

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra sociologie a andragogiky

HODNOCENÍ OUTDOOR TRÉNINKU VE FIRMĚ XY
OUTDOOR TRAINING EVALUATION IN XY FIRM

Magisterská diplomová práce

Bc. Jitka Šebíková

Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Olomouc 2014

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

.....

podpis

V Olomouci dne

Děkuji Mgr.Vítu Dočekalovi, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi poskytl během psaní této diplomové práce.

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÉ UKOTVENÍ.....	8
1.1 Vymezení pojmu outdoor trénink.....	8
1.2 Dělení outdoor tréninku.....	12
1.3 Inspirační zdroje outdoor tréninku	17
1.3.1 Zkušenostní učení	17
1.3.1.1 Kolbův model učení	18
1.3.2 Kultura hry.....	24
1.4 Vývoj outdoor tréninku	25
1.4.1 Zahraniční inspirace.....	26
1.4.1.1 Woodcraft	26
1.4.1.2 Kurt Hahn a Outward Bound.....	26
1.4.1.3 Project Adventure	28
1.4.2 Česká inspirace	28
1.4.2.1 YMCA	28
1.4.2.2 Skauting.....	29
1.4.2.3 Prázdninová škola Lipnice	29
2 OUTDOOR TRÉNINK JAKO VHODNÁ METODA PRO ROZVOJ KOMPETENCÍ.....	31
2.1 Odsouzení k celoživotnímu rozvoji.....	31
2.2 Proč právě outdoor trénink	33
2.2.1 Nevýhody outdoor tréninku	39

2.2.2	Bariéry	42
2.2.2.1	Blokující postoje objednavatelů	43
2.2.2.2	Blokující postoje účastníků	43
3	EFEKTIVNÍ PROGRAM.....	48
3.1	Efektivní outdoor trénink	49
3.1.1	Závazek o spolupráci	51
3.1.2	Analýza potřeb	53
3.1.3	Pre-outdoor trénink	55
3.1.4	Outdoor trénink.....	56
3.1.4.1	Dramaturgie programu	58
3.1.4.2	Motivace k akci	60
3.1.4.3	Debriefing.....	63
3.1.5	Transfer	65
3.1.6	Post-outdoor trénink	68
3.1.7	Evaluace.....	69
3.1.7.1	Kirkpatrickův model.....	73
3.1.7.2	Výhody a bariéry evaluace	75
4	PRAKTICKÁ ČÁST	80
4.1	Postup práce.....	81
4.1.1	Teoretická východiska	81
4.1.2	Rozhovor.....	82
4.1.2.1	Klíčové oblasti.....	82
4.1.2.2	Polostrukturovaný rozhovor	85
4.1.3	Analýza dat	85
4.1.4	Vyhodnocení.....	90

4.1.4.1	Identifikovaná slabá místa, návrh opatření.....	94
ZÁVĚR	.....	97
ANOTACE	.....	99
ANNOTATION	.....	100
ZDROJE	.....	101
PŘÍLOHY	.....	1
1.	Polostrukturovaný rozhovor	1
2.	Komentované transkripce	4
3.	Přepis rozhovoru a kódování	5

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

OBRÁZEK Č. 1:	Kolbův model zkušenostního učení	20
TABULKA Č. 1:	Vybavení si poznatků s časovým odstupem.	36
TABULKA Č. 2:	Plusy a mínusy interakčních metod.	46
OBRÁZEK Č. 2:	Fáze vzdělávací akce.....	48
OBRÁZEK Č. 3:	Klíčové oblasti outdoor tréninku.....	51
OBRÁZEK Č. 4:	Aplikace Kolbova cyklu učení na outdoor trénink.	57
TABULKA Č. 3:	Čtyři oblasti zkušenosti dle Meyer.	67
TABULKA Č. 4:	Metody evaluace.	69
TABULKA Č. 5:	Bariéry evaluace.....	76
TABULKA Č. 6:	Shrnutí fází outdoor tréninku.	79

ÚVOD

Odpovědět si na otázku, jak vypadá normální outdoor trénink, je v podstatě nemožné. Outdoor program může znamenat řadu věcí od příjemně stráveného odpoledne při paintballu až po náročné několikadenní výcviky v horách. Odborníci se přou o efektivitu této do jisté míry kontroverzní vzdělávací metody. Zastánci ji opěvují, kritici považují za rozmar, který stojí peníze. Já se pokusím dokázat, že propojení zážitkového učení, kam outdoor trénink řadíme, a přírodního prostředí může být optimální volbou pro rozvoj kompetencí.

Cílem práce bude zhodnotit, zdali konkrétní outdoor trénink poskytovaný firmou XY byl správně naplánován a měl tedy šanci být efektivní. K případným identifikovaným nedostatkům bude doporučena náprava.

Práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. Teorie mi umožní identifikovat, jak by mohl být efektivní program koncipován. V teoretické části vymezím pojem outdoor trénink, představím, na jakých teoretických základech je metoda vystavěna. Dále nabídnu přehled významných českých ale i zahraničních organizací, jež přispěly k rozvoji outdoor tréninku do podoby, kterou známe dnes. A jak již bylo avizováno, na základě předností této metody budu hájit tvrzení, že je vhodným nástrojem pro rozvoj kompetencí. V kapitole třetí *Efektivní program* představím jakýsi ideální typ programu, vymezím jeho fáze a identifikuji klíčové oblasti, které se zdají být v souvislosti s efektivitou klíčové.

V praktické části budu hledat odpověď na to, zda byl konkrétní případ outdoor tréninku správně naplánován a zda měl tedy šanci být efektivní. Provedu analýzu plánu výcviku, a jelikož: „Není nic více praktické, než dobrá teorie.“ (Kolb 1984, s. 4), získaná data porovnam s teorií. Na závěr připojím návrh na nápravná opatření.

1 TEORETICKÉ UKOTVENÍ

Cílem kapitoly je vymezit outdoor trénink na nejobecnější úrovni. Seznámíme se s některými dostupnými definicemi a tříděním. Dále si představíme teoretické základy, na kterých je outdoor trénink vystavěn. Řeč bude zvláště o významu zkušenostního učení. V závěru kapitoly se pokusíme proniknout k historickým kořenům outdoor tréninku, přičemž si představíme některá z významných organizací či hnutí, jež ovlivnila dnešní podobu výcviků.

1.1 Vymezení pojmu outdoor trénink

Chceme-li identifikovat, jak může vypadat a co by měl splňovat efektivní program, nejdříve je třeba se podívat na to, co si pod dnes ještě ne zcela běžným pojmem představit.

Podle Svatoše a Lebedy spadá outdoor trénink do skupiny interaktivních přístupů, které jsou založeny na vlastní aktivitě účastníků. Jde o formu zážitkového učení, jejíž specifikum spočívá ve výrazném uplatnění aktivit v přírodě. Tyto aktivity slouží jako výchozí zážitek, který je dále zpracováván ve využitelnou zkušenost (Svatoš 2007, s. 8; Svatoš, Lebeda 2005, s. 28–29).

Při studiu této vzdělávací metody se můžeme setkat, zvláště při práci s cizojazyčnou literaturou, s řadou ekvivalentních označení. Jones a Oswick jsou názoru, že existuje více jak 50 termínů pro označení tohoto fenoménu, přičemž nejvíce rozšířený a akceptovaný je outdoor management development (OMD) (Jones, Oswick 2007, s. 328). Pro zajímavost uvádím další možná označení v podání Kriemadis a Kourtesopoulou: outdoor experiential training (zkušenostní výcvik), experience based training and development (trénink a rozvoj založený na zkušenostech), corporate adventure training (firemní dobrodružný trénink), adventure learning, outdoor challenge training (trénink výzvy), setkat se můžeme také s outdoor

education (Kriemadis a Kourtesopoulou 2008, s. 35). Já se ve své práci budu držet, dle mého názoru nejjobecnějšího označení, **outdoor trénink**¹.

Než se dostaneme k podrobnější charakteristice outdoor tréninku, podíváme se nejdříve na některé pojmy, se kterými budeme dále pracovat.

Trénink² – Wills vymezuje trénink jako přenos definovaných a měřitelných znalostí nebo dovedností. Tréninkové aktivity by tedy měly mít stanovený cíl a měly by následovat určitou metodu, aby bylo možné kontrolovat, zda byly cíle naplněny. V tomto případě se počítá pouze se změnami v chování a znalostech a opomíjí se změna v přístupu (Wills 1998, s. 13). Jiné vymezení tréninku nabízí Kratcoski a Das (2007, s. 34–35): Trénink má poskytovat účastníkům nezbytné informace, které vedou k rozvoji v různých oblastech souvisejících s prací. Současně si mají účastníci osvojit určité chování a dovednosti nezbytné pro pracovní výkon. Trénink je jednak prostředkem jak dosáhnout cíle nebo také možností, jak si uvědomit efektivnost výroby, strategickou výhodu či potenciál do budoucna. Autoři trénink dále vymezují jako plánovaný proces skládající se z určité představy, cílů, technik, hodnocení a výsledků. Další z definic označuje trénink jako organizovaný proces stanovený jedincem, jehož cílem je zajistit behaviorální, technické a mentální změny. Má dojít k setkání současných a budoucích potřeb, které jsou vyžadovány samotným jedincem, povahou jedincovy práce, organizací a celou společností. Tato definice vyjasňuje, že:

- Trénink je plánovaný proces.
- Trénink podporuje změny jednotlivce i skupin.
- Trénink zlepšuje úroveň výkonu.
- Cílem tréninku je rozvinout schopnosti a zlepšit chování.

¹ Trénink bude ale někdy zaměňován i za pojmy výcvik či program.

² V **českém prostředí** je pojem trénink častěji spojován pouze s fyzickou činností a sportem. Slovník spisovného jazyka českého trénink definuje jako: „soustavnou a plánovitou činnost, jako cvičení pro zlepšení a udržení výkonnosti“ (Slovník ... 2014).

- Pokud budou zajištěny nezbytné faktory, trénink povede ke zvýšení pracovní produktivity (Kratcoski, Das 2007, s. 35).

Z výše uvedeného plyne, že cílem tréninku je jednoduše **změna**. Žádoucí je zvláště rozvinout určité schopnosti, znalosti a dovednosti, či osvojit si příslušné chování. Následující pojmy, vztahující se k získávání oněch kompetencí, nám dále pomohou ujasnit si, jak můžeme konkrétně outdoor trénink vymežit.

Rozvoj – podle Hroníka jde o dosažení žádoucí změny pomocí učení se. Rozvoj obsahuje záměr, jež je podstatnou částí ohraničených a neohraničených rozvojových programů (Hroník 2006a, s. 31).

Učení se – Hroník uvádí, že učení se představuje proces změny, který zahrnuje nové vědění i konání. Učení tedy vede k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti i konání. Při učení usilujeme o dosažení změny. Učení může probíhat organizovaně, ale i spontánně. A co je zajímavé, dle autora učení jako pojem zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání (Hroník 2006a, s. 30–31).

Vzdělávání – Hroník pojímá vzdělávání jako jeden ze způsobů učení se. Jde o organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené (mají svůj začátek a konec)³ (Hroník 2006a, s. 31).

Outdoor trénink již nyní můžeme označit za formu učení, jehož cílem je rozvoj kompetencí a dosažení žádoucí změny. Outdoor trénink je ale unikátní díky jiným vlastnostem. V následujícím textu nabízím jednotlivé definice, jež outdoor trénink více specifikují. Na závěr nabízím definici vlastní.

³ S odlišným rozlišením, **vzdělávání** v širším slova smyslu, přichází Beneš (1997). Ten rozlišuje tři typy vzdělávání:

- Formální: vede k získání certifikace a kvalifikace, představuje hierarchicky strukturovaný a chronologicky navazující systém.
- Neformální: organizováno vně formálního vzdělávacího systému. Příklad zájmového a kulturního vzdělávání.
- Informální: jde o zkušenostní učení v rámci každodenní komunikace, sociálního života, či vlivu médií.

Pokud bychom se snažili nalézt definici outdoor tréninku v odborné literatuře, autoři Kriemadis a Kourtesopoulou nabízejí několik vymezení. Např. Thomson definuje outdoor trénink jako kombinaci kognitivního učení a subjektivní interpretace založené na pocitech a hodnotách vzdělávaného (Kriemadis, Kourtesopoulou 2008, s. 35).

Podle Greenaway outdoor trénink představuje formu zkušenostního učení či učení se děláním (learning by doing) s pozdější reflexí (Kriemadis, Kourtesopoulou 2008, s. 35). Hroník doplňuje, že je třeba si uvědomit, že outdoor je pouze prostředím, v němž se uplatňují stejné učební zásady jako u jiných metod. Důležité ale je, že prostředí se má lišit od prostředí běžného pracoviště (Hroník 2006a).

Jones a Oswick, kteří upřednostňují označení Outdoor management development, taktéž uvádí, že OMD je založen na teorii zkušenostního učení. V programu jsou využívány strukturované úkoly a cvičení jako vědomé konstrukce metafor souhry manažerských a organizačních procesů. Trénink se uskutečňuje venku a vyžaduje určitou fyzickou námahu. Obecným cílem je dosáhnout zlepšení ve fungování organizace prostřednictvím přenosu naučeného do pracovního prostředí. Autoři, na základě analýzy cca 180 článků zabývajících se touto tematikou uveřejněných za posledních 15 let, identifikují **základní charakteristiky programu** (Jones, Oswick 2007, s. 328):

- Program vzniká za podpory zážitkové učící teorie.
- Cílem je zlepšit porozumění účastníků a managementu sobě sama a druhým.
- Cílem je zlepšit výkon skupiny, týmu či oddělení organizace.
- Je zde tendence zasazovat program do procesu řízení a rozvoje organizace.
- Program je navržen společně poskytovatelem a zadavatelem, aby odpovídal specifickým potřebám skupiny účastníků.
- Program trvá 5–7 dní, přičemž aktivity programu se konají venku.

