)
- Performing (nejvýkonnější fáze existence skupiny)
- Closing (uzavírání, dokončení úkolu, rozvolnění vztahů)
- Refresh (obměna skupiny, oživení) (srov. Zahrádková 2005, s. 51–66)

2.4. Pět pilířů metody outdoor training

Svatoš identifikoval klíčové mechanismy metody a dal jim podobu pěti pilířů, na kterých stojí efektivita outdoor trainingu:

1. Zážitek „nereálně reálných“ situací

Účastníci outdoorového tréninku se setkávají s aktivitami, které nejsou reálným zobrazením pracovní činnosti (plavba na vlastnoručně vyrobených vorech), ale mají zcela reálnou podobu s reálnými důsledky (potopení se uprostřed jezera, protože vor nebyl správně udělán).

2. Vykročení z komfortní zóny (podrobnosti v kap. 2.3.2.)

3. Spolupráce v malé sociální skupině

4. Role přírody

5. Skupinové rozbory (srov. Svatoš 2000, 2007b)

2.5. Zacylení outdoor trainingu

Outdoor training jako metoda podnikového vzdělávání je vysoce efektivní za předpokladu, že je zvolena v závislosti na předem stanoveném cíli určeném k rozvoji zaměstnanců. Záleží, jak je účastníkům náplň programu podávána. Obvykle po aktivitách následuje rozbor, lektor se v rozboru – review zaměřuje na problémy identifikované v organizaci. V některých případech je možné zážitek nechat přirozeně působit.

2.5.1. Typy programů

Kurz jako celek musí dle Svatoše s Lebedou tvořit logicky provázaný útvar s vnitřní dramaturgií. Od úvodního lámání ledů (kap. 2.3.2.) a budování otevřené tvůrčí atmosféry plynule přechází k vlastním cílům tréninku. Postupně kurz umožňuje prověřit všechny dříve procvičované dovednosti (srov. Svatoš – Lebeda 2005).

Metoda outdoor training umožňuje výběr ze široké škály programů, které Zahrádková diferencuje podle:

- Cíl, kterého má být dosaženo
- Cílová skupina, na kterou se zaměřujeme
- Metodický přístup, řazení, řetězení aktivit, náročnost programu

Každý typ programu má samozřejmě své výhody i nevýhody, jednotlivé typy si podrobněji rozebereme a upřesníme jejich klady i zápory.

Eva Zahrádková uvádí tyto typy programů:

- Zábavné akce
- Stmelení kolektivu
- Budování týmu
- Outdoor assessment
- Expedice a náročné projekty (srov. Zahrádková 2005, s. 145–152)

Zábavné akce – označované také jako zábava, fun.

Cílem toho kurzu je podle Zahrádkové zvýšení loajality a motivace pracovníků, popřípadě odměnění obchodních partnerů. Tento program nemá řešit problémy ve skupině, ale má být atraktivním, zábavným a společným zážitkem velkého počtu lidí. Pod tento druh outdoorových aktivit můžeme zahrnout i tzv. family days, kterých se účastní pracovníci se svými rodinami. Hlavní výhodou těchto programů je neformální atmosféra, při níž se seznamují zaměstnanci napříč firemní strukturou. Nevýhodou je poznání pouze v rámci vzniklých skupinek, logistická a organizační náročnost (srov. Zahrádková 2005, s. 152–155).

Stmelení kolektivu

Cílovou skupinou tohoto programu jsou většinou pracovní oddělení či malé firmy s horní hranicí 40 osob. Důraz není kladen na rozbor situací, celkové zaměření je spíše na společný prožitek a vzájemné poznávání v nových, netradičních situacích. Nenásilným způsobem dochází ke stmelení skupiny, skladba programu bývá pestrá. Hlavní výhodou těchto programů je neformální atmosféra, při níž se seznamují zaměstnanci napříč firemní strukturou. Cílem může být zvýšení loajality a motivace zaměstnanců. Nevýhodou je určitá povrchnost a fakt, že bývá vnímán jako „firemní párty“ (srov. Zahradková 2005, s. 144.)

Budování týmu (Teambuilding)

Teambuilding je dle Zahradkové forma zážitkového vzdělávání, která využívá učení z důsledků vlastního jednání. V jejím průběhu jsou hledána netradiční řešení a společná překonávání úkolů a výzev. Aktivity jsou koncipovány tak, aby zlepšily týmový výkon a spolupráci mezi zaměstnanci firmy. Teambuilding je určen konkrétní pracovní skupině, která má zhruba 8–12 členů (srov. Zahradková 2005, s. 146–147). Termín teambuilding je: „*vyhrazen programům zaměřeným na cílené, promyšlené a strukturované budování a rozvíjení pracovních týmů a jejich tvůrčího a výkonového potenciálu*“ (Svatoš – Lebeda 2005, s. 68). Tento typ přípravy má i další efekty. Kromě rozšíření poznatků pracovníci získávají zkušenosti s prací v týmu, ověřují si její výhody a současně vytvářejí mezi sebou neformální kontakty, které po návratu do běžných pracovních dnů usnadňují vzájemnou komunikaci a kooperaci. Teambuilding bývá zařazován při vytváření nových pracovních skupin, tento typ programu ukazuje, v jaké fázi vývoje se skupina nachází a výrazně urychluje její dynamiku.

Outdoor assesment (Hodnotící programy)

Podle Zahrádkové je cílem těchto kurzů hodnocení schopností a dovedností uchazečů o pracovní pozici či stávajících pracovníků firmy. Zdůrazňuje, že outdoor assesment center poskytuje možnost kombinovat standardní psychodiagnostické nástroje (pohovory, dotazníky, osobnostní testy) s pozorováním účastníků v nespécifických outdoorových modelových situacích. Reálnost modelových situací v kombinaci s nezvyklým přírodním prostředím snižuje možnost přetvářky, a tak může být snáze odhalen pravý charakter účastníků (srov. Zahrádková 2005, s. 150). Svatoš s Lebedou však také upozorňují na etický problém, na který mnozí poskytovatelé i zadavatelé zapomínají. Účastníci musí být předem seznámeni s faktem, že budou během kurzu hodnoceni, k jakému účelu budou nasbírané informace použity a kdo k nim bude mít přístup (srov. Svatoš – Lebeda 2005, s. 74).