- Originální úkoly představují reálnou výzvu.
- Úkoly umožňují účastníkům velkou volnost ve volbě metody pro vyřešení problému.
- Dokončení úkolu vyžaduje využití manažerských dovedností, spolupráce a úsilí celého týmu.
- Doba a složitost úkolů se zvyšuje, jak se program vyvíjí.
- Polovina času programu je věnována strukturované zpětné vazbě.
- Zpětná vazba je průběhová záležitost, nikoliv technický aspekt úkolu.

Na základě výše vymezených pojmů a definic vytvářím **definici vlastní**:
Outdoor trénink představuje formu zážitkového učení, jehož cílem je dosažení žádoucí změny v důsledku zkušenosti v prostředí odlišném od prostředí běžného pracoviště.

1.2 Dělení outdoor tréninku

Již v úvodu bylo řečeno, že je obtížné definovat „normální“ trénink. Existuje řada kritérií, dle kterých je možné výcviky rozlišovat. Já se omezím na rozdělení podle cíle a dělení podle náročnosti programu.

A) Dělení podle cíle (Svatoš, Lebeda 2005, s. 67–76):

- | | |
|------------------------|------------------------|
| - teamspirit, | - leadership training, |
| - teambuilding, | - assessment center, |
| - management training, | - speciální programy. |
| - teamwork training, | |

ZÁBAVNÉ AKCE:

Podle Mohauptové je cílem těchto akcí zvláště zvýšení loajality a motivace, případně odměna zaměstnanců či obchodních partnerů. Snahou je **zajistit pozitivní prožitek** u co nejvíce zúčastněných (Mohauptová 2009, s. 152). Zařadit zde můžeme teamspirit či speciální programy.

TEAMSPIRIT

Svatoš a Lebeda říkají, že teamspirit neboli akce na **podporu týmového ducha** běžně trvají pouze několik hodin až jeden den. Tyto akce jsou organizovány pro velké skupiny – ať už celé firmy, nebo vybraná oddělení. Cílem je nabídnout účastníkům příjemný, zajímavý a zábavný společenský zážitek. Usiluje se o navození neformální atmosféry a dobré nálady. Aktivity vedou ke vzájemné komunikaci a spolupráci. Vytváří se tak prostor pro seznámení či pro lepší poznání kolegů. Skupinový rozbor je většinou nahrazován motivační řečí lektora či ředitele firmy (Svatoš, Lebeda 2005, s. 67–68). Mohauptová doplňuje, že samotný program může být velmi různorodý. Od posezení ve sklípku až po sportovní utkání. Důležité je, aby si každý našel to své a pobavil se spolu s ostatními (Mohauptová 2009, s. 152–154).

SPECIÁLNÍ PROGRAMY

Svatoš a Lebeda dále hovoří o programech, které mohou být využívány i pro další účely ve firmě (např. narozeniny, inaugurace vedoucího, atd.) (Svatoš, Lebeda 2005, s. 76). Cílem je opět navodit příjemnou atmosféru, navázat neformální vztahy či poděkovat zaměstnancům nebo obchodním partnerům.

Následující výčet jednotlivých druhů programů si již klade za cíl rozvíjet skupinu či jednotlivce formou zážitkového učení.

TEAMBUILDING

Podle Svatoše a Lebedy jde o sofistikovaný program sloužící k cílenému, promyšlenému a strukturovanému **budování a rozvíjení pracovních týmů** a jejich tvůrčího potenciálu. Programy trvají 2–4 dny a jsou určeny konkrétním pracovním skupinám, nejčastěji na startu jejich společného působení nebo v období významných změn. Cílem je připomenout principy týmové práce a rozvíjet předpoklady a kvality, jež jsou nezbytné pro efektivní práci (Svatoš, Lebeda 2005, s.68–69). Mohauptová vymezuje základní cíle programu pro budování týmu. Jsou jimi: zefektivnit práci týmu, podpořit spolupráci, podpořit vnímání celkového cíle, práce

s týmovými rolemi, pročistit a zefektivnit komunikaci ve skupině, aktivní přístup k řešení úkolů a problémů. Po aktivitách následuje rozbor, který může přejít do diskuze o reálné situaci ve firmě. Významnou roli hraje lektor a jeho styl (Mohauptová 2009, s. 146).

TEAMWORK TRAINING

Svatoš a Lebeda uvádí, jestliže je program teambuildingu určen k akceleraci rozjezdu pracovních týmů, tyto kurzy se věnují principům a technikám práce a jsou určené týmovým hráčům, kterým přibližují principy fungování pracovních týmů. Pomocí praktických outdoorových cvičení učí účastníky technikám týmové práce (Svatoš, Lebeda 2005, s. 72). Soudím, že tento typ tréninku usiluje o to, aby se z pracovní skupiny stal **tým**. Podle Payne se pracovní skupina vyznačuje tím, že spolupracuje jen proto, aby sdílela informace a dělila se o rozhodnutí, která umožní jednotlivcům, aby podali v oblasti, za kterou zodpovídají, lepší výkon. Mimo to nemá skupina žádný jiný znak týmu. Skupina je málo soudržná. Společný výkon je nižší, než jsou schopnosti jednotlivých částí. Na druhou stranu autentické či velmi výkonné týmy mají vynikající výsledky. V týmu je vysoká hladina energie a panuje zde nadšení, co nejlépe přispět. Skupina je i navenek pojímána jako skutečný tým (Payne 2007, s. 55–61).

OUTDOOR ASSESSMENT CENTER

Svatoš a Lebeda tvrdí, že hodnotící programy spočívají v kombinaci psychodiagnostických nástrojů a pozorování reálného chování účastníků při modelových situacích. Účastníci, chovají-li se přirozeně, odkrývají rysy a tendence chování. Hodnocení při využívání outdoorových aktivit však může být zvýhodňující pro ty, kteří se v takovém prostředí cítí přirozeněji (Svatoš, Lebeda 2005, s. 74–75). Mohauptová vidí v kombinaci outdooru a AC velkou výhodu díky tomu, že někteří jedinci mají již nacvičené, jak se při obvyklých situacích v indoor AC chovat. Některé kompetence se proto v náročnější akci venku projeví lépe (Mohauptová 2009, s. 150).

MANAGEMENT TRAINING

Podle Svatoše a Lebedy by výcvik neměl být kratší než čtyři dny. Management trénink je určen pro vybrané pracovníky, přičemž by nemělo dojít k překročení 16 osob. Tento typ tréninku má za úkol rozvíjet dovednosti na základě předem jasně definovaného cíle. Většinou dominují týmové úkoly, které mají modelovou podobu. Na konci nechybí skupinový rozbor, jež má opět rozebrat působení členů skupiny s ohledem na rozvíjené dovednosti (Svatoš, Lebeda 2005, s. 71).

LEADERSHIP TRAINING

Podle Svatoše a Lebedy se jedná o řízený rozvoj vůdčích schopností, kdy se doporučuje pracovat s pozitivní zpětnou vazbou. Zdokonalování totiž vede přes úspěch a potvrzení, ne přes pocity selhání a nedostatečnosti. Pokud budeme pojímat vůdcovství jako talent, pak můžeme říci, že určité oblasti můžeme podporovat a zdokonalovat. Program podporuje proaktivitu, jež je u vůdce zásadní a také řadu potřebných dovedností (př. prezentační dovednosti). Jsou voleny velmi náročné, ale splnitelné úkoly. Cílem je sebestpotvrzení, posílení sebedůvěry či podpora již zmíněné aktivity. Trénink může mít podobu složité strategické hry, nočního programu, jeskyní, atd. (Svatoš, Lebeda 2005, s. 72–73).

Management trénink a leadership trénink jsou programy zaměřené nejen na týmovou práci, ale zvláště na individuální růst osobnosti. Leadership trénink je určený vůdcům týmu, či těm, kteří na tyto pozice aspirují. Proto se zde klade důraz na rozvoj trochu jiných kompetencí než u management tréninku (př. rozvoj sebestpotvrzení, sebedůvěry vs. stanovení priorit, řízení času). Vůdce má podle Hayes zajistit dobré fungování týmu a být přítom i jeho platným členem (Hayes 2005, s. 86). Kolajová doplňuje, že lepších výsledků dosahují ty týmy, jejichž vůdce má schopnost pozitivním přístupem přimět ostatní, aby jej následovali či rádi plnili zadané úkoly (Kolajová 2006, s. 28). Naproti tomu management trénink je určen manažerům na určitém stupni hierarchie. Manažeři nesou celkovou odpovědnost za tým. Tam, kde je prosazována týmová práce, je úlohou

manažera především facilitovat práci týmu a sledovat jeho pokrok (Hayes 2005, s. 86).

B) Dělení podle náročnosti:

Podle autorů McEvoy a Cragun můžeme tréninkové outdoor programy rozlišit na dva typy. První skupinu nazýváme **extrémní outdoor** (wilderness-centered), druhou **základní outdoor** (outdoor-centered) (McEvoy, Cragun 1997, s. 21).

EXTRÉMNI OUTDOOR TRÉNINK

Pro **extrémní outdoor trénink** je typické, že skupina účastníků společně tráví až týden venku, nevyužívá kemp ani jiná tréninková zařízení. Častými aktivitami jsou jízda na kánoji, sjíždění divoké řeky, výprava do hor či jiné aktivity v divočině (McEvoy, Cragun 1997, s. 21). Mohauptová hovoří o těchto náročných projektech jako o expedicích. Náročná zkouška týmu má smysl, pouze pokud je tým vysoce stmelенý a motivovaný k překonávání překážek. Tým zde překonává sám sebe. Extrémní situace ukazují základní tendence jednotlivců, její překonání velice utužuje kolektiv (Mohauptová 2005, s. 151).

ZÁKLADNÍ OUTDOOR TRÉNINK

Základní outdoor trénink je poněkud odlišný. McEvoy a Cragun vysvětlují, že účastníci žijí a stravují se v kempu a program je koncipován na základě vytyčených cílů. Menší skupinky prochází jednotlivými úkoly, na jejichž konci je vždy diskuze, která má dopomoci k ujasnění a upevnění si, co se každý naučil, a co se má přenést zpět na pracoviště. Pro tento typ programu jsou typické aktivity jako např. lanový kurz, lezení po skalách či slaňování, a další řada aktivit zaměřená na řešení problémů (McEvoy, Cragun 1997, s. 21).

Wagner a kol. doplňují, že při porovnání těchto dvou typů programů se více využívá základní outdoor (cca 80 % základní outdoor, cca 20 % extrémní outdoor). Extrémního outdooru se účastní vrcholový a střední

management, kdežto základního outdooru kromě středního a top managementu např. i prodejci, vedoucí a další pracovníci (Wagner a kol. 1991, s. 54).

Soudím, že výše zmíněný výčet byl nutný pro lepší orientaci v jednotlivých typech programů. V praktické části, kdy budu posuzovat konkrétní program, budu pracovat se základním outdoor tréninkem typu teambuilding.

1.3 Inspirační zdroje outdoor tréninku

V předchozím textu byl outdoor trénink vymezen jako forma zkušenostního učení a bylo provedeno jeho základní dělení. V této kapitole informace rozvineme a lépe ukotvíme do teorie. Představíme si na jakých teoretických základech je metoda outdoor tréninku vystavěna. Vysvětlíme si hlavní principy, zmíníme několik teoretických modelů učení a blíže si představíme nejvíce uznávaný Kolbův model. V závěru kapitoly navážeme Leirmanovu kulturu hry.

1.3.1 Zkušenostní učení

Zkušenostní učení, podle Kass a Grandzol, představuje pedagogický přístup, kdy vzdělavatelé záměrně konfrontují účastníky přímou zkušeností a zaměřenou reflexí za účelem zvýšení znalostí, rozvinutí dovedností či vyjasnění si hodnot. Právě **přímá zkušenost** je kritickým komponentem zkušenostního učení (Kass, Grandzol 2012, s. 430). Kolb porovnává zkušenostní učení s tradičními vzdělávacími metodami a soudí, že teorie zkušenostního učení nabízí zásadně odlišný pohled na učící proces. Odlišný právě od behaviorálních teorií učení, založených na empirické epistemologii či na více implicitních teoriích učení, jež jsou základem tradičních vzdělávacích metod (Kolb 1984, s. 20–21). Meyer doplňuje, že základní teorie, na které stojí zkušenostní učení, je taková, že je zde získávána odlišná znalost díky **aktivní účasti** (Meyer 2003, s. 353).

Podle Svatoše a Lebedy je patrný také odlišný vztah účastníka a lektora oproti klasickému přístupu vzdělávání. Uplatňuje se **partnerský vztah** mezi účastníkem a lektorem. Hovoříme tedy o subjekt-subjektovém vztahu. Účastníkovi je předkládán zajímavý problém, který má na základě svých dosavadních zkušeností řešit. Skupinové úkoly si žádají sociální dovednosti. Účastníci samostatně řeší problém, zatímco lektor pouze pozoruje, nezasahuje – hovoříme o tzv. facilitátorovi. Po vyřešení úkolu usměrňuje lektor proces pomocí reflexe. Účastník, jak již bylo předestřeno, aktivně řeší předkládaný úkol. Jedná-li se o skupinový úkol, spolupracuje s ostatními a společně s nimi dochází k závěrům. Po skončení rekapituluje a hodnotí svou práci. Upravuje si vlastní závěry porovnáním s teorií a nové zkušenosti rozvíjí v dalším úkolu (Svatoš 2005, s. 18–19).

Kolb je toho názoru, že počátky zkušenostního učení můžeme nalézt u autorů Johna Deweyho, Kurta Lewina a Piageta a jejich modelů učení (Kolb 1984). S ohledem na rozsah práce vysvětlím v následující kapitole pouze Kolbův model.