Zahrádková zmiňuje, které kompetence můžeme při outdoor assesment centru sledovat a hodnotit:

- Práce se stresem v průběhu času
- Orientace ve složité situaci
- Reakce na změnu situace, podmínek
- Vedení lidí a práce v týmu
- Práce s nedostatkem informací
- Práce při omezené komunikaci, práce s bariérami v komunikaci
- Analytické myšlení – schopnost vyhodnocovat situaci
- Nezávislost – nakolik člověk potřebuje ke své práci ostatní (srov. Zahrádková 2005, s. 150)

Expedice a náročné projekty

Cílem expedice je dle Zahrádkové prověřit fungování a stmelení týmu v náročných nemodelových situacích. Podmínkou kurzu je dobrá fyzická kondice účastníků a osobní rozhodnutí se této akce zúčastnit. Kurzu se většinou

účastní týmy, které už se někdy zúčastnily jiného outdoorového programu. Probíhá v duchu hesla: Dokážeš víc, než si myslíš (srov. Zahradková 2005, s. 151). Jak uvádí Svatoš s Lebedou, v českém kontextu je termín „expedice“ poněkud nepatřičný, protože kvůli našim přírodním podmínkám se jedná spíše o simulaci. Součástí expedice je pohyb a nocování v terénu, rafting na divokých řekách, skalní lezení a jiné. Společné překonání reálné situace utužuje kolektiv. Optimální počet členů skupiny je 4–8 osob (Svatoš – Lebeda 2005).

2.5.2. Organizované akce a kurzy

Pro potřeby naplnění cíle práce uvedu typologie členění organizovaných akcí podle Zahradkové. Při nastavování kritérií pro výběr vhodného dodavatele budeme moci segmentovat nabídku na trhu podle specializace firem, která bude ve shodě s poptávaným typem programu.

Jak velká je skupina	
Do 12 lidí	Koučink, stmelení skupiny, budování skupiny, náročná zkouška
Do 30 lidí	Stmelení skupiny, budování skupiny, náročná zkouška při rozdělení na více oddílů
Nad 30 lidí	Neformální seznámení
Co je cílem?	
Zpracovat na fungování týmu	Koučink, budování týmu, náročná zkouška
Trochu zpracovat, trochu se pobavit	Stmelení týmu
Hodně se bavit, nepracovat	Zábava
V jakém stavu je skupina?	
Dost bouřlivý stav - krize	Koučink, budování týmu
Není vše v pořádku, ale celkem to jde	Koučink, budování týmu, zábava
Super fungujeme	Náročná zkouška, zábava
V jaké fázi je skupinová dynamika?	
Jsme na začátku	Stmelení skupiny, zábava
Trochu se známe, ale ne moc	Stmelení, budování týmu, zábava
Teď je to dynamické	Budování týmu, zábava
Jsme sehraní	Náročná zkouška, zábava

Tabulka 1 Rozdělení programů podle velikosti skupiny, cíle, stavu skupiny a skupinové dynamiky (srov. Zahrádková 2005, s. 142–144)

2.5.3. Základní schéma kurzu

Svatoš s Lebedou uvádí, že kurz jako celek musí tvořit logicky provázaný útvar s vnitřní dramaturgií. To odlišuje dobrý program od špatného. Od úvodního „lámání ledů“ a budování otevřené tvůrčí atmosféry plynule

přechází k vlastním cílům tréninku, aby vyvrcholil komplexním cvičením, které umožní prověřit všechny dříve procvičované dovednosti.

Kvalitně sestavené tréninky bývají náročné na produkční zajištění a mimo jiné i proto musí být zajišťovány týmem tří a více instruktorů (srov. Svatoš – Lebeda 2005, s.88). Ve snaze přiblížit spektrum běžně používaných aktivit uvedu dělení Svatoše s Lebedou (srov. Svatoš – Lebeda 2005, s. 87–100) včetně původních názvů a doplním je o vybrané komentáře Jiřího Plamínka:

Icebreakers jsou dle Svatoše s Lebedou krátké aktivity, zařazují se zpravidla na začátek programů. Trvají 5–20 minut, dochází k narušování osobního prostoru a k nezbytným fyzickým dotekům. Poskytují prostor pro seznámení. (srov. Svatoš – Lebeda 2005, s. 89). Navozují atmosféru a „*vytvářejí přirozený předěl mezi světem formálních vztahů a klimatem vzdělávacího programu*“ (Plamínek 2010, s. 178).

Dynamics jsou složitější úkoly bez zjevného způsobu řešení. Svatoš s Lebedou uvádí, že účastníci zpravidla řeší 15–60 minut tři až čtyři složitější úkoly. Náročnost úkolů je přizpůsobena úrovni skupiny a postupně stoupá. Během řešení úkolů se dynamizuje skupinové dění. Zvyšuje se míra spolupráce a následnou reflexí dochází k uvědomění týmových rolí a využití předností jednotlivých členů tak, aby došlo k zvýšení efektivity týmu (srov. Svatoš – Lebeda 2005, s. 90).

Terénní strategické týmové hry navazují na programy icebreakers a dynamics, protože v nich účastníci mohou čerpat z dříve získaných zkušeností. Hry mohou trvat i několik hodin. Jsou zaměřené na sdílení informací, nalezení společné strategie a koordinaci. Plamínek uvádí, že často může jít o modifikaci známých a strategických her typu Člověče, nezlob se. Mohou se konat ve dne i v noci (srov. Plamínek 2010, s. 178).

Lanové překážky nízké i vysoké, nabízejí prostor pro rozvoj důvěry mezi účastníky. Zejména vysoké lanové překážky, instalované ve výškách v řádech metrů, stupňují dle Plamínka pocit subjektivně vnímaného rizika (u kvalitních

kurzů se objektivní riziko blíží nule) a tím vytváří trvalé zážitky z jejich překonávání (srov. Plamínek 2010, s. 178).

Outdoorové sporty rozvíjejí sebedůvěru, zodpovědnost za ostatní a důvěru ve schopnosti druhých. Těží z atraktivity prostředí, běžné jsou slaňování nebo skalní lezení, speleologie, rafting nebo orientační běh. Po překonání takto subjektivně vysoce rizikových aktivit, zůstávají v účastnících ještě dlouho silné dojmy.

Konstrukční skupinové úkoly jsou vhodné pro skupinu manažerů, kteří potřebují v aktivitách vidět úzké propojení s reálnou situací na pracovišti. Jedná se o hry s ekonomickou zápletkou, kde je potřeba optimalizovat náklady a výnosy. Podstatou těchto aktivit je podle Plamínka stavba nejrůznějších vázaných staveb (vor, věž, přemostění) z běžně dostupných materiálů nebo z materiálů speciálně pro tento typ her vyrobených („obří lego“). Týmy spolu mohou soutěžit, kdo dopraví vajíčko z výšky bezpečně na zem, kdo postaví větší věž apod. (srov. Plamínek 2010, s. 178–179).