1.3.1.1 Kolbův model učení

Autoři Hanuš a Chytilová soudí, že obecně modely zkušenostního učení přibližují základní principy fungování procesu učení. Učení je rozepisované do několika kroků za účelem lepšího porozumění jednotlivým jeho cyklům. Modely však musíme chápat jako teoretické a přistupovat k nim kriticky. Kolb, autor dnes velmi uznávaného modelu učení, vyzdvihuje Deweyho přínos jako nejvlivnější vzdělávací teorie 20. století a později ji využívá pro podporu své vlastní teorie (Hanuš, Chytilová 2009, s. 34–36). V kapitole *3.1.4 Outdoor trénink* se podíváme na praktické využití zmíněného modelu. Aplikujeme jednotlivé fáze cyklu na outdoor trénink.

KOLBŮV MODEL

Kolb nachází řadu podobností mezi modely⁴ (Piageta, Lewina, Deweyho) učícího procesu a upozorňuje na to, že dohromady dávají unikátní pohled na

⁴ Kritika modelů učení.

učení a rozvoj. Autor identifikuje šest **charakteristik zkušnostního učení** (Kolb 1984):

1. Učení je nejlépe pojímat jako proces, ne v termínech dosažených výsledků.

Důraz je spíše kladen na učící proces, než na behaviorální výsledky (zde vidíme zřetelnou odlišnost od tradičního vzdělávání a tradičních teorií učení viz Watson, Skinner, atd.). **Učení** je popisováno jako proces, kdy podstata učení je získávána a vědomě pozměňována skrze **zkušnost** (Kolb 1984, s. 26–27.)

2. Učení je vědomý proces založený na zkušnosti.

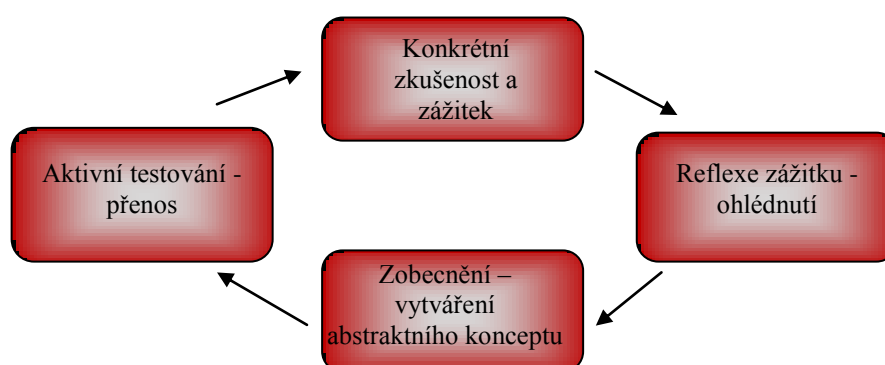
Znalost je kontinuálně získávána a ověřována skrze zkušnost učícího se. To co se jedinec naučí v jedné situaci (dovednost, znalost), stává se nástrojem pro porozumění a jednání v situacích nadcházejících. Učení, jakožto vzdělávací proces založený na zkušnosti, má jisté důsledky – každé učení je reučení. Do každé situace vstupujeme již s nějakým povědomím o tématu. Otázkou je, nakolik jsou naše teorie správné. Kolb zastává proto názor, že vzdělavatelé by neměli jen implementovat nové znalosti, ale měli by i odstraňovat či modifikovat ty staré. Problémem však může být jakási odolnost vůči novým myšlenkám, pramenící ze starých přesvědčení. Vzdělavatelé by se měli proto snažit tato stará přesvědčení odhalovat, zkoušet a testovat nové myšlenky a ty potom integrovat. Jak si tedy můžeme osvojit nové myšlenky? Nové myšlenky mohou být přijímány dvěma způsoby, a to integrací nebo nahrazením. Integrované myšlenky se stávají stabilní částí jedincovy koncepce světa. Na druhou stranu pokud dojde k nahrazení, je tu možnost navrácení se v budoucnu k dřívější konceptualizaci a porozumění (Kolb 1984, s. 27–29).

Neil tvrdí, že nelze vměstnat proces učení do několika předem nařazených kroků, neboť není možné přesně určit počet kroků. Procesy *učení se ze zážitků* probíhají samovolně v průběhu dne u mnoha lidí. Nelze jen slepě přebírat tvrzení o řízení cyklů učení facilitátorem. Problémem také může být upadnutí do stereotypu, při užívání modelů (Hanus, Chytilová 2009, s. 35–36).

3. Proces učení vyžaduje řešení konfliktu mezi dialekticky protichůdnými módy adaptace na vnější podmínky.

U výše zmíněných teorií se podle Kolba setkáváme s názorem, že v procesu učení je přirozená tenze a konflikt. Nové znalosti, dovednosti či postoje jsou získávány konfrontací mezi modely zkušenostního učení. Pokud má být učící se jedinec úspěšný, má disponovat řadou schopností: **konkrétní zkušenosti** (schopností plně a bez předsudků se zapojit do nových zážitků), **ohlédnutí a reflexe** (schopností nahlížet na věc z různých úhlů), **zobecnění** (schopností začlenit svá pozorování do teorie), **aktivní zkoušení** (následné užití poznatků z teorie do praxe) (Kolb 1984, s. 29–30).

OBRÁZEK Č. 1: Kolbův model zkušenostního učení



Jednodušeji řečeno podle Hroníka, učení podle Kolba probíhá ve čtyřech fázích a je efektivní pouze tehdy, jestliže učící se jedinec projde všemi fázemi cyklu. Obvykle začíná cyklus učení situací, ve které nelze použít naučený stereotyp a v níž učící zažívá konkrétní zkušenost. Tuto zkušenost reflektuje, přemýšlí o ní a o sobě z různých hledisek. To vede k nadhledu ve formě zobecnění a vytvoření hypotéz, jejichž platnost chce ověřit v praxi. Pokud dojde k ověření, získává jedinec další zkušenost a cyklus začíná znovu (Hroník 2006a, s. 47–48).

Učení podle Kolba vyžaduje protikladné dovednosti a učící si musí neustále volit tu schopnost, pomocí níž se nejlépe vypořádá s konkrétní učící situací. Kolb hovoří o dvou dimenzích v modelu (Kolb 1984, s. 30).

Hroník vysvětluje, že tyto dvě dimenze uchopení poznatků (dimenze zmocňování se poznatků a dimenze transformování poznatků) jsou tvořeny

protilehlými fázemi v cyklu (Hroník 2006a, s. 49). První z nich podle Kolba reprezentuje konkrétní zkušenost na jedné straně a zobecnění na druhé. Druhou dimenzí je aktivní testování jakožto jeden extrém a ohlédnutí a reflexe jako druhý extrém. V procesu učení se tedy pohybujeme od aktéra k pozorovateli či od samotného zapojení po objektivní analýzu. Optimální samozřejmě je, pokud se jedinec dokáže pohybovat na kterémkoli pólu obou dimenzí (Kolb 1984, s 31).

Úroveň učení je potom ovlivněna způsobem, jakým se podaří vyřešit konflikt mezi módy. Pokud u jedince dominuje nějaký mód na úkor jiného, podoba učení je tím ovlivněna. Optimálně by měly módy být v harmonické syntéze. Proto také komplexnost a integrace dialektických konfliktů mezi módy je známkou skutečné kreativity a růstu (Kolb 1984, s. 31). Hroník doplňuje, že je přirozené, že u každého člověka vystupují při učení do popředí některé charakteristiky více než jiné. Z tohoto důvodu se potom rýsují jednotlivé učící typy⁵ (Hroník 2006a, s. 50).

4. Učení je holistický proces adaptace na svět.

Zkušenostní učení je podle Kolba konceptem popisujícím ústřední proces lidské adaptace na sociální a psychické prostředí. Učení vyžaduje integrované fungování totálního organismu, tedy myšlení, cítění, vnímání a chování. Kolb dále tvrdí, že učení je hlavním procesem lidské adaptace. Přičemž zahrnujeme učení v každém věku často asociované se školními zařízeními či pracovním prostředím, neopomínáme ale i další komponenty

⁵ Učící typy:

Divergující typ – jedinec se učí přes zkušenost, kterou zpracovává do alternativních scénářů. Má velmi dobrou představivost, je schopný nezaujatého pohledu z mnoha stran a přitom zachovat vnímání celku.

Asimilující typ – jedinec dokáže vstřebat velké množství údajů a vytvořit z nich pomocí abstrahování a vytváření pojmů různé koncepty a modely. Model má být logický, bezesporný a zohledňovat všechny možné situace.

Konvergující typ – jedinec se zaměřuje na to, aby rychle dospěl ke správné odpovědi. Myšlení se sbíhá k bodu, který znamená vyřešení. Jedinci jsou věcní a zaměřeni na řešení problému, méně na vztahy.

Akomodující typ – jedinec se dokáže velmi rychle přizpůsobit novým situacím a je otevřený změně. Je pohotový k riskování, netrpělivý a často sází na intuitivní poznání. Respektuje teorii, pokud jsou z ní hned patrné prakticky použitelné závěry (Hroník 2006a, s. 50).

přispívající k adaptaci jako je řešení problémů, schopnost rozhodovat se a další, které nám usnadňují život. Učení jakožto holistický adaptivní proces poskytuje překlenutí mezi životními situacemi (ve škole, práci, v běžném životě) (Kolb 1984, s. 31–34).

5. Učení zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím.

Podle Kolba je přenos vztahu mezi prostředím a člověkem symbolizován jako dvojí význam termínu *experience*⁶. Jednou ve významu subjektivního a osobního, vztahující se k vnitřnímu stavu jedince – př. prožívání radosti, štěstí, podruhé objektivní, týkající se prostředí – př. dvacetiletá pracovní zkušenost (Kolb 1984, s. 34–35).

Koncept přenosu či chcete-li transakce (na rozdíl od Deweyho návrhu *experience* jako interakce vztahu mezi objektivními a subjektivními podmínkami (Kolb 1984, s. 36)) značí více fluidní, prostupný vztah mezi objektivními podmínkami a subjektivní zkušeností. Podle Bradforda Kolb říká, že se jedinci učí do jisté míry rozšiřovat své potřeby, hodnoty a vzory chování, takže mínění a reakce se mohou postupně měnit (Kolb 1984, s. 36).

Kolb pokračuje, když říká, že **učení** v tomto smyslu je aktivní, sebeřízený proces, jež lze aplikovat do každodenního života (Kolb 1984, s. 36).

6. Učení je proces tvorby vědomostí.

Abychom porozuměli učení, je nutné porozumět nejdříve přirozenosti a formám a procesům, kterými se vědomost tvoří. Podle Kolba je vědomost výsledkem přenosu mezi společenským a individuálním povědomím. Je to

⁶ Při práci s cizojazyčnou literaturou může snadno dojít k záměně významu.

Pojem *experience*:

- ve významu *zkušenost* (*experience* – nepočítatelné pods. jméno, neužíváme s pojmem neurčitý člen, pojem tvoří množné číslo pomocí koncovky „s“)
- ve významu *zážitek* (*an experience/experiences* – počítatelné pods. jméno, lze užít s neurčitým členem, pojem tvoří množné číslo pomocí koncovky „s“)

vlastně výsledek procesu učení, kdy dochází k přenosu mezi objektivními a subjektivními zážitky (Kolb 1984, s. 25–38).

Kolb na základě výše zmíněného přichází s **definicí učení**. Říká, že: „Učení je proces, kdy vědomost je vytvářena prostřednictvím transformace zkušenosti.“ (Kolb 1984, s. 38).

Zkušenostní učící teorie se může stát základem pro řadu oblastí. Teorie je dle Kolba uplatnitelná např. při zkušenostním vzdělávání (simulace, výuka na pracovišti, atd.), rozvoji kurikula, celoživotním učení a kariérovém rozvoji (integrace učení a práce, mimoškolské vzdělávání, atd.), na kompetencích založeném vzdělávání (AC, hodnocení dřívějšího učení, atd.), sociální kontrole a aktivitě (přístup a vliv na kulturu – minority, ženy, atd.).

I přes své široké využití má tento učící přístup i řadu odpůrců. **Kritizována** je zvláště nezvyklost či aktuální módnost, pozornost je věnována spíše technice a procesům než obsahu a podstatě (Kolb 1984, s. 3, 17).

Konkrétní výtky představuje např. Forrest (2004). Autor podle Greenaway kritizuje, že byl proveden jen malý výzkum a jen několik studií, jež by potvrzovaly Kolbův model. Dickson (2000) podle Greenaway souhlasí a tvrdí, že byl model nedostatečně testován na lidech různého věku, pohlaví, vzdělání či socioekonomického zařazení (Greenaway 2014). Dále Forrest kritizuje fáze učení, které nekopírují realitu většiny lidí. Řada věcí se může stát najednou, a tak dochází k přeskočení či úplnému vynechání některých fází. Učící styly jsou zase podle autora příliš zjednodušené, hezky sice zapadají do Kolbova cyklu, ale už ne do jiných způsobů učení – nezkušenostních. Dále je problém v tom, že Kolb vytvořil model zvláště na západní kulturu a nerefletoval odlišnosti jiných nezápadních kultur (Greenaway 2014). Miettinen podle Greenaway doplňuje, že nám model nepomáhá porozumět a vysvětlit změnu a nových zážitků. Dále model neukazuje, že by empirická zkušenost mohla vést ke špatným výsledkům, nebo že model může vést k myšlenkové lenosti a dogmatickosti (Greenaway 2014).