Komunikační programy spočívají dle Plamínka ve skupinovém řešení logických problémů a případových studií, kdy každý účastník má určité informace, ale ty dávají smysl pouze jako celek. Rozvíjí schopnost sdílení informací v rámci týmu, formulaci a obhajobu vlastních názorů a hledání společných východisek při řešení problémů (srov. Plamínek 2010, s. 179).

Programy zaměřené na podporu důvěry – např. pád důvěry (pád pozadu z vyvýšeného místa do připravených rukou ostatních) nebo pohyb v terénu se zavázanýma očima pod vedením kolegů. Podle Svatoše s Lebedou by měly probíhat až na závěr kurzu. Jsou založeny na situaci, kdy jsou jednotliví účastníci závislí na ostatních (srov. Svatoš – Lebeda 2005, s. 98).

Kreativní programy jsou podle Svatoše s Lebedou specialitou českého outdooru. Nejčastějšími činnostmi jsou natáčení videoklipů, nácvik divadelních představení, tvorba koláží. Zapojí fantazii, kreativitu a týmovou spolupráci a vytvoří společné dílo (srov. Svatoš – Lebeda 2005, s. 99).

Společenské programy bývají podle Plamínka zařazovány na konec vzdělávacích kurzů. Večery s určeným rázem prolongují atmosféru kurzu do dalších, všedních dnů. Některé rezignují na souvislost s tématem vzdělávání, jiné téma skutečně završují (srov. Plamínek 2010, s. 179).

2.6. Náležitosti kurzu

2.6.1. Lidé v oblasti outdoor trainingu

Zásadní význam pro úspěch každého programu má podle Svatoše kvalitní lektor. Musí zvolit cvičení odpovídající cílům tréninku a úrovni skupiny a vhodnou, motivující formou je klientům nabídnout. V průběhu řešení lektor sleduje chování účastníků, aby pak citlivě facilitoval proces společného vyvozování relevantních poznatků. Na závěr je vhodné, aby porovnal skupinové výstupy s uznávanou teorií, a tak potvrdil či mírně usměrnil skupinou generované myšlenky (Svatoš 2000). Nároky kladené na lektora jsou vysoké, závažnější je neexistující systém péče o další profesní rozvoj lektorů vyjádřený jejich certifikací. Při posuzování kvalit lektora hraje nejdůležitější roli jeho dosavadní praxe v oblasti outdoor trainingu, ale také jeho osobnostní předpoklady, empatie a charisma. Lektor by měl mít podle Svatoše také teoretické znalosti ze sektoru vzdělávání, didaktické dovednosti, manažerské a konzultační dovednosti a komunikační schopnosti. Aby měli účastníci (zvláště pak z vyššího managementu) k vedoucímu lektorovi důvěru, měl by mít zkušenosti z firemního prostředí (Svatoš 2000).

Během vzdělávacích kurzů může lektor uplatňovat různé tréninkové styly. Při outdoor trainingu vystupuje lektor nejčastěji jako facilitátor, pro rozlišení přístupů uvádím členění dle Plamínka:

Styl	Tradiční	Participativní
Účel	<i>Předávání znalostí</i>	<i>Objevování znalostí</i>
Program	<i>Určen trenérem</i>	<i>Definován skupinou</i>
Trenér	<i>Expert</i>	<i>Facilitátor</i>
Účastníci	<i>Adresáti informací</i>	<i>Spolupracovníci (experti)</i>
Úvod	<i>Prezentace programu</i>	<i>Dohoda o programu</i>
Závěr	<i>Hodnocení</i>	<i>Další postup</i>

Tabulka 2 Rozdíl mezi tradičním a participativním tréninkem (srov. Plamínek 2010, s. 186)

Určitou klasifikaci instruktorského sboru nám poskytuje Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání (www.pszv.cz)

Instruktor – všeobecné požadavky

Realizátor zážitkového vzdělávání na počátku své lektorské kariéry. Absolvoval již několik kurzů jako člen realizačního týmu, kde plní podpurnou roli vyšším lektorským kategoriím. Absolvuje školení první pomoci a základů bezpečnosti práce, má základní orientaci v terminologii, filosofii a struktuře zážitkového vzdělávání. Předpokladem je dosažení minimálně věku 18 let. Instruktor by měl mít kultivovaný projev a vzhled, a dbát na vyváženost komunikace ve smyslu výdej – příjem.

Senior instruktor

Instruktor, který již samostatně vede realizační týmy pro určité typy programů (především fun a teamspirit), v odborně náročnějších programech pracuje pod supervizí, ovládá a umí prakticky využít krizový scénář pro vedení akce. Dokáže vést junior instruktory a předávat jim základní znalosti (terminologie a struktura zážitkového vzdělávání). Předpokladem jsou prezentační dovednosti a schopnost zpracovat námítky.

Trenér / lektor

Kromě vedení realizačního týmu se již stává partnerem pro klienta i z hlediska diagnostiky vzdělávacích potřeb, měl by být schopen samostatné facilitace a umět samostatně odvést jednotlivou zakázku – základní úroveň diagnostiky,

znát cíle, vést akce, umět připravit závěrečnou zprávu, výstup a doporučení. Na této úrovni se již doporučuje vysokoškolské vzdělání.

Konzultant

Kromě činnosti lektorské a trenérské zastává i pozici projektového manažera, který řídí celou zakázku včetně analýzy potřeb a stanovení rozvojových cílů. Vyhodnocuje průběh celého programu a dohlíží na propojení realizace programu a podnikových cílů. Měl by mít prodejní a diplomatické dovednosti, rozumět zážitkovému vzdělávání a rozvíjet programy pro daného klienta.

Specialista

Zpravidla odborník mimo strukturu (externista).

(srov. Slovníček pojmů)

2.6.2.Fyzická, psychická a sociální bezpečnost

Kapitole o bezpečnosti se budu věnovat podrobněji, protože bezpečnost je základním stavebním kamenem každého kurzu. Teprve na kvalitní základně se dá vystavět efektivní kurz.

Psychická pohoda

Vecheta uvádí, že požadavek psychické pohody účastníka se může jevit v rozporu s překračováním hranice komfortu a principy zážitkového vzdělávání. Psychika účastníka je při kurzu pod tlakem. Během rozborů po aktivitě by neměla být otevírána témata, která nemohou být uzavřena v průběhu kurzu. „*Je důležité, aby organizátor a instruktor dbali na meze osobnostního růstu a při zachování principů zážitkového vzdělávání ctili individualitu lidského prožívání a nedotknutelné právo odmítnutí účasti na dané aktivitě, případně přerušení účasti na programu*“ (Vecheta 2009, s. 15).

Sociální bezpečnost

Neprofesionální lektor může neodborným zásahem zničit vztahy ve skupině. V průběhu vzdělávacího outdoorového kurzu je vytvářen nový rámec fungování skupiny. Skupina je v tomto období citlivější, otevřenější a zranitelnější než v obvyklém pracovním prostředí. Účastníci se podle Vechety často ponoří do aktivit pro ně dříve neznámých natolik, že zatouží nejen vracet se k zážitkům s nimi spjatými, ale i k lidem, se kterými je prožili. „*Vztahová rovina prožitků představuje velmi silné pozadí prožívání a je-li prožitek navázán na vytvoření ať už konkrétního nebo virtuálního vztahu, jeho dopad je dlouhodobější, komplexnější a emočně vypjatější, tedy celkově silnější*“ (Vecheta 2009, s. 161).

Etické zásady

Základním etickým principem je podle Svatoše s Lebedou respekt k osobnosti účastníka (respektování volby, vyváženost programu, citlivé vedení rozborů, partnerský přístup). Poskytovatel outdoor trainingu by měl zaručit, že informace o firmě a účastnících zůstanou přísně důvěrné. Při sestavování závěrečné zprávy dbá na předem stanovený cíl. K jakémukoliv hodnocení jednotlivců poskytovatelem musí účastníci vždy předem dát písemný souhlas. Poznatky, které vyplynou z kurzu, by neměly být přeceňovány a informace nesmí být vytrženy z kontextu. Je třeba brát v úvahu, že outdoor training není pro všechny frekventanty kurzu stejnou zátěží, a proto nemůže být jejich chování pouze mechanicky srovnáváno (srov. Svatoš – Lebeda 2005, s. 165).

Na jinou etickou past upozorňuje Vecheta. Společné prožitky jsou startovací jiskrou pro vznik nových vztahů, které vznikají jak mezi účastníky navzájem, tak mezi účastníky a instruktory. Zpravidla ve schématu instruktor–muž a účastník–žena. I když tyto vztahy vznikají přirozeně, nesmí účastnice ani instruktor ohrozit ostatní (srov. Vecheta 2009, s. 161).

Fyzická bezpečnost

Outdoorové aktivity vyžadují souborné znalosti z oblasti technického zvládnutí outdoorových sportů (skalní lezení, lanové překážky, vodní sporty atd.), znalost týmových a strategických her, znalost komunikačních a kreativních programů, prezentační dovednosti a znalost bezpečnostních pravidel a etických zásad. Účastníci ani instruktoři nechtějí, aby došlo k úrazu. Úraz účastníka je takový úraz, který se stal přímo při aktivitě nebo s ní přímo související činnosti. Odpovědnost za škodu při takovém úrazu nese organizátor akce a instruktor dané aktivity. Aby k úrazům nedocházelo, nebo se riziko jejich výskytu objektivně snížilo na minimum, existují souborná bezpečnostní pravidla (srov. Vecheta 2009, s. 13–14).

Desatero pro zajištění fyzické bezpečnosti účastníků podle Vechety:

1. Předcházení rizikům: vyhledávání a zhodnocování rizik spojených s činnostmi, opatření k prevenci.
2. Poučení účastníků.
3. Instruktorový dozor: Instruktoři jsou povinni vykonávat z hlediska bezpečnosti nad všemi účastníky a především nad nezletilci dohled.
4. Povinnosti účastníků: Dodržovat obecné i specifické řády, předpisy a pokyny instruktorů k ochraně zdraví a bezpečnosti, s nimiž byli seznámeni.
5. Zdravotní předpoklady: Pro účast na některých aktivitách se vyžaduje zdravotní způsobilost, kterou posuzuje praktický lékař a který vydává posudek způsobilosti.
6. Osobní ochranné prostředky: Poskytují se účastníkům při aktivitách, pokud to vyžaduje ochrana zdraví a života.
7. Zdravotní péče a první pomoc: Péči o zdraví účastníků je povinen zajistit vedoucí kurzu nebo instruktor, který má pro tuto práci potřebné předpoklady, znalosti a případně i kvalifikaci. Účastní-li se kurzu více než 30 účastníků do 15 let, je potřebné ustanovit zdravotníka.

8. Vhodný oděv a obuv: Účastníci používají vhodný sportovní oděv a obuv v řádném a použitelném stavu, případně mají výstroj podle druhu aktivity a pokynů instruktora.
9. Pohyb v terénu: Při pohybových činnostech a hrách v přírodních podmínkách je třeba terén volit úměrně okolnostem.
10. Zásada přiměřenosti: Všeho s mírou.

Pro vybrané aktivity, například nízké a vysoké lanové překážky, paintball a jiné, jsou stanovena specifická bezpečnostní pravidla, která je organizátor povinen dodržovat.

2.6.3. Profesní sdružení v oblasti zážitkových programů

Základní informace pro výběr organizátora může zadavatel získat z webových stránek jednotlivých firem. Tyto stránky by měly v ideálním případě obsahovat, zda je firma členem některé asociace, případně profesního sdružení v oblasti zážitkového vzdělávání. Některé z nich uvádím: Česká společnost pro rozvoj lidských zdrojů (<http://www.lidske-zdroje.org/>), Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání (<http://www.pszv.cz>), Association for Experiential Education (www.aee.org) (mezinárodní asociace pro zkušenostní vzdělávání), Association for Challenge Course Technology ([acctinfo.org](http://www.acctinfo.org)) (sdružuje profesionály v oblasti lanových aktivit po celém světě a vytváří bezpečnostní standardy v této oblasti). Členství v těchto organizacích dává záruku, že poskytovatel splňuje v dané oblasti přesně stanovená kritéria uznávaná ostatními členy a že je kvalita firmy zaštitěna vyšší autoritou.