1.3.2 Kultura hry

Walter Leirman, belgický autor díla Čtyři kultury ve vzdělávání, vytváří v 90. letech 20. století modely kultur, které je dle jeho názoru možné vysledovat v historii. Těmito kulturami jsou: kultura expertů, kultura inženýrská, kultura prorocké výchovy a kultura komunikativního vzdělávání (Leirman 1996). Na přelomu tisíciletí provádí revizi své knihy a doplňuje pátou kulturu – kulturu hry (Leirman 2009). Na základě srovnání můžeme tvrdit, že lze nalézt jisté podobnosti mezi kulturou hry a outdoor tréninkem. Outdoor trénink v mnohém vychází z kultury hry, ačkoli byla tato kultura definičně představena mnohem později než outdoor trénink vznikl.

Základem kultury hry je homo ludens – člověk hravý, kreativní, jež rozvíjí své schopnosti prostřednictvím hry. Leirman soudí, že právě učením se hrou či sledováním hry se naučíme nejvíce. Učení je zde založeno na objevování nových věcí. Autor hovoří o tom, že hra je svobodná, není běžná, spíše je vzdálená a rozdílná od každodenního běžného života v místě a čase. Významným aspektem zde také je, že je založená na zkušenosti. Podstatou je, že hravost je založena na svobodě rozhodování a jednání a předpokládá vlastní myšlení. Strategie hry není daná dopředu, ale neustále se vyvíjí a mění během samotné hry. Instruktor pouze plní funkci facilitátora a poskytuje zpětnou vazbu. Nejvýznamnější forma zpětné vazby je však zprostředkovaná díky skutečnosti hry, neboť právě s touto skutečností jsou hráči neustále konfrontováni. Učení v tomto případě zahrnuje tři fáze: designování hry, aplikaci a zobecnění. (Leirman 2009, s. 24–28).

Při porovnání této kultury a metody outdoor trénink si můžeme povšimnout hned několika podobností. Učení je založeno na zkušenosti, hra je vzdálená od každodenního života, učící má svobodnou volbu při rozhodování. Outdoor trénink spočívá v tom, že úkoly mají reálnou podobu s reálnými důsledky. Účastníci plní úkoly tím stylem, že sami volí metodu, která podle nich nejpravděpodobněji povede k cíli. Sami potom na vlastní kůži zažívají reálný výsledek svého snažení. Lektor při výkonu nezasahuje,

až poté poskytuje zpětnou reflexi a zobecňuje. Fáze učení taktéž kopírují souslednost outdoor tréninku. Zásadní odlišností je však stanovení cíle. V kultuře hry není předem stanovený cíl a tedy i samotná hra není orientovaná na splnění konkrétního požadavku. Na druhou stranu outdoor trénink, ačkoli je koncipován jako soubor nejrůznějších her a úkolů, je sofistikovaná forma učení, která k určitému cíli spěje.

SHRNUTÍ

Významným teoretickým inspiračním zdrojem metody outdoor tréninku je zkušenostní učení. Tento typ učení si můžeme stručně vymezit jako konfrontování účastníků přímou zkušeností a aktivního zapojení se do procesu učení. V kapitole jsem zmínila některé modely zkušenostního učení a více představila Kolbův model. Tento dnes nejvíce rozšířený model se nápadně podobá modelu Lewise. Nicméně je více propracovaný a obohacený o další prvky. Základní myšlenkou je, že učení vychází z vlastní zkušenosti. Člověk se učí ze své zkušenosti tak, že se o konkrétní zkušenost zajímá – reflektuje ji, dále ji zobecní a následně ji používá k dalšímu jednání. Kolb vyzdvihuje využívání zpětné vazby v modelu, kdy má šanci vzniknout nová hypotéza, která podnítlí novou strategii jednání. Kolb taktéž identifikoval šest charakteristik zkušenostního učení.

Metodu outdoor trénink lze také zasadit do modelu kultury hry definovanou W. Leirmanem. Ačkoli kultura hry byla teoreticky identifikována až nedávno, nacházím zde řadu identických prvků se základní podstatou outdoor tréninku.

1.4 Vývoj outdoor tréninku

Ačkoli není cílem práce popisovat historii a vyjmenovávat jednotlivé organizace či hnutí, soudím, že pro lepší pochopení a zasazení do kontextu, je třeba alespoň některé inspirační zdroje zmínit. V následující kapitole budou představeny některé z významných organizací či hnutí, které přispěly k rozvoji outdoor tréninku do podoby, kterou známe dnes. Ačkoli se některé zahraniční organizace a s nimi i myšlenkové a hodnotové základy

etablovaly i u nás, nelze si podle Svatoše a Lebedy myslet, že kurzy a další akce, s nimiž se nyní setkáváme, byly pouze převzaty ze zahraničí na náš trh. Jak si dále ukážeme, outdoorové programy pro výchovu i rekreaci mají v českých zemích velikou tradici. Dokonce některé původní české přístupy jsou v celosvětovém měřítku jedinečné a uznávané (Svatoš, Lebeda 2005, s. 51).

1.4.1 Zahraniční inspirace

1.4.1.1 Woodcraft

Počátkem 20. století vybudoval E. T. Seton v USA organizaci Woodcraft Indians⁷. Toto hnutí v sobě snoubilo jak romantickou lásku k přírodě a dobrodružství, tak představu o výchově mládeže k odvaze, sebekázni či samostatnosti (Liga Lesní moudrosti 2013).

Porsch popisuje, jaká je podoba a cíle hnutí v současné době: „Woodcraft je výchovné hnutí, jehož cílem je celoživotně rozvíjet osobnost člověka zejména v přírodním prostředí tak, aby se to odrazilo v jeho každodenním životě, a to s minimem pomůcek a tak jej přivádí ke vnímání živlů.“ (Porsch 2011).

1.4.1.2 Kurt Hahn a Outward Bound

O první pokusy vytvořit zážitkový outdoor program pro skupiny i jednotlivce se zasloužil Němec Kurt Hahn. Podle Wagnera a kol. Hahn ve 30. letech 20. století uprchl z hitlerovského Německa do Británie a založil ve Skotsku Gordonstounovu školu. Jeho cílem bylo rozvíjet vnitřní zdroje jedinců prostřednictvím outdoorových zážitků.

⁷ Česká verze Woodcraftu nese název **Liga Lesní moudrosti**. Do bývalé ČSSR se dostává kolem roku 1911. LLM poskytuje svým členům možnost celoživotně se vzdělávat a pestrou škálu aktivit. Téměř veškerá činnost členů se odehrává v kmenech – jakožto nejlepším systémem organizace volného času dětí. Členové kmenů spolu potom prožívají konkrétní akce a navzájem si pomáhají. Organizace se nehlásí k tendenci utíkat do přírody či ze sebe vychovávat indiány, nýbrž si klade za cíl dlouhodobě pracovat na lidském charakteru (Liga Lesní moudrosti 2013).

Po skončení války Hahn založil školu i ve Walesu. Kurzy byly nejdříve zaměřeny na mladé námořníky, kteří si měli osvojit dovednosti mariňáků a cvičit se v přežití. Škola byla příznačně pojmenována Outward bound a to podle fráze užívané námořníky, když vyplouvali z přístavu.

Hahnův model byl později převzat do Spojených států. Počátkem 60. let vznikla Outward Bound škola v Kolorádu. Mladí jedinci měli taktéž možnost zakoušet náročný výcvik v přírodě (Wagner a kol. 1991, s. 53).

Podle Freemana vůbec první kurzy, které škola ve Walesu nabízela, byly čtyřtýdenní intenzivní výcviky. U chlapců se kromě na fyzické stránce pracovalo také na týmovém duchu a soutěživosti. Cílem bylo rozvíjet charakter každého z nich. Během výcviku se mladí muži učili zvládat náročné situace v horách či na moři a současně posilovat svou povahu. První kurzy byly hodně ovlivněny válkou, proto i jejich podoba tomu odpovídala. Horské expedice, účast na záchranných akcích, náročný atletický program atd. V pozdějších letech získala Outward Bound podporu významných vzdělavatelů jako např. A. Clegga či J. Longlanda. Postupně byly zakládány další a další školy s principy Outward Bound. Na rozdíl od Spojených států, byly kurzy v Británii koncipovány pro mladé muže většinou průmyslové učně. V USA byli jedinci většinou iniciováni školou.

Freeman pokračuje, že počátky Outward Bound pod vedením K. Hahna a dalších, byly ve znamení fyzicky i psychicky náročných výcviků. Kurzy měly podporovat rozvoj samostatnosti, sebeovládání, trpělivosti, výdrže, odhodlání, spolehlivosti atd. Heslem se stalo „nezávislý díky aktivitě“. Hnutí ale s postupem času začalo čelit kritice jak z vnějšku, tak ze svých řad. Outward Bound byl obviňován z militarismu, vytýkány byly také nejisté hodnoty výcviku a složitost měření dopadu kurzů na charakter mladých lidí. Kritika přispěla k přehodnocení cílů hnutí a jejich postupným změnám.

V 60. letech došlo k ideologické proměně hnutí Outward Bound. Freeman uvádí, že do popředí se přenesl důraz na samotnou osobnost jedinců a objevování sebe sama. Mluvíme zde proto o přesunu důrazu z charakteru na osobnost. Outward Bound se zaměřil najednou více na

posilování individuální osobnosti než na posilování národního charakteru, jak tomu bylo dříve. Situace představovala výzvu pro vzdělavatele. Kurzy měly nyní pomáhat vystavět si své hodnoty (Freeman 2011, s. 21–43).

V současné době působí hnutí ve více jak 30 zemích⁸ a nabízí vzdělávací kurzy zvláště pro mladé lidi. Úkolem hnutí je pomáhat lidem objevovat a pěstovat v sobě péči o sebe, druhé a celý svět prostřednictvím náročných zážitků v neznámém prostředí (Outward ...2013).

1.4.1.3 Project Adventure

V roce 1971 byl v Hamiltonu ve státě Massachusetts USA založen project Adventure, který vycházel v řadě ohledů z Outwad Bound (Wagner a kol. 1991, s. 53). Podle Hanuše návrh projektu vycházel od samotných instruktorů hnutí Outward Bound a pedagogů středních a vysokých škol v USA. Projekt si kladl za cíl zahrnout do školských osnov prvky osobnostního sociálního rozvoje žáků. Studenti v rámci tělesné výchovy řešili řadu problémových úkolů a překážek. Ve Spojených státech se začínaly budovat lanová centra a parky, vznikaly problémové hry a rozvíjela se metodika této práce (Hanuš 2012).

Wagner a kol. uvádí, že během konce 70. let a počátkem 80. let se outdoor trénink začal čím dál více rozšiřovat i do firemní a profesionální oblasti. Od poloviny 80. let začala dokonce sílit debata o efektivitě outdoor tréninku jako učící metody (Wagner a kol. 1991. s. 53).

1.4.2 Česká inspirace

1.4.2.1 YMCA

Na počátku 20. let 20. století se u nás rozvíjí křesťanské sdružení mladých lidí (Young Men's Christian Association). O tento rozvoj se zasloužil T. G. Masaryk, jež požádal americkou YMCA o pomoc

⁸ Česká verze Outward Bound nese název **Česká cesta**. Na trhu působí samostatně od roku 1993, kdy také přijala principy Outward Bound International. Česká cesta si klade za cíl rozvíjet firmy, pracovní týmy a jednotlivce (Česká cesta 2013).

v Československu. Toto neziskové sdružení usiluje o plnohodnotný život mladých lidí, přičemž zohledňuje rozvoj jak tělesný, duševní tak i duchovní. Sdružení v současnosti nabízí širokou škálu aktivit pro kvalitní trávení volného času. YMCA na začátku 20. století u nás zavedla a propagovala nové sporty a hry v přírodě (např. volejbal, basketbal, kanoistika, lukostřelba, baseball atd.). V současnosti patří sdružení k nejstarším a největším mládežnickým organizacím na světě (Hanuš 2012; YMCA v ČR 2013).

1.4.2.2 Skauting

Skauting je považován za největší mezinárodní hnutí mládeže. Základy položil Robert Baden-Powell, který viděl v mladých chlapcích nadšení pro dobrovolnou službu. Vypracoval proto program, kde se mladí lidé zábavnou formou připravovali ke službě svému národu. Postupně byl branný účel skautských oddílů nahrazen posláním mírové výchovy. K nám se skauting dostává na počátku 20. století a vytváří si vlastní tradici. Skauti pracují na svém charakteru a schopnostech, jejich cílem není získat výhody pro sebe, ale hlavně nezištně pomoci ostatním. Altruismus je proto jeden z hlavních ideálů skautingu. Ke skautským aktivitám patří např. hry v terénu, výpravy do přírody, táboření, vzdělávání se atd. (Zapletal 2012, Skauting 2013). Štefl předkládá několik výpovědí skautských vedoucích. Říká, že skauting učí členy pro život, umožňuje v bezpečném prostředí rozvíjet jejich talent a schopnosti. Jednoduše vychovává velké a silné osobnosti (Štefl 2011).

1.4.2.3 Prázdninová škola Lipnice

Prázdninová škola byla založena v 80. letech 20. století Allanem Gintelem. Programy pro mladé lidi navazovaly na bohaté tradice pobytu v přírodě, nicméně zde byly zohledněny i nové postupy a témata. Cílem kurzů byla výchova jedince v aktivní a spolupracující osobnost, ovlivňující dění kolem sebe (PŠL 2013). Podle Svatoše a Lebedy byly stěžejními hodnotami individualita, vyniknutí, aktivita, odpovědnost a kreativita. Gintel dal vzniknout osobitému systému výchovy, který dnes získává uznání

i v zahraničí, přičemž outdoorové programy zde měly značné zastoupení. Od roku 1991 se škola Lipnice stala členem organizace Outward Bound a současně také první českou profesionální firmou nabízející outdoorové kurzy firmám (Svatoš, Lebeda 2005, s. 53). Cílem Prázdninové školy Lipnice je náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost. Podporuje se zde taková zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým i světu (PŠL 2013).

SHRNUTÍ

Minulé století dalo základ podoby outdoor tréninku, jakožto učící metody, jak jej známe dnes. Na příkladech jak z českého, tak zahraničního prostředí je patrné, že z počátku byly rozvojové aktivity, vycházející z přírodního prostředí, zacíleny na děti či mladé lidi. Některé programy byly dokonce iniciované kvůli obranné funkci (při. Outward Bound – výcvik mladých námořníků, skauting – branná služba národu). Až později byl přenesen důraz na rozvoj osobnosti jako takové.

Z vývojové linky si také můžeme povšimnout velkého významu hnutí Outward Bound. Myšlenky i postupy hnutí byly přejímány dalšími nově vznikajícími školami či organizacemi. Také česká organizace Prázdninová škola Lipnice, ačkoli využívá vlastního potenciálu a své vlastní tradice, se k hnutí hlásí.

Jak již bylo řečeno outdoor trénink se ve světě do firemní oblasti dostává mnohem dříve než v ČR. V českém prostředí zažívají výcvikové programy určené firemním pracovníkům boom až v 90. letech 20. století. Na trhu se objevují nové organizace a nezisková hnutí s cílem rozvíjet pracovníky v přírodním prostředí.

2 OUTDOOR TRÉNINK JAKO VHODNÁ METODA PRO ROZVOJ KOMPETENCÍ

Z předchozí kapitoly už víme, co outdoor trénink je, na jakých teoretických základech je vystavěn i to, jak se historicky vyvíjel. V této kapitole si odůvodníme nutnost celoživotního vzdělávání, jakožto prostředku ke konkurenceschopnosti a odolnosti v dnešním světě. Dále navrheme outdoor trénink jako vhodnou metodu pro rozvoj pracovníků. Představíme jeho přednosti, ale i nedostatky. Pokud dokážeme identifikovat silné a slabé stránky, příležitosti i ohrožení, které z této unikátní učící metody plynou, můžeme snáze navrhnout a realizovat efektivní program.

2.1 Odsouzení k celoživotnímu rozvoji

Dahrendorf je toho názoru, že společnost práce postupně stírá **společnost vědění**. Ve společnosti vědění hraje dominantní roli informace. Ta se stává novou produktivní silou i zdrojem informace nové. Informace a vědění jsou nyní novými médii, která nahradila mnoho druhů ručních prací. Dahrendorf dokonce mluví o vědomé eliminaci moderního světa práce, kdy kapitál je možné množit i bez práce a některá povolání již nejsou nezbytná pro blaho společnosti. Vznikají povolání, která spočívají na vědění a na zacházení s informacemi. V novém na informace založeném vývoji je produktivita závislá na technologiích rozvoje vědění, zpracování informací a komunikaci prostřednictvím symbolů (Dahrendorf 2007).

Dahrendorf dále zdůrazňuje, že dnešní vzdělávání musí proto být něčím víc než jen přípravou na povolání. **Vzdělání** by mělo být orientováno na komplexní život s dlouhými fázemi odpovědnosti za sebe sama (Dahrendorf 2007). Podle Průchy a Vetešky se ve společnosti vědění prolíná řada aspektů – ekonomický (řízení lidských zdrojů), technologický (informační a komunikační systémy), politický (globalizace trhu práce a obchodu),

pedagogický (kvalita vzdělávání). Na významu taktéž nabývá andragogická koncepce celoživotního vzdělávání, rozvoje lidských zdrojů či vzdělávání dospělých (Průcha, Veteška 2012, s. 238).

Jestliže přistoupíme na tvrzení, že hlavním produktivním faktorem se nyní stává vědění, které je potenciálem každé společnosti, musíme si přiznat, že skutečně odsouzeni k celoživotnímu rozvoji jsme.

Autoři Kriemadis a Kourtesopoulou se také vyjadřují k dnešní situaci a nutnosti rozvoje a to konkrétně rozvoje pracovníků. Upozorňují na to, že je vysoce nezbytné rozvíjet pracovníky a připravovat je na práci v budoucnu. V dnešní době, kdy v ekonomice dominuje mezinárodní soutěž, globalizace obchodu a technologické běsnění, nestačí firmám být produktivní. Chce to víc. Přežití a růst nezávisí pouze na rychlosti adaptace na nové technologické, ekonomické a spotřební podmínky, ale také na úrovni rozvoje lidských zdrojů. Školení a rozvoj pracovníků představuje pro organizaci soustavný růst a zlepšování. Jedná se o proces učení, kdy si noví i stávající zaměstnanci osvojují vědomosti, technické dovednosti a určité chování, aby byli při práci více efektivní. Rychle se měnící podmínky přímo volají po novém pracovním pořádku. Jsou vyžadovány kvality jako flexibilita, přizpůsobivost, práce s informacemi apod. (Kriemadis, Kourtesopoulou 2008, s. 31–32).

Kriemadis a Kourtesopoulou uvádí, že tradiční formy vzdělávání nabízí a poskytují vědomosti, dovednosti a zařízení nezbytné pro práci. **Speciální rozvoj pracovníků** ale nabízí víc. Zaměřuje se na rozvoj do budoucna. Výsledkem je potom nižší fluktuace zaměstnanců, vzrůstající zisk, vyšší produktivita, nebo loajalita vůči zaměstnavateli. Autoři dále uvádí, že nyní více jak 90 % společností poskytuje zaměstnancům určitý druh školení. Častými tématy tréninků jsou např. komunikace, vedení lidí, strategické plánování, řešení problémů, atd. (Kriemadis, Kourtesopoulou 2008, s. 31–32).

Ačkoli celoživotní vzdělávání zažívá v posledních několika letech velký boom, vznikají instituty celoživotního vzdělávání, otevírají se kurzy pro širokou veřejnost, atd., nejde v žádném případě o novou záležitost.

Podle Vymazala již J. A. Komenský přichází s ideou celoživotního vzdělávání. Člověk má usilovat o utváření odpovědné osobnosti. Prostřednictvím vzdělávání má člověk zavádět do světa řád a sám se stát jeho součástí. Pouze univerzální výchova je cestou k pravému lidství. Komenského doba dávala přednost smyslové zkušenosti exaktnímu poznání světa. Na Komenského navazovali další autoři jako např. T. G. Masaryk, Patočka atd. (Vymazal 2002, s. 91–94). Co se týká zahraničních autorů zabývajících se celoživotním vzděláváním či vzděláváním dospělých, za zmínku stojí např. P. Jarvis, S. Brookfield nebo M. Knowles⁹.

2.2 Proč právě outdoor trénink

Proč ale zrovna outdoor trénink? Podle Mohauptové je jednoduše „akční, zábavný, probíhá v přírodě, umožňuje nevšední zážitky a situace, a v neposlední řadě představuje péči o mezilidské vztahy jinak než pracovně“ (Mohauptová 2009, s. 139).

Podle Kriemadis a Kourtesopoulou je cílem každé učící se metody zvýšit organizační výkon. Je proto nutné kontrolovat dopad na individuální i na organizační úrovni. Autoři dále uvádí, že Keller a Oslon zaznamenali po absolvování výcviku na individuální úrovni u účastníků zlepšení v oblasti vedení lidí, řešení problémů, sebepojetí (nárůst sebejistoty), interpersonální komunikace atd. Pokud jde o změny v organizaci, byla zaznamenána vyšší produktivita, kvalita práce, pokles absencí atd. (Kriemadis, Kourtesopoulou 2008).

⁹ Více o autorech např. v knize Foucaultovo andragogické kyvadlo od H. Bartoňkové (2004).

Je zřejmé, že outdoor trénink nelze považovat za univerzální lék pro změnu, některé programy mohou být efektivní v rozvoji kompetencí, jiné ne. Záleží přirozeně na mnoha aspektech, jako je např. připravenost účastníků, správné navržení či realizace podle principů teorie. Nicméně podle Kass a Grandzol začaly být zkušenostní či zážitkové metody využívány jako přístupy, u nichž se věří, že jsou více efektivní u překlada učení do praxe (Kass a Grandzol 2012).

A co se týká zasazení výcviku do přírody, autoři Twist a Shiels argumentují, že v dnešní uspěchané době je čas strávený venku luxusem. Přírodní prostředí má ozdravující účinky na lidský organismus (Twist, Shiels 2011, s. 28). Proto propojení zážitkového učení a přírodního prostředí může být onou optimální volbou pro rozvoj kompetencí.

V této kapitole budu hledat výhody a opodstatnění výběru outdoor tréninku jako vhodné metody pro rozvoj. Upozorním ale i na překážky či problémy, které se k outdoor tréninku váží. Jaké výhody tedy plynou ze zážitkových kurzů?

1. REÁLNOST SITUACÍ

Podle Svatoše a Lebedy jednou z výhod je, že získávané poznatky jsou vyvozovány z osobního prožitku situací vznikající ve skupině při řešení zadaných úkolů. Úkoly mají povahu tady a teď. Jde o reálné situace s reálnými důsledky. Proto poznatky, ke kterým se účastníci v rozborech dopracují, stojí na reálných základech a zobrazují skutečné chování jednotlivců i celé skupiny (Svatoš, Lebeda 2005, s. 133). Autoři Kriemadis a Kourtesopoulou doplňují, že účastníci zažívají opravdu skutečné emoce, nejde jen o jakési hraní rolí. Když čelí riziku, jsou jednotlivci konfrontováni svými silami, limity a chápáním volby svého jednání (Kriemadis, Kourtesopoulou 2008, s. 36).

2. NÁZORNOST A PŘENOSITELNOST

Další předností dle Svatoše a Lebedy je to, že z reálných úkolů a přirozené zpětné vazby plyne vysoká názornost tréninku. Rozbor dokáže odhalit zdroje úspěchu či neúspěchu skupiny. Současně je také možné

nalézat paralely mezi tréninkem a pracovní realitou. Chová-li se skupina v reálné situaci určitým způsobem, je možné očekávat, že se tak bude chovat i v jiných situacích, třeba právě v pracovním prostředí (Svatoš, Lebeda 2005, s. 133–134).

3. VYSOKÁ MÍRA ZAPAMATOVÁNÍ

Svatoš a Lebeda uvádí, že poznatky získané vlastní činností jsou nejstálejší. Významným činitelem je dále přítomnost emocí. Je-li zážitek doprovázen silnými emocemi, stává se téměř nezapomenutelný (Svatoš, Lebeda 2005, s. 134). Tato slova potvrzují i Vysekalová a Mikeš, když tvrdí, že snad každý ze své zkušenosti ví, že si snadněji zapamatujeme velmi příjemné či naopak nepříjemné situace. **Emoce** se podílejí na ukládání i vybavování informací. Proto si zážitky spojené se silnými emocemi pamatujeme snáze než neutrální události. Výzkumy neurologů (př. Maramatsu, Hanoch 2004) ukázaly, že v emočně vypjatých situacích se uvolní vysoké hladiny hormonů, které modulují ukládání informací do paměti (Vysekalová, Mikeš 2009, s. 121).

Hermochová (2006, s. 35–36) doplňuje, že právě ony výcvikové kurzy, na rozdíl od tradičního způsobu výuky (přednášek, studia literatury) využívají vlivu názornosti a podílu emocí i zapojení více smyslů na zapamatování si. Je dokázán velký vliv názornosti na zapamatování poznatků při učení. Zapamatujeme si přibližně:

- 20 % z toho, co slyšíme,
- 30 % z toho, co vidíme v grafické podobě,
- až 70 % z toho, co současně vidíme a slyšíme,
- 80 % z toho, co vidíme, slyšíme a hovoříme o tom,
- až **90 %** z toho, co vidíme, slyšíme a aktivně vykonáváme.

Co se potom týká znovu vybavení si nových poznatků, podle výzkumu IBM a UK Post (Svatoš, Lebeda 2005, s. 17) si vybavíme:

TABULKA Č. 1: Vybavení si poznatků s časovým odstupem.

	POZNATEK ZÍSKANÝ		
	Sdělením	Sdělením Ukázkou	Sdělením Ukázkou Zážitkem
Po třech týdnech	70 %	72 %	85 %
Po třech měsících	10 %	32 %	65 %

4. BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ PRO EXPERIMENTOVÁNÍ

Další předností výcviku dle Svatoše a Lebedy je, že ačkoli jde o reálné situace, nehrozí účastníkům riziko dlouhodobých problémů z případného nezdaru. I když se tým na kurzu špatně rozhodne, žádná firma reálně nezkrachuje. Účelem tréninku je poskytnout bezpečné prostředí pro experimentování s vlastním rozhodováním a jednáním. Jednotlivci si mohou vyzkoušet takové jednání, rozhodnutí, ke kterému by se v pracovním prostředí neodvážili (Svatoš, Lebeda 2005, s. 135). Autoři Kriemadis a Kourtesopoulou také oceňují možnost nácviku řešení problémů mimo pracoviště. Trénink probíhá v odlišném prostředí, v pěkné přírodě. Řešení problémů se koná mimo normální organizační hierarchické omezení, což dělá trénink unikátním (Kriemadis a Kourtesopoulou 2008, s. 36).

Taktéž Mohauptová hovoří o výhodě možnosti zkusit si hypotetickou situaci (např. změnu organizační skupiny, změnu odměňování, změnu komunikačních systémů) nanečisto. Simulace umožňuje vyzkoušet si, jaké důsledky a přínosy bude mít aktivita na činnost skupiny a na její efektivitu (Mohauptová 2009, s. 138).

5. ROZVOJOVÝ EFEKT

Podle Svatoše a Lebedy bývají primárně kurzy zaměřené na výcvik konkrétních sociálních a manažerských dovedností. Podstatou outdoorového tréninku je ale i všeobecný osobní rozvoj účastníků a prohlubování

vzájemného poznávání a budování důvěry ve skupině (Svatoš, Lebeda 2005, s. 136). Mohauptová doplňuje, že díky tomu, že akce přináší mnoho nezvyklých situací, můžeme objevit své silné stránky, o kterých jsme vůbec nevěděli, nebo jsme je dosud neprojevovali. Podpořit můžeme také silné stránky ostatních. Účastníci by měli zakoušet pocit sounáležitosti. Vnímat se jako celek a posilovat loajalitu ke skupině. Tímto se zvyšuje tolerance ve skupině.