3. Projektování firemních vzdělávacích aktivit

Rychlé pronikání informační a znalostní společnosti do všech podnikatelských sektorů způsobuje tápání podnikového managementu, který se těžce orientuje v nabídce vzdělávacích metod. Snahou je, aby peníze vložené do vzdělávání byly využity rozvážně, aby vzdělávací kurzy byly efektivní. Cílem této bakalářské práce je nastavit kritéria pro výběr optimálního organizátora kurzu, kterými by se mohli personalisté řídit, pokud se rozhodnou realizovat vzdělávání pomocí metody outdoor training. Jednotlivé typy programů jsem popsal v kap. 2.5.1. V úvodní části práce jsem definoval outdoor training v souvislostech systematického vzdělávání. Následně budu aplikovat principy systematického podnikového vzdělávání (kap. 1.2.) na proces tvorby vzdělávacího programu. Vytvořím obecný plán vzdělávání, který zahrne přípravnou fázi (zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů) a část realizační fáze (na počátku této fáze jsou stanoveny jednotlivé metody a techniky vzdělávání) tvorby plánu vzdělávání (srov. Vodák – Kucharčíková 2007, s. 80). Plán vzdělávání následně vyústí ve volbu metody outdoor training a jejím výstupem bude nastavení kritérií pro výběr optimálního organizátora kurzu.

3.1. Analýza vzdělávacích potřeb

Kvalitní analýza požadavků a definování problémů nám umožňuje přesně stanovit žádoucí cíle, ze kterých poté těžíme při návrhu a realizaci outdoorového kurzu. Modelové situace a review se tak mohou zacílit na organizační nedostatky a tím optimalizovat žádoucí rozvoj. Podle Koubka je však analýza vzdělávacích potřeb založena na „*odhadech a aproximativních postupech*“ (Koubek 1998, s. 216–217).

Velkou výhodou tedy je, pokud dokážeme své požadavky více specifikovat a máme konkrétní představy o výstupech kurzu. Koubek uvádí, že nejčastěji se potřeba vzdělávání opírá o požadavky vedoucích pracovníků a o požadavky

samotných zaměstnanců na vzdělání (srov. Koubek 1998, s. 219). I když je analýza založena na odhadech, definované výstupy musejí být dosažitelné a pozorovatelné. Ptáme se, zda jsou naše požadavky realistické. Žádný, sebelépe realizovaný kurz nemůže být lékem na problémy, pokud se jeho efekt nepodloží působením dalších faktorů – firemní kulturou, systémem odměňování, činností manažerů. Takový kurz slouží jako krátkodobá inspirace, jehož účinky se časem vytratí. Potřeby kurzu by tedy měly být integrovány do rozvojové koncepce organizace. Na počátku je třeba selektovat problémy, které nejsou metodou outdoor training řešitelné. Problémy je nutné přesně diagnostikovat nezávisle na dodavateli, platí, že hlavním expertem na své podnikové procesy je zadavatel. K analýze nejčastěji používáme následující techniky s cílem postihnout především postoje zaměstnanců a zaměřit se na problémové oblasti a příčiny problémů: pozorování, analýza dotazníků, rozhovor, průzkum názorů, postojů a požadavků týkajících se vzdělávání (více kap. 1.2.1.). Prvotní signály o potřebě vzdělání uvnitř týmu se často objevují díky analýze statistických, průběžně zjišťovaných údajů o pracovních místech a jednotlivých pracovnících. Zjišťujeme mezery ve výkonnosti, dovednostech, znalostech a zaměřujeme se na ty, které je možné odstranit pomocí vzdělávání. Jak uvádí Bartoňková: „*Firemní vzdělávání je hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím, „co je“, a tím, „co je žádoucí“*“ (Bartoňková 2010, s. 11). Například, pokud se objevují první příznaky začínající ponorkové nemoci („to co je“ může být netečnost, nuda, averse mezi členy týmu způsobená rozdílnými styly práce) a lidé vědí, co od sebe čekat, objevuje se prostor pro využití outdoor trainingu, konkrétně refresh teambuilding programu nebo náročné expedice, aby se dosáhlo „žádoucího“.

3.2. Interpretace výsledků vzdělávacích potřeb

Stanovení cílů

Svatoš uvádí: „*Kdo ví, kam chce dojít, má šanci cíle dosáhnout. Kdo svůj cíl nezná, je odsouzen k chaotickému bloumání. V životě to může být příjemná kratochvíle, v managementu jde však o nemístný luxus*“ (Svatoš 2007a). Cílem kurzu může být obyčejné „pobavit se“, ale i tento cíl by měl naplňovat identifikovanou potřebu. V opačném případě nemůžeme očekávat efektivní transfer výstupů vzdělání do podnikového prostředí. Pokud je potřeba vzdělávání identifikovaná v rámci týmu a je zvolen rozvojový teambuildingový program, je nutné, aby se jej zúčastnili všichni členové daného týmu. Zážitky z outdoorového kurzu jsou velice intenzivní a urychlují skupinovou dynamiku, kdo se kurzu nezúčastní tomu obrazně ujede vlak. Outdoor training je metoda využívající netradičního prostředí. Také místo realizace kurzu a zázemí je nutné zahrnout do úvah při stanovování cílů a výběru dodavatele kurzu. Luxusní ubytování může být v rozporu s požadavky na vykročení z hranice komfortu a bohatý jídelníček je spíše přítěží při fyzicky náročných aktivitách. Stanovují se kritéria pro hodnocení dosažení daných standardů. Při měření změn postojů uvnitř pracovního kolektivu můžeme využít například sociometrický test.

Jako příklad uvedu dříve zmíněnou, identifikovanou ponorkou nemoc a možnost, jak z ní odvodit cíle – účastníci kurzu se mohou učit využívat naplno svých možností, bořit zažitá stereotypy a překonávat sami sebe. Školení metodou outdoor programu probíhá mimo prostory firmy, které mají zaměstnanci spojeny se stereotypem a nudou. Program by měl být strukturován s ohledem na cíle. Prioritou je snaha dosáhnout změny v oblasti motivace, emocí a mravů prostřednictvím nových netradičních zážitků. Jedná se o vzájemné prolnutí cílů psychomotorických a afektivních. Kurzu se zúčastní všichni členové týmu.