Autorka uvádí, že důležitou roli hraje i nevědomá část našeho já. Právě díky jedinečné akci se můžeme projevit naprosto odlišně od našeho běžného chování. Mnoho podnětů k jednání se skrývá v našem nevědomí a právě pomocí akce, jejího rozboru a uvědoměním si vlastních kroků můžeme tyto motivy začít objevovat a začít s nimi pracovat (Mohauptová 2009, s. 138).

6. ATRAKTIVNOST, ZÁBAVNOST

Podle Svatoše a Lebedy úkoly, se kterými se účastníci na kurzu setkávají, jsou odlišné od pracovní reality. Sport a jednotlivé hry jsou většinou spojované s volným časem, rekreací či zábavou. Účastníci se často přirozeně nadchnou pro program a dále je není nutno přemlouvat k akci. Proto i jednou z funkcí kurzu je odreagování a rekreace ve smyslu znovu utvoření sil, vztahů, hodnot, sebedůvěry atd. (Svatoš, Lebeda 2005, s. 134–135).

Jak již bylo několikrát řečeno, aktivity a hry se konají z velké části (ne-li v některých případech zcela) venku. Twist a Shiels hovoří o **výhodách pobytu venku**. Soudí, že účastníci čelí novým výzvám, revitalizují svého ducha a celkově mají možnost profitovat z čerstvého vzduchu. Autoři jmenují několik konkrétních pozitivních příkladů (Twist, Shiels 2011, s. 28):

○ Zaujetí mysli

Dochází k neustálému přesunu pozornosti. Účastníci kličkují mezi kořeny a skalami, cítí květiny, slyší ptáky, vidí krásu měnící se přírody, cítí déšť, slunce či vítr na tváři.

- **Povzbuzení nálady**

Jakmile na sebe účastníci nechají působit pozitivní energii přírody, stres, úzkost či frustrace z každodenní rutiny se jednoduše vypaří.

- **Výzva samotných účastníků**

Trénink představuje fyzickou náročnost nepředvídatelného prostředí kombinovanou s mentálním zaměřením. Často jde o to překonat sám sebe, přijmout výzvu a dobrat se cíle.

- **Být v zeleni a být fit**

Mimo to, že je outdoor trénink přívětivý k přírodnímu prostředí, už to, že jsou účastníci v „zeleni“ má hojící a omlazující efekt na tělo, mysl i duši. Tělo navíc v přírodě pracuje více než ve vnitřních prostorech.

KONCEPT FLOW:

Outdoor trénink, jakožto propojení zážitkového učení a přírodního prostředí, může díky svým přednostem vyvolat tzv. **zážitek flow** popisovaný Paulíkem. Autor hovoří o stavu plného zaujetí určitou smysluplnou aktivitou s úsilím vedoucím k dosažení stanovených cílů se silným pozitivním emočním doprovodem. Jedná se o stav plynutí. Zážitek flow, který je provázen pocitem dokonalého zvládnutí záměru v cílené aktivitě, je dosažený na základě uspořádání vjemů, představ a myšlenek. Tento stav je považován za optimální prožívání a je dokonce spojován s dojmem vrcholného štěstí. Zaujetí či nadšení pro určitý cíl představuje ochranný profil, který zvyšuje schopnost jedince čelit nepříznivým vlivům. Stav plynutí je obsažen v konceptu **optimální zkušenosti**. Optimální zkušeností v tomto případě rozumíme jak přiměřenou stimulaci individuálních dispozičních zdrojů, tak i zakoušení přiměřených podnětů (Paulík 2010, s. 34). Jinak řečeno Činčerou – dovednosti a výzva balancují na stejné úrovni nad kritickým prahem.

Kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi zde má být předpoklad pocitu autonomie, příležitosti úspěchu, souvislost s osobními cíli, a možnost volby při řešení úkolu (Činčera 2007, s. 17).

2.2.1 Nevýhody outdoor tréninku

Dobré je pamatovat i na problémy či nevýhody při využívání outdoor tréninků. Pokud známe limity této metody, můžeme se je snažit při tvorbě a realizaci programu eliminovat či alespoň zmenšit.

1. ATRAKTIVITA ÚKOLŮ ODVÁDÍ POZORNOST OD UČENÍ

Úkoly na kurzech představují modelovou situaci, na níž lze velice hezky zobrazit charakteristické rysy fungování jednotlivců a skupiny. Svatoš a Lebeda podotýkají, že zajímavost úkolů může ale někdy způsobit odvedení pozornosti od personálních, skupinových a manažerských procesů, jejich popsání a zobecnění. Významnou roli proto hraje lektor. Ačkoli je nutné nechat skupině dostatek prostoru pro zpětné prožití úkolu, je potřeba citlivě posouvat rozbor do obecnějších poloh. Méně vyspělé skupiny a méně zkušené instruktory mohou zapříčinit to, že kurz bude v budoucnu spojován pouze se zábavou a vzrušením, namísto s konkrétním a v praxi aplikovatelným poučením (Svatoš, Lebeda 2005, s. 137). Podobný problém popisují i autoři Kriemadis a Kourtesopoulou. Lektoři teoreticky odvedli část programu, nicméně prakticky téměř nezasahovali do samotné akce. To pak vedlo k propasti mezi naučenou teorií a venkovními aktivitami, ze kterých se účastníci měli učit (Kriemadis a Kourtesopoulou 2008, s. 32).

2. MALÁ SCHOPNOST ZOBECNĚNÍ A POCHOPENÍ UŽÍVANÝCH METAFOR

Dalším problémem, podle Svatoše a Lebedy, může být úroveň vyspělosti skupiny a její schopnost zobecňovat. Čím vyspělejší skupina, tím je snazší odhalovat podobnost mezi modelovou situací a realitou a tedy i formulovat zobecněné poznatky. Proto u méně vyspělých skupin je třeba zvolnit a využívat elementární příklady, které pomohou jednotlivé podobnosti odhalovat (Svatoš, Lebeda 2005, s. 137–138).

3. PŘÍČÍ SE KONZERVATIVNÍMU CHÁPÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Náš systém vzdělávání, kde jsou preferovány vědomosti a s nimi spojované memorování nad dovednostmi, může být podle Svatoše a Lebedy

překážkou pro pochopení a přijetí této specifické učící metody (Svatoš, Lebeda 2005, s. 138).

ANO, ALE:

- Kass a Grandzol argumentují výsledky výzkumu. Ozývá se stále větší kritika, že studenti nejsou dostatečně připravováni na řídicí pozice. Proto je třeba změnit formu učení – z tradičního na dovednostně založeném učení, neboli z vědění na děláni. Ačkoli některé vlastnosti jsou více méně konstantní a jen těžko je někomu vštípíme, existuje i řada těch, u kterých se věří, že je lze tréninkem rozvíjet. Jsou to např. emoční inteligence, sebeúčinnost (self-efficacy), nebo motivace k vedení lidí.
- Emoční inteligence (= schopnost dekodovat, regulovat, vytvářet a rozvíjet emoce) – podle autorů je tato inteligence dvakrát více účinná pro vedení lidí než technické dovednosti a inteligence kognitivní. Stala se využívaným měřítkem pro identifikování potenciální efektivity vůdců a nástrojem pro rozvoj dovedností vůdce. Emoční inteligence lze rozvíjet úsilím a touhou.
- Sebeúčinnost (= individuální víra ve své schopnosti uspět v určitém úkolu) – vysoká úroveň této schopnosti se pojí s nastavením více náročných cílů, vyhledávání výzev a vyšší vytrvalosti při plnění úkolů. Výsledky outdoor tréninku potvrdily nárůst sebeúčinnosti.
- Motivace k vedení lidí – výzkum ukázal, jak osobní zážitky ovlivňují individuální motivaci k vedení (Kass, Grandzol 2012, s. 430–433).

4. ORGANIZAČNÍ NÁROČNOST, FINANČNÍ NÁKLADNOST

Svatoš a Lebeda uvádí, že outdoorový kurz probíhá, či má probíhat v dobře situovaném prostředí, na jeho organizaci je potřeba vynaložit více úsilí a finančních prostředků. Je nutné např. speciální vybavení, které je třeba koupit, skladovat, udržovat atd. Kurz je veden několika instruktory, kterým je mimo výkon hrazeno i ubytování a strava. V ceně kurzu je často započítáno i úrazové připojištění, pojištění odpovědnosti. V porovnání

s více tradiční formou indoorových výcviků si leckterý zaměstnavatel rozmyslí, do čeho investuje (Svatoš, Lebeda 2005, s. 139).

ANO, ALE:

- Stále je podle Svatoše a Lebedy nutné brát v potaz, že zapamatovatelnost poznatků je výrazně větší a současně, že se kurz zaměřuje nejen na výcvik sociálních a manažerských dovedností, ale také na všeobecný rozvoj jednotlivců, prohlubování vzájemného poznávání a budování důvěry ve skupině (Svatoš, Lebeda 2005, s. 136–139).
- Mohauptová zase argumentuje potřebou určitých jistot (v našem případě dobrým zázemím) pro možný rozvoj účastníků. Dobré zázemí je nutným předpokladem k vykročení ze své komfortní zóny¹⁰. Účastníci jsou na kurzu vystaveni jistému nekomfortu. Jsou izolováni od rodiny, nachází se v nezvyklém prostředí, podstupují fyzickou i psychickou zátěž, mohou trpět nedostatkem spánku atd. Pokud ovšem mají jednotlivci na kurzu alespoň pár svých jistot (př. dobré ubytování, bezpečné vybavení, lektory, kterým lze důvěřovat), podporuje to jejich odvalu vykročit neznámým směrem – tzn. např. budovat si nové sebevědomí, rozvíjet nové schopnosti a vlastnosti (Mohauptová 2009, s. 139).

5. NESLUČITELNOST S FIREMNÍ KULTUROU

Zážitkové učení staví na otevřenosti, využívá neformální atmosféry, otevřené zpětné vazby či smývá hierarchické rozdíly. Podle Svatoše a Lebedy ale tento typ učení nemusí být slučitelný s tvrdými, hodně formálními a hierarchicky členěnými strukturami a jim odpovídajícím přístupem k řízení lidí, skupin a celých firem (Svatoš, Lebeda 2005, s. 140).

6. NEJEDNOZNAČNOST

Řada autorů (např. Kriemadis, Kourtesopoulou 2008; Jones, Oswick 2007) vytýkají, že outdoor trénink je nejednoznačný ve svém označení

¹⁰ Komfortní zóna je popisována jako oblast zážitků a jednání, v níž se určitý člověk obvykle pohybuje, a kde se cítí dobře. Mnoho lidí má ale relativně malou konformní zónu. Zakouší poměrně málo nových věcí a jen málokdy se odváží opustit prostor, na který jsou zvyklí (Pletzer 2009, s. 69)

a dále ve své náplni. Neexistuje jednotné označení, jasná struktura a náplň. Outdoor trénink může znamenat spoustu věcí, od příjemně stráveného odpoledne při paintballu až po náročné několikadenní až týdenní výcviky. Typ aktivit či úkolů jsou dalším nejednoznačným komponentem, neboť programy nabízí širokou škálu aktivit a her, které mohou sloužit jak pro zábavu, tak pro rozvoj. Na tento problém upozorňuje i Wagner a kol. – outdoor trénink s sebou nese značnou kontroverzi, odpůrci a zastánci se přou o jeho efektivitu. Čím to ale je? Autoři uvádí, že outdoor trénink se velice rychle etabloval v organizacích a úplně předběhl literaturu, která by o něm pojednávala. Opора v literatuře není dostatečná. Ti, kdo by se chtěli o tematice dozvědět více, mají poměrně omezené zdroje. Odpovědět si na otázku, jak vypadá normální trénink, je v podstatě nemožné (Wagner a kol. 1991, s. 51–52).

Problematika nejasnosti nahrává zvláště odpůrcům outdoor programu. Pokud jasně nevymežíme k čemu program je, pro koho a jakého cíle má být dosaženo, nahráváme naší nedbalostí kritikům. Z řad odpůrců se ozývají např. tyto poznámky:

„Outdoor program není více než příležitostí pro organizaci sbalit celý manažerský tým a jít ven riskovat životy.“ (Ron Zemke podle Wagner a kol. 1991, s. 51)

„Hrát si venku, když skutečná práce má být dokončená, by mělo být tématem zneužívání pravomoci.“ (Jack Falvey podle Wagner a kol. 1991, s. 51)

„Outdoor trénink není nic víc než omluva za prázdniny v pracovním čase pro zaneprázdněné manažery.“ (Buller a kol. 1991, s. 58)

2.2.2 Bariéry

Kromě samotných problémů se setkáváme i s řadou bariér, které způsobují nepřijetí outdoor programů či znemožňují jeho efektivitu. Řadě bariér ale lze předcházet (více v kapitole 3.1 *Efektivní outdoor trénink*).

Proč jsou tedy programy odmítány?

2.2.2.1 Blokující postoje objednavatelů

Svatoš a Lebeda (2005, s. 140–143) identifikují některé bariéry na straně objednavatelů:

A. Blokující postoje plynoucí z obavy:

- Strach ze změny (př. Outdoor trénink nemusí dopadnout dobře a já ponesu následky).
- Lpění na vnějších atributech důstojnosti (př. Pan ředitel by nepřistoupil na běhání v lese v teplácích.).
- Pochybnosti o splnění účelu (př. Co se tam vůbec naučí?).
- Bagatelizování síly zážitku (ale potvrzuje se, že vysvětlený postup jednání se nevyrovná reálně prožité zkušenosti)

B. Ne vždy je outdoor trénink vhodný.

C. Nevyhovuje cena, délka kurzu.

2.2.2.2 Blokující postoje účastníků

A. Blokující postoje plynoucí z obavy

Mohauptová upozorňuje, že existuje několik motivů k práci. Kromě motivu pracovat jak nejlépe dokážu, je zde tendence pracovat tak, abychom dokázali, že jsme nejlepší. Potom se nám jen těžce připouští, když někdo uvidí naši chybu nebo vymyslí něco lépe než my (Mohauptová 2009, s. 29).

Svatoš a Lebeda (2005, s. 143–145) identifikují několik konkrétních obav:

- **Obavy ze selhání a ohrožení své pozice** – nejčastější forma strachu, která v lepším případě plyne z nízkého sebevědomí. V tomto případě může kurz pomoci zvýšit jedinci sebevědomí. V druhém případě, pomůže ale odhalit skutečnou osobnost jedince a poukázat na jeho neschopnost např. řídit tým.
- **Obava ze ztrapnění** – jedinci se bojí o svou důstojnost (běhat v teplácích, ukazovat se v plavkách, atd.).

- **Obavy o navyklý komfort** (př. Bude tam sprcha? Vyspím se vůbec?).
- **Obavy z nejasně strukturované situace** (př. Nevím do čeho jdu.).
- **Nedostatečná znalost cíle tréninku** (př. K čemu mi to bude?) – pokud není cíl vyjasněný, účastníci postrádají smysl akce, přijde jim zbytečná.

Obavy potom mohou vést k **obranným reakcím** (Svatoš, Lebeda 2005, s. 145):

- Odmítnutí (př. Já do toho nejdu).
- Znevažování (př. Jsou to hlouposti pro děti).
- Agrese (př. Zadali jste nám špatně úkol. Kdo to vymyslel?).
- Alibismus (př. Na tohle nemám čas.).
- Výmluva (př. Nemohu z rodinných důvodů.).

B. Tvorba negativní zkušenosti – nevěříme v úspěch:

Bariérou k novému učení může být podle Mohauptové i opakovaný **neúspěch v minulosti**. Klíčem k úspěchu je proto motivace a víra v úspěch. Pokud máme pocit neúspěšnosti a pořád pochybujeme, je neúspěch zaručen (Mohauptová 2009, s. 32)¹¹.

C. Špatná definice výzvy – situace, které jsou nad naše síly:

Mohauptová uvádí, že příčinou bariéry v přístupu k novým věcem může být také **špatná definice výzvy**. Existuje několik významů a ne všechny nám mohou sloužit k úspěchu. Dobré je rozlišovat mezi náročnou výzvou a výzvou, která je již nad naše síly. Heslem Outward Bound Movement bylo „Dokážeš víc, než si myslíš.“ Důležitá je motivace a soustředění se na

¹¹ Sebenaplňující prorocství.

Merton využívá Thomasův koncept definice situace a vytváří svou teorii sebenaplňujícího se prorocství. Thomasův teorém zní: Jestliže lidé definují situaci jako reálnou, stává se reálnou ve svých důsledcích. Proto pokud si na začátku špatně definujeme situaci, vyvolá to nové chování, díky kterému se mylná představa stane pravdivou (Merton 2000, s. 201).

úspěch a výsledek, ale také reálné zhodnocení situace (Mohauptová 2009, s. 33)

Autorka dále vysvětluje význam komfortní zóny, které jsme se věnovali už v předchozím textu. Rozlišuje tři zóny. Komfortní zónu, zónu učení a zónu paniky. Jak již bylo řečeno, **komfortní zóna** je oblastí toho, co známe. Jde o pohodlnou zónu, která nás většinou nijak nestresuje. **Zóna učení** je oblastí neznámého. Jde o situace, které neznáme z vlastní zkušenosti a kde se můžeme hodně naučit. Tato zóna nám přináší řadu překvapení, zábavu i vzrušení. Trochu se někdy i bojíme, jak to vše dopadne, pouštíme se dál a objevujeme nové věci (Mohauptová 2009, s. 33–34). Svatoš a Lebeda doplňují, že pokud se dostaneme přiměřeně daleko, překonáme obavy, naučíme se něco nového – rozšiřujeme si komfortní zónu a nabýváme vědomí, že dokážeme více, že je dobré to zkusit. Posilujeme tak své sebevědomí (Svatoš a Lebeda 2005, s. 32). **Zóna paniky** je, podle Mohauptové, oblastí nad naše síly. Dostáváme se do ní, pokud uděláme příliš velký krok ze zóny komfortu. K tomuto jsme často motivováni našim egem či okolím, které nás podněcuje k něčemu, na co naše síly nestačí. Situaci už nezvládáme, vymyká se z naší kontroly, učení se nám v tomto momentě už nelíbí. Právě účastníci outdoorových výcviků si mohou někdy vyzkoušet dotek hranice zóny paniky. Důležité je naučit se pracovat sám se sebou i v náročných situacích – např. na výcviku v bezpečném prostředí (Mohauptová 2009, s. 34–35).

D. Stereotypy myšlení:

Autorka dále zmiňuje **stereotypy**. Ty nám brání hledat nové cesty. Máme rádi jistoty. Pokud něco funguje, neradi od toho upouštíme (Mohauptová 2009, s. 36).

E. Chceme se učit jako všichni ostatní:

Mohauptová říká, že ze školy máme naučeno, jak se učit. Všichni stejně a podle jednoho metru. Ačkoli to ne všem vyhovovalo, zvykli jsme si a používali to dál. To ale nemusí vést k úspěchu. Je třeba zjistit, jak nejlépe

se učíme my sami, jaký je náš styl a potvrdit si jeho úspěšnost (Mohauptová 2009, s. 38).

Na závěr ještě malé shrnutí přínosů a úskalí interakčních metod (Kolajová 2006, s. 91, Hermochová 2006, s. 41):

TABULKA Č. 2: *Plusy a minusy interakčních metod.*

PŘEDNOSTI	NEBEZPEČÍ
Zvyšují zájem, zvědavost.	Potřebná teoretická průprava lektora.
Zapojení všech účastníků.	Možnost manipulace s účastníky.
Možnost změny postojů, sebepojetí, sebejistoty.	Nedostatek vztahu ke každodenní realitě.
Probuzení trvalého zájmu o rozvoj osobnosti.	Možnost nesprávné či jednostranné interpretace.
Možnost snížení obranných mechanismů.	Nebezpečí překrývání reálné problematiky hrou.
Motivují k otevřené komunikaci, experimentování s vlastním chováním.	Nerespektování konkrétních specifik skupiny při výběru programu.
Podporují k vlastní iniciativě při ovlivňování skupiny.	Nerespektování principu dobrovolné účasti.
Podporují vznik skupinové soudržnosti.	Náhodné využívání her bez vyhodnocení.
Možnost pochopit souvislosti, procesy, získání nadhledu.	Nesprávně zvolený postup vzhledem k situaci v týmu.

SHRNUTÍ

Cílem této kapitoly bylo představit outdoor trénink jako vhodnou metodu pro rozvoj pracovníků. Vysvětlila jsem význam celoživotního vzdělávání jakožto nutnosti dnešní doby. Chce-li společnost prosperovat, je nutné, aby vynakládala prostředky do rozvoje lidského kapitálu. Jednou z možností, jak rozvíjet potenciál pracovníků, je zážitková metoda outdoor trénink. U tohoto přístupu se věří, že je více efektivní u překlada učení do praxe. Pokud zohledníme výhody zážitkového učení spolu s výhodami přírodního prostředí, rýsuje se outdoor trénink jako optimální volba pro rozvoj.

Přirozeně každá mince má dvě strany. Outdoor trénink má i své limity (př. atraktivnost odvádí od učení, zážitkový program se přičí

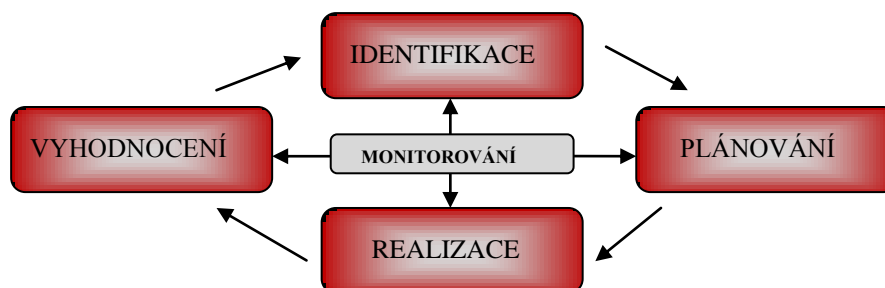
konzervativnímu chápání učení atd.), a jeho účinnost může být omezena řadou bariér jak ze strany zadavatele tak účastníků. Na druhou stranu je-li program správně navržen a veden, a jsou-li účastníci na něj připraveni, může se stát vhodnou učící metodou. V následující kapitole se podíváme na to, jak by takový efektivní program mohl vypadat.

3 EFEKTIVNÍ PROGRAM

V předchozí kapitole jsme si odůvodnili nezbytnost celoživotního vzdělávání a také vyzdvihli některé přednosti outdoor tréninku. Víme už, co outdoor trénink je, víme, čím pro nás může být přínosný a nyní se konečně podíváme na to, jak by takový outdoor program mohl být naplánovaný.

V první kapitole bylo uvedeno, že outdoor trénink je učící metoda, která je specifická zvláště díky prostředí, ve kterém se realizuje. Kromě prostředí, které se má lišit od běžného pracovního prostředí, ale uplatňuje stejné učební zásady jako jiné metody. Proto sestavujeme-li projekt akce, měli bychom respektovat všechny fáze od analýzy potřeb až po evaluaci. Nejdříve ve stručnosti představím všechny fáze a následně se budu zabývat více podrobně těmi, které jsou z hlediska účinnosti outdoor programu kritické.

OBRÁZEK Č. 2: Fáze vzdělávací akce.



Identifikace (Mohauptová 2009, s. 158; Payne 2007, s. 31; Bartoňková 2010, s. 118, atd.):

- Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb.

Plánování (Hanuš, Chytilová 2009, s. 129–132; Bartoňková 2010):

- Určení toho, co budeme dělat (vytvoření základní myšlenky).
- Specifikace cílové skupiny.
- Stanovení cílů akce.

- Sestavení realizačního týmu a role v týmu.
- Zajištění ubytování a stravování.
- Sestavení programu (odvíjí se od cílů programu).
- Zajištění materiálu a služeb.
- Tvorba rozpočtu.
- Fundraising (získávání finančních prostředků od sponzorů, dárců, grantů).
- Propagace akce (informační, motivační charakter).
- Komunikace s účastníky (sdělování informací o akci, motivační charakter).
- Evaluace (v plánu akce by nemělo chybět, jakým způsobem bude akce hodnocena).

Realizace (Svatoš, Lebeda 2005, s. 59–60; Hanuš, Chytilová 2009, s. 52–64; atd.):

- Průběh samotné akce.

Vyhodnocení (Mohauptová 2009, s. 163–166; Bartoňková 2010, s. 184–185; atd.):

- Průběžné monitorování.
- Hodnocení po skončení akce, hodnocení s odstupem.

3.1 Efektivní outdoor trénink

Nyní se konečně dostáváme ke klíčové části, již je **efektivita outdoor programu**. Chceme-li udělat vše pro to, aby byl program efektivní, je třeba jednak respektovat obecné fáze vzdělávací akce, ale také identifikovat ty oblasti, které se zdají být problematické a věnovat jim při plánování akce zvýšenou pozornost. V kapitole 2.2.1. *Nevýhody outdoor tréninku* a 2.2.2 *Bariéry* jsme již identifikovali několik oblastí, které se mohou zdát být v souvislosti s efektivitou programu kritické. Zmínili jsme např. atraktivitu,

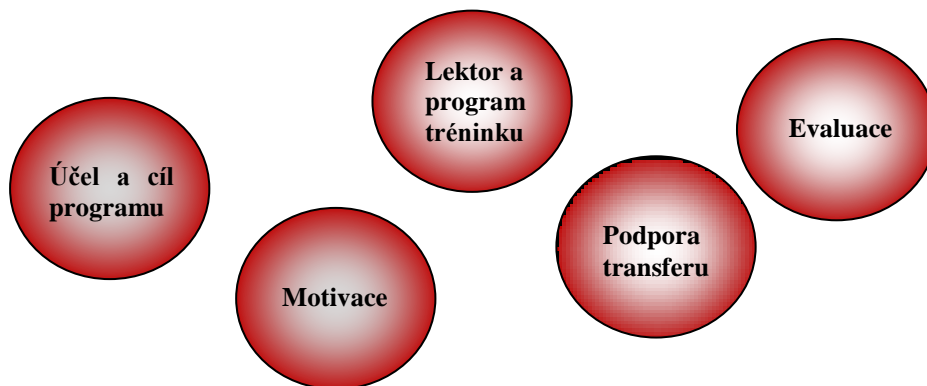
kteřá odvádí pozornost od učení, malou schopnost zobecnění a pochopení metafor nebo organizační náročnost. Zde se rýsuje důležitost navržení a zvládnutí programu, jeho dramaturgie i dovednosti lektora. Dále bylo zmíněno to, že se outdoor trénink přičí konzervativnímu chápání vzdělávání, bývá neslučitelný s firemní kulturou a celkově je nejednoznačný. Na významu nabývá příprava před akcí – tzn. jasné vyjasnění si, jaký máme problém, co od programu očekáváme a jestli je pro nás tou optimální metodou rozvoje kompetencí. Jednou z hlavních bariér tréninku byla zmiňovaná obava a to zvláště ze selhání či nejasných informací o akci. Tady opět vystupuje význam přípravy a motivace účastníků před akcí, ale i citlivě volený přístup k účastníkům v průběhu akce ze strany lektorů.