- Cíl:
- překročit hranici komfortu, čelit výzvě
 - efektivně využívat čas
 - zvládat stres

– poznat se v netradičních podmínkách

Stanovení profilu absolventa

Osobnostní rozvoj bývá koncipován v rámci outdoor trainingu především s ohledem na cílené kompetence, např: interpersonální citlivost, orientace na výsledek, integrita, tvořivé myšlení, týmová práce, komunikace, otevřenost změně a odolnost, čelení výzvě, nucená spolupráce pro úspěšné zvládnutí cíle, respekt k druhým, vedení lidí. V kapitole 2.5.1. jsem uvedl kompetence sledovatelné pomocí outdoor assessment centra dle Zahrádkové. Pokud jsou kompetence pomocí metody outdoor training sledovatelné, můžeme je stejnou metodou rozvíjet. Proto zde toto členění připomenu:

- Práce se stresem v průběhu času
- Orientace ve složité situaci
- Reakce na změnu situace, podmínek
- Vedení lidí a práce v týmu
- Práce s nedostatkem informací
- Práce při omezené komunikaci, práce s bariérami v komunikaci
- Analytické myšlení – schopnost vyhodnocovat situaci
- Nezávislost – nakolik člověk potřebuje ke své práci ostatní (srov. Zahrádková 2005, s. 150)

3.3. Výběr metody vzdělávání

Je třeba zjistit, jestli analýza výsledků vzdělávacích potřeb identifikovala problémy řešitelné metodou outdoor training. V kapitole 1.2.4. jsem uvedl, že volba metody je závislá na rozvíjených kompetencích. Podle Koubka je management a klíčové pracovníky třeba vzdělávat v oblasti koncepčních a personálních dovedností. Outdoor training je ideální metodou pro rozvoj těchto dovedností (srov. Koubek 1998, s. 222). Při volbě metody je nutné seznámit se s jednotlivými metodami, jejich charakteristickými znaky

(kap. 2.), jejich výhodami a nevýhodami. V tomto případě můžeme provést srovnání s pojetím dle Bartáka, který uvádí jako očekávané efekty (výhody) outdoor aktivit tyto:

- Posílení důvěry v sebe sama
- Posun osobních hranic a limitů
- Ochota přijímat žádoucí rizika
- Získání respektu druhých
- Odkrývání vnitřních rezerv
- Odstraňování vžitých stereotypů
- Rozvoj tvůrčího potenciálu
- Podpora touhy po změně, vidět a dělat věci jinak
- Prožití efektu týmové spolupráce
- Zkvalitnění komunikace v týmu
- Získání dovedností v týmové práci a v řízení týmu
- Nalezení vlastní role v týmu
- Zvýšení spolupráce v týmu
- Zlepšení vztahů v týmu
- Vyšší ztotožnění s firemní kulturou
- Spokojenost, relaxace, vyváženost hodnot (srov. Barták 2008, s. 186)

Na základě znalosti teoretických východisek outdoor trainingu jako metody firemního vzdělávání ji vybereme jako nejefektivnější metodu. V rámci outdoor trainingu se lidé učí přistupovat k problémům jako k výzvě, a tyto výzvy pomáhají rozvíjet jejich kreativitu. Často se setkávají s problémem, kdy řešení není zcela zjevné, jasné, a kdy se musí spolehnout jeden na druhého. Dochází k celostnímu rozvoji osobnosti i rozvoji interpersonálních vztahů, přesně podle zásad zážitkové pedagogiky uvedených v kap. 2.1. V tomto bodě již máme kvalitní představu o tom, co je podstatou metody outdoor training. Víme, že rozvojové kurzy nelze pořádat bez cílené zpětné vazby (kap. 2.2.). V kapitole 2.3. jsme si přiblížili psychologii prožitku. Zajímá nás, jestli

instruktoři dodavatele dokáží motivovat účastníky, strhnout je pro účast v aktivitách. Tyto informace můžeme získat od předchozích účastníků kurzu dodavatele. V kapitole 2.5.1. jsou uvedeny jednotlivé typy programů, ze kterých můžeme vybírat, orientace v nich je snadná díky dělení Zahrádkové (kap. 2.5.2.). Rozvojové programy, hodnotící střediska, zábavné akce, program vždy volíme s ohledem na identifikované potřeby vzdělávání. Kapitola 2.5.3. rozplétá vnitřní strukturu programů. Dodavatel, který v rámci rozvojového programu nabízí např. jen vysoké lanové překážky, neposkytuje kvalitní služby. Kurz jako celek musí tvořit logicky provázaný útvar s vnitřní dramaturgií. Za signifikantní znak kvalitní strukturace můžeme považovat chronologické zařazení pádu důvěry. Tato aktivita patří podle mne až na závěr programu, kdy už jsou mezi účastníky silné vazby díky zážitkům v předcházejících částech kurzu. Po rozhodnutí aplikovat outdoor metodu v souladu s identifikovanými cíli a charakteristikou skupiny zbývá zodpovědět otázku: Pomocí jakých kritérií vybrat dodavatele?

3.4. Výběr organizátora

Eva Zahrádková sestavila soubor otázek, na které by si měl odpovědět každý zadavatel před oslovením pořadatelské firmy:

- Podle čeho se orientovat v programu?
- Mohu ovlivnit skladbu organizátorského týmu?
- Co cena?
- Navrhované programy konkurenčních firem jsou podobné, proč?
- Jak posuzovat způsobilost navrhovaných instruktorů?
- Jakými zákony je upravena činnost provozovatelů outdoorových akcí?
- Jak je zajištěna bezpečnost klientů?
- Existuje povinné pojištění pro provozovatele outdoorových akcí?
(srov. Zahrádková 2005, s. 169–172)

Svatoš (2007a) roli zadavatele také věnuje pozornost. Vytvořil rádce, jak při přípravě kurzu postupovat.

1. Při přípravě rozvojového programu začínejte vždy od konce. Co chcete, aby bylo po tréninku jinak? Tak nejlépe odvodíte cíle kurzu. Osobně bych rád doplnil, že stanovení cílů musí nutně předcházet analýza vzdělávacích potřeb.

2. Výběru dodavatele věnujte velkou pozornost. Neberte v úvahu jenom jméno společnosti, zajímejte se hlavně o konkrétní lektory. Pro doplnění – jméno společnosti může být jistou zárukou kvality, stejně jako členství v profesních svazech zážitkového vzdělávání, přesto je třeba si uvědomit, že lektoři se ve vzdělávacích organizacích často střídají. Dochází ke kumulaci psychické i fyzické únavy, dovolím si tvrdit, že práce s lidmi je krásná, ale nesmírně náročná činnost.

3. Pro úspěch kurzu musíte zajistit dobré podmínky:

- optimální délku kurzu
- vhodný termín
- minimální absenci účastníků
- dobré místo

V tomto bodě Svatošovo pojetí opustíme. Zde již počítá se spoluprací s dodavatelem programu, kterého teprve budeme vybírat.

4. Neměli byste podcenit ani další kroky v přípravě:

- poskytnout lektorům všechny potřebné informace a zprostředkovat setkání s reprezentanty účastníků akce i s šéfem týmu
- kontrolovat postup příprav včetně produkčního zajištění
- nalézt vhodné nástroje podpory přenosu poznatků z kurzu do pracovní praxe účastníků
- společně s dodavatelskou firmou si před kurzem potvrdit formu hodnocení kurzu a následně ji zrealizovat
- zajistit odpovídající public relations akce v rámci celé firmy/útvary; účastníkům poskytnout úplné a včasné informace (Svatoš 2007a)

3.4.1. Kritéria pro výběr dodavatele

Při sestavování kritérií budu respektovat názor autorit a doplním jej vlastním pohledem. Kritéria seřadím sestupně podle subjektivně vnímané důležitosti.

I. Bezpečnost

Toto kritérium by mělo být podle mne primární. Otázkou bezpečnosti na kurzu jsem se zabýval v kapitole 2.4.2. Rád bych upozornil, že dodavatel by měl nejen respektovat pravidla fyzické bezpečnosti, ale i bezpečnosti sociální a psychické (tento požadavek se podmiňuje s druhým bodem tohoto doporučení, odbornou kvalitou lektorů). Zadavatele by měl zajímat způsob zajištění bezpečnosti během kurzu (např. zda akceptují bezpečnostní pravidla Profesního sdružení zážitkového vzdělávání nebo mají vytvořena svá vlastní).

Dále může požadovat informace o odborném školení lektorů v kurzech první pomoci (např. zdravotní seminář ZdrSEM, zdravotnický kurz Českého červeného kříže apod.). Je důležité si uvědomit, pokud jsou součástí kurzu sportovní disciplíny, často se řídí vlastními bezpečnostními pravidly (lukostřelba, lezení, paintball).

Většina organizací požaduje po účastnících kurzu vyplnění zdravotního prohlášení a prohlášení, že byli seznámeni se všemi riziky a podnikají je na vlastní nebezpečí. Pozor, jak podotýká Zahrádková, takováto prohlášení NEZBAVUJÍ provozovatele odpovědnosti za případný úraz (srov. Zahrádková 2005, s. 172).

Zadavatel se také může zajímat, zda je v ceně kurzu zahrnuto pojištění. Organizátoři jsou často pojištěni na škodu způsobenou třetím osobám, dobrým znakem je, pokud organizátor nabídne zprostředkování osobního úrazového pojištění každého účastníka.

II. Odborná a lidská kvalita jednotlivých lektorů

Tento požadavek se vztahuje na lektorský sbor jako celek. Určujícím faktorem kvality kurzu je podle Svatoše odborná a lidská úroveň lektorů. Účastníci společně s lektorem rozebírají pozitiva i rezervy působení týmu i jednotlivců na kurzu, jsou formulována doporučení, v čem se zlepšit a u dalších cvičení jsou převáděna do praxe (srov. Svatoš 2007a). Lektor často poskytuje praktická doporučení vycházející z jeho osobních zkušeností a obecně uznávaných teoretických modelů. Lidskou kvalitu lektorů, kteří povedou kurz poznáte nejlépe při osobním jednání s těmi, kteří mají kurz na starost.

Odbornou kvalitu lektora určují kompetence jako komunikační schopnosti, manažerské schopnosti, schopnost řešit problémové situace, interpersonální dovednosti, schopnost kritického myšlení, schopnost tvořivého myšlení, schopnost empatie, schopnost vést skupinu, organizační schopnosti. Zadavatel by se měl zajímat o praxi, vzdělání a absolvované odborné kurzy lektorů. Problém je, pokud informace o lektorech nejsou k dispozici např. z internetových stránek. Zadavatel se nesmí bát vyžádat si je po dodavateli kurzu. Znovu opakuji, lektori se ve firmách často střídají. Zadavatel by se měl zajímat o konkrétní lektory pro jeho konkrétní kurz. Připomínám klasifikaci uvedenou v kap.2.4.1. Realizace náročných programů, jako teambuilding nebo expedice, vyžadujících zpětnou vazbu je nutně podmíněna odborností a zkušenostmi lektora.

III. Reference od přímých účastníků kurzů poskytovatele

Obvykle nezáleží na tom, kolik kurzů již dodavatel uspořádal, ale jestli se k němu klienti vrací. Podle Zahrádkové je „*klient, který se k dodavateli v průběhu let několikrát vrátí, přece jen hodnověrnějším doporučením než cokoliv jiného*“ (Zahrádková 2005, s. 171).

IV. Typy programů

Při volbě typu programu můžeme vycházet z členění, které jsem uvedl dle Zahrádkové v kapitole 2.3.2. Pokud si uvědomíme, jaký typ programu chceme a jaké má naplňovat cíle, můžeme selektovat dodavatele kurzu podle jejich specializace. Jako příklad uvedu expedice, které prověřují fungování týmu v náročných podmínkách. Dovolím si tvrdit, že firem, které se zaměřují na expedice, je menší množství než firem zaměřených např. na teambuilding. Správně zvolený typ programu tedy pomáhá segmentovat nabídku na trhu vzdělávacích služeb.

V. Cena

V době odeznívající finanční krize vstupuje do hry jako rozhodující výběrové kritérium cena, která se stává jediným na první pohled zřetelným rozdílem v nabídkách. Tento přístup je ovšem krajně zavádějící. Cena závisí na délce a náročnosti programu. Zadávající firma jen těžko odhaduje, jestli cena odpovídá náročnosti programu, a jestli kurz s nižší cenou nešetří na materiálovém vybavení a tím i na bezpečnosti. Alternativou je nechat si zpracovat cenovou kalkulaci programu u více firem a vzájemně je porovnat.

VI. Internetové stránky dodavatele

Svatoš tvrdí, že výběr dodavatele je zásadně ovlivněn kvalitou marketingu. *„Vzdělávací kurz je služba, která se účastní konkurenčních bojů. Internetové nabídky vzdělávacích firem jsou velmi podobné (texty lze opsat a aktivity napodobit). Podobné může být i vystupování obchodníků na jednáních (jsou vyškolení, odborná i obchodnická literatura je dostupná všem)“* (Svatoš 2007a). Z uvedeného jasně vyplývá, že internetové stránky nejsou vhodným zdrojem při hledání vhodného dodavatele kurzu. Umožňují sice orientaci v nabídkách dodavatelů, ale bylo by trestuhodné, pokud by byly jediným zdrojem podkladů při volbě dodavatele.

ZÁVĚR

Zaměstnanci jsou klíčovým faktorem konkurenceschopnosti firmy. Ve snaze přizpůsobit se nárokům informační společnosti se podnik musí orientovat nejen na zavádění nejnovějších pracovních postupů a technologií, ale i na neustálý rozvoj svých zaměstnanců. Personalisté vybírají na základě personální strategie vhodné metody firemního vzdělávání, které slouží k dosažení konkrétních rozvojových cílů. Jak jsem uvedl v úvodu, outdoor training získává na oblibě, přesto vyvolává diskuzi, zda jej řadit mezi seriózní metody. Řada lidí pochybuje o efektivitě těchto kurzů a v programech vidí jen zábavu a oddechový čas pro zaměstnance. Na základě této práce docházíme k závěru, že metoda outdoor training je nejen moderní, ale pokud je správně aplikovaná, i velice efektivní metodou podnikového vzdělávání. Stala se zajímavou alternativou klasických metod firemního vzdělávání. Jednotlivé aplikace se samozřejmě liší od organizace k organizaci. Každá dodavatelská firma má svoje osobité pojetí metody outdoor training, která je součástí know-how dodavatele. Základní struktura kurzů outdoor trainingu je však podobná. Stejně jako může být v platě vajec záprtek, mohou být mezi dodavateli vzdělávacích kurzů firmy vyloženě slabé, špatné, které se pouze vezou na vlně zájmu o outdoor training. Cílem práce bylo roztočit pomyslné vajíčko, dokázat oddělit špatné dodavatele od těch dobrých, vybrat optimálního poskytovatele. Kritéria jsem nastavil podle svého soudu citlivě s ohledem na východiska metody. Myslím, že práce na sebe jasně navazuje, teorii jsem uvedl pouze takovou, na které se daly identifikovat kritické body při výběru outdoor metody.

ANOTACE

Příjmení a jméno autora: Dostál Jaroslav

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky FF UP

Název diplomové práce: Outdoor training

Počet znaků: 71815

Počet příloh: 0

Počet titulů použité literatury: 28

Klíčová slova: firemní vzdělávání, outdoor training, pedagogika zážitku, projekt vzdělávací aktivity, systematické vzdělávání

Podnikové vzdělávání pracovníků je nákladnou záležitostí. Aby nedocházelo k plýtvání penězi a časem, musí být přesně stanoveny cíle, zjištěno, do jaké míry byly stanovené cíle vzdělávání splněny a jak se přitom osvědčily metody použité ke vzdělávání pracovníků. V úvodní části práce popisují outdoor training v souvislostech systematického vzdělávání. Následně aplikují principy systematického podnikového vzdělávání na proces tvorby vzdělávacího programu. Plán vzdělávání vyústí ve volbu metody outdoor training. Upozorním na kritické body ovlivňující efektivitu kurzu. Cílem bakalářské práce je nastavit kritéria pro výběr optimálního organizátora kurzu.

Business education of employees is an expensive issue. To avoid wasting money and time on it, we have to specify our goals, find out whether we have achieved the goals we had set and how the methods used to educate our workers have proved to be successful. In the beginning I will describe outdoor training as a part of systematic education. Then I will apply principles of the systematic business education to the process of forming the education program. The plan of education will result in the choice of methods for outdoor training. I will point out to the critical issues that affect the effectiveness of the course. The goal of this bachelor thesis is to set the standards for selecting the optimal organizer of the course.

LITERATURA

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. 8. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002.

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2008.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010.

BĚLOHLÁVEK, František; KOŠŤAN, Pavol; ŠULEŘ, Oldřich. *Management*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2001.

BUCKLEY, Roger; CAPLE, Jim. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996.

DONELLY, James H.; GIBSON, James L.; IVANCEVICH, John M. *Management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997.

JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

JOPLIN, Laura. On defining experiential education. *Journal of Experiential Education*. 1981, volume 4, number 1.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 2. vyd. Praha: MANAGEMENT PRESS, 1998.

LEBEDA, Petr. Teorie komfortní zóny. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2006, 5, s. 146.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 2010-11-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001> >.

NEUMAN, J.; VOMÁČKO, S.; VOMÁČKOVÁ, S. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010.

REITMAYEROVÁ, Eva; BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007.

Slovníček pojmů dostupné z <http://www.pszv.cz/cs/Dokumenty.aspx> [cit.23.11.2010]

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku dostupné z www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf [cit. 8.11.2010]

SVATOŠ, Vladimír. Outdoor management training - módní výstřelek nebo seriózní nástroj personálního rozvoje. *Personál* [online]. 2000, 1,2, [cit. 2010-11-08]. Dostupný z WWW: <<http://www.akord-ot.cz/nase-publikace/outdoor->

management-training-modni-vystrelek-nebo-seriozni-nastroj-personalniho-rozvoje-svatos-v-personal-1-2-2000-28-2030794446.htm>.

SVATOŠ, Vladimír. Dobré zadání = polovina úspěchu. *HR TIP* [online]. 2007a, 4, [cit. 2010-11-09]. Dostupný z WWW: <<http://www.akord-ot.cz/nase-publikace/dobre-zadani=-polovina-uspechu-svatos-v-hr-tip-4-2007-28-1740928030.htm>>.

SVATOŠ, Vladimír. Teambuilding – fenomén dnešní doby. *HR TIP* [online]. 2007b, 2, [cit. 2010-11-08]. Dostupný z WWW: <<http://www.akord-ot.cz/nase-publikace/teambuilding-%E2%80%93-fenomen-dnesni-doby-svatos-v-hr-tip-2-2007-28-1912575966.htm>>.

SVATOŠ, Vladimír; LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink: Pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005.

TURČOVÁ, I. *Sémantická analýza anglické odborné terminologie oblasti výchova a aktivity v přírodě*. Praha : UK FTVS, 2001. Diplomová práce.

TURNOVEC, IVAN. *Celoživotní vzdělávání s otázkou*. [online] Blog – Ivan Turnovec. [cit. 19. 11. 2010] Dostupný z <http://ivan.turnovec.cz/2010/09/13/celozivotni-vzdelavani-s-otaznikem>

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1993.

VECHETA, Vladimír. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009.

VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007.

ZAHRÁDKOVÁ, Eva. *Teambuilding: Cesta k efektivní spolupráci*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005.

Internetové odkazy

www.lidske-zdroje.org/

www.pszv.cz

www.aee.org

www.acctinfo.org

Seznam tabulek a obrázků

Obrázek 1 Zážitkový cyklus	17
Obrázek 2 Osobnost a její hranice	20
Obrázek 3 Účinnost metod předávání podnětů	22
Obrázek 4 Kolbův cyklu učení.	23
Tabulka 1 Rozdělení programů podle velikosti skupiny, cíle, stavu skupiny a skupinové dynamiky	30
Tabulka 2 Rozdíl mezi tradičním a participativním tréninkem	34