Další jednotliví autoři upozorňují na podobné problémy. Např. Wagner a kol. tvrdí, že úspěch či neúspěch výcviku je dán tím, zdali je znám **účel programu**. Podle autorů bohužel často programy nezačínají s jasně danými cíly. Samotný výcvik potom bývá zahájen s ne zcela jasným plánem (Wagner a kol. 1991, s. 55). Mohauptová proto tvrdí, že základem úspěšné akce je **příprava**. Dobré zadání je předpokladem pro dobrou práci na kurzu. Je třeba znát situaci potenciálních účastníků – jejich silné a slabé stránky. Je potřeba dostat se k příčině, kde vznikla potřeba organizovat nějakou akci (Mohauptová 2009, s. 158). Dále autoři Wagner a kol. upozorňují na podceňovanou roli **lektora**. Nelze si myslet, že pokud je výcvik naplánovaný, postará se o sebe sám. Kritika se zaměřuje také na problematiku **evaluace** programu. Autoři uvádí, že často úplně chybí nebo se opírá pouze o sebehodnocení účastníků (Wagner a kol. 1991, s. 55). Výtky Bullera a kol. zase směřují k **přenosu** zkušenosti na pracoviště. Autoři hovoří dokonce o selhání většiny programů, díky tomu, že se dostatečně nezajistí jakési přemostění naučeného z programu na pracoviště (Buller a kol. 1991, s. 60).

Stanovení si účelu a cíle programu, význam lektora, evaluace, ale také podpora transferu naučeného a motivace účastníků, jsem identifikovala jako klíčové a kritické v souvislosti s efektivním programem. Tyto

identifikované oblasti budou využity i v praktické části práce, přičemž budou sloužit jako základ pro tvorbu polostrukturovaného rozhovoru.

OBRÁZEK Č. 3: Klíčové oblasti outdoor tréninku.



Ve zbytku kapitoly se blíže podíváme na jednotlivé fáze outdoor programu a tedy i na již zmíněné oblasti, které se mohou zdát být, v souvislosti s efektivním programem, kritické.

Mohauptová uvádí, že program se skládá z několika fází, a i když se jednotlivé kroky jmenují (v závislosti na autorech) odlišně, jejich podstata by měla zůstat stejná. Důležité je hlavně neopomenout žádný krok (Mohauptová 2009, s. 157). Buller a kol. (1991) identifikují **pět tréninkových fází**, které budou ve zbytku kapitoly představeny. Jde o:

- Analýza potřeb.
- Pre-outdoor trénink.
- Outdoor trénink.
- Post-outdoor trénink.
- Evaluace.

3.1.1 Závazek o spolupráci

Ještě předtím než dojde k posouzení potřeby a stanovení cílů programu, je třeba získat závazek o spolupráci od potenciálních účastníků.

Payne uvádí, že rozhodnutí účastnit se outdoorového programu začíná **smlouvou** nebo dohodou. Získání tohoto závazku (ať už s manažerem,

školitelem či potenciálními účastníky) je jeden z nejvíce rozhodujících momentů. Efektivnost následujících činností závisí na pevném závazku. Bez vyjasněných očekávání a explicitních pravidel není možné zaručit úspěšný kurz (Payne 2007, s. 28).

Payne je toho názoru, že i když pracovníci uznávají, že existuje řada věcí, které by se měly vyřešit, je třeba získat jejich explicitní závazek k účasti na kurzu. Závazkem se myslí dohoda na spolupráci při řešení identifikovaných sporných otázek, problémů či příležitostí. Podle autorky může nadřizovaný nebo školitel získat závazek tím, že jasně a srozumitelně objasní a shrne smysl výcviku. Dobré je také přednést výhody, které by plynuly z výcviku, oproti situaci, kdy by se identifikované problémy vůbec neřešily (Payne 2007, s. 26).

Tím, že pracovníky co nejvíce informujeme, předkládáme jim výhody plynoucí z výcviku, snažíme se o to, aby sami pocítovali, že akce jim bude ku prospěchu, tím vším je jednoduše **motivujeme** k zájmu o trénink. Svatoš a Lebeda upozorňují na velký význam motivace. Říkají, že čím větší motivace, tím větší efekt. Ani vynikající program či lektoři nemohou zajistit naplnění cíle, pokud sami účastníci nechtějí (Svatoš, Lebeda 2005, s. 21). Mohauptová navrhuje několik bodů, jak podpořit motivaci. Jak ale vidíme, opět jde hlavně o komunikaci a přímé jednání s pracovníky:

- **Cíl a efekt:** lidé potřebují vědět, k čemu jim bude výcvik v práci. Doporučuje se otevřeně diskutovat, dobře vyjasnit cíl a záměr výcviku (Mohauptová 2009, s. 162). Svatoš a Lebeda si uvědomují, že i během celého výcviku je třeba neustále získávat důvěru a zájem účastníků. Je proto nutné, aby od prvních okamžiků cítili, že kurz je pro ně užitečný, že směřuje k naplnění jejich vlastních potřeb, a že jsou sami osobně zainteresováni na výsledku (Svatoš, Lebeda 2009, s. 22).
- **Informace o struktuře programu** – autorka doporučuje informovat o náročnosti kurzu, o doporučeném vybavení s sebou atd. (Mohauptová 2009, s. 162).

- **Zázemí:** autorka říká, že lidé si potřebují představit, kde budou spát, jak bude zajištěno jídlo, kolik budou mít volného času, atd.
- **Partnerství:** je dobré zdůraznit, že se jedná o organizovanou akci pro dospělé, kde instruktoři vystupují v rolích partnerů, nikoli direktivních učitelů (Mohauptová 2009, s. 162). Svatoš a Lebeda doplňují, že lektor by měl přistupovat k účastníkovi s respektem a s úctou. Měl by nabízet své zkušenosti a pomáhat odhalovat nové poznatky (Svatoš, Lebeda 2005, s. 24).
- **Dobrovolnost** – na kurzu by podle Mohauptové měla platit zásada dobrovolnosti při činnostech. Každý má právo si rozhodnout, jaká náročnost mu vyhovuje (Mohauptová 2009, s. 162).
- **Pozitivní zpětná vazba** – Svatoš a Lebeda tvrdí, že účastníky motivuje úspěch, splnění úkolu. To kromě radosti podporuje sebevědomí a sebeúctu. Dobré je proto volit náročné, ale splnitelné úkoly (Svatoš, Lebeda 2005, s. 24).

3.1.2 Analýza potřeb

Poté, co se vyjasní pravidla a získá se závazek od pracovníků, je možné provést konkrétní analýzu potřeb. Podle Bartoňkové je analýza a identifikace vzdělávacích potřeb nejkritičtější a nejdůležitější fáze projektování vzdělávacích aktivit. Vznikne-li chyba v této fázi, projeví se neodvratně i v dalších krocích. Analýza potřeb vzdělávání představuje shromažďování informací o současném stavu kompetencí, přičemž zjištěné údaje jsou porovnávány s požadovanou úrovní. Výsledkem analýzy je zjištění mezer ve výkonnosti, které je třeba eliminovat, se zaměřením na takové, které je možné odstranit vzděláváním. Mezera ve výkonnosti neboli interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti představuje disproporci mezi tím, co je, a tím, co by mělo být (Bartoňková 2010, s. 118). Vodák a Kucharčíková (2011) rozlišují tři etapy identifikace **vzdělávacích potřeb**:

1. Etapa – probíhá analýza podnikových cílů. Sleduje se **podniková strategie a cíle**.
2. Etapa – probíhá analýza **úkolů, znalostí, schopností a dovedností zaměstnanců**. Získané údaje jsou porovnávány se skutečnými kompetencemi zaměstnanců. Výsledkem je informace o potenciální potřebě vzdělávání.
3. Etapa – zaměření se na **individuální charakteristiky zaměstnanců**. Dochází opět k porovnání s požadavky podniku (Vodák, Kucharčíková 2011, s. 90–91).

Payne navrhuje nejběžnější způsoby, jak získat data potřebná pro analýzu. Jsou jimi rozhovory mezi čtyřma očima, rozhovory v malých skupinkách, dotazníky a jiné typy písemného hodnocení (Payne 2007).

Podle autorky je jedním z nejeftivnějších způsobů **rozhovor mezi čtyřma očima**. Rozhovor umožňuje hluboce se zabrat do problému, porozumět pohledu na věc každého potenciálního účastníka. Školitel již nyní může rozpoznat odpor nebo obavy z tréninku, což mu umožňuje vyřešit tento problém ještě před začátkem akce (Payne 2007, s. 32).

Rozhovory v malých skupinkách jinak nazývané také jako **focus-group** vyvolávají rozdílné pohledy na věc, a tak umožňují účastníkům srovnávací diskuzi, jak vidí problémy (Payne 2007, s. 35).

Dotazníky a jiné písemné hodnocení umožní získat data od mnoha lidí během krátké doby. Optimální je provádět v kombinaci s rozhovorem, získáme tak kvalitativní i kvantitativní data. Autorka navrhuje provést sběr dat před výcvikem i po něm, abychom získali porovnání pokroku účastníků či celého týmu (Payne 2007, s. 35–36).

Další možností je provádět **systematické pozorování**. Doporučuje se opět v kombinaci ještě s jinou technikou. Pro účely analýzy potřeb je možné využít např. i **statistická data** o absenci, stížnostech, pochvalách, obratu, ziskovosti atd. (Payne 2007, s. 36).

Autoři Kriemadis a Kourtesopoulou navrhuji kromě výše zmíněného ještě využít např. psaný test, záznam kritických incidentů, analýzu úkolů či analýzu strategie organizace (Kriemadis, Kourtesopoulou 2008, s. 33).

Zjistíme-li po provedení analýzy, že existuje potřeba, kterou je možno řešit vzděláváním, můžeme přistoupit k dalšímu kroku, a tím je stanovení cílů. Bartoňková uvádí, že **formulace cílů** vzdělávací akce představuje konkretizaci dané mezery (Bartoňková 2010). Cíle taktéž podle Palána vyjadřují konkrétně formulovanou představu o formě schopnosti, dovednosti či kvalifikace. Autor upozorňuje na to, že aby byly cíle funkční, měly by být komplexní, tzn., měly by zahrnovat požadované změny v chování, jednání či činnosti. Dále by měly být konzistentní (nižší cíle jsou podřízené vyšším), kontrolovatelné tedy vymezené tak, aby bylo možné průběžně kontrolovat změny a také přiměřené tedy dostatečně náročné, ale splnitelné (Palán 2002, s. 119). Mužík podle Bartoňkové říká, že cíl by měl obsahovat (Bartoňková 2010, s. 135–137):

- Komu je určen.
- Požadavky na chování (změnu chování) – př. co bude umět.
- Jakým způsobem má být demonstrováno zvládnutí obsahu nebo cíle.
- Označení podmínek (kdy, kde).
- Označení kritérií pro hodnocení, standardy, kterých je třeba dosáhnout. Dle jakých norem bude dosažení cíle měřeno.

Svatoš a Lebeda hovoří o významu **lektora poradce** v přípravné fázi programu. Lektor by měl vystupovat jako odborně kompetentní a zároveň lidsky akceptovatelný partner zadavateli při hledání optimálního řešení problému. Měl by umět klást otázky, chápat souvislosti, zobecňovat a výstižně popsat možné způsoby řešení (Svatoš, Lebeda 2005, s. 107).

3.1.3 Pre-outdoor trénink

Autoři Buller a kol. navrhuji 1–2 dny před samotným výcvikem seznámit účastníky více se základní strukturou akce. Účastníci jsou obeznámeni s fází

samotného outdoor tréninku, začínají se vytvářet programová očekávání. Při této příležitosti se předkládá managementu základní koncept a identifikované nedostatky v analýze potřeb. Účastníci jsou také seznámeni se sadou návodů chování, které budou užity ve fázi samotného výcviku (Buller a kol. 1991, s. 59). Soudím, že toto setkání by mělo být pouze vyvrcholením přípravné fáze pro výcvik, kdy se účastníci mají šanci seznámit s realizátory programu či jednotlivými lektory. Pokud by se jednalo o první rozsáhlejší seznámení s výsledky analýzy a strukturou akce, jak částečně od Bullera a kol. vyznívá, domnívám se, že uskutečnit toto setkání až jeden či dva dny před akcí je pozdě. S účastníky je třeba komunikovat, podávat jim informace, snažit se odbourat nejistotu a budovat jakýsi pozitivní přístup k programu. Účastník k programu zraje a to chce čas.

3.1.4 Outdoor trénink

Samotná fáze outdoor tréninku, podle Bullera a kol. trvá většinou 2–5 dní. Program se skládá z vybraných a v určitém pořadí sestavených aktivit. Volba aktivit se odvíjí od konkrétního cíle a potřeby organizace. Přirozeně nelze řešit veškeré potřeby organizace prostřednictvím outdoor tréninku. Nejčastěji se výcvik zaměřuje na: podporu komunikace, dávání a přijímání zpětné vazby, řešení problémů, tvorbu rozhodnutí, přijímání rizika, zvládání konfliktů, hodnocení a využívání zdrojů, budování týmů, atd. (Buller a kol. 1991, s. 59).

V kapitole 1.3.1.1 byly zmíněny některé modely zkušenostního učení. Kolbův cyklus učení, jakožto nejrozšířenější model lze vhodně aplikovat na proces učení během celého outdoor tréninku (Outdoor 2014):

Aktivita – skupině je předložen úkol, jehož řešení vyžaduje týmovou spolupráci, efektivní komunikaci, jednání v náročných situacích, projevení vůdčích schopností atd. (Outdoor 2014).

= zažívání konkrétní zkušenosti.

Sdílení – skupina sdílí pocity, nálady, emoce. Rekapituluje proběhnutou aktivitu (Outdoor 2014).

= *reflektování zkušenosti.*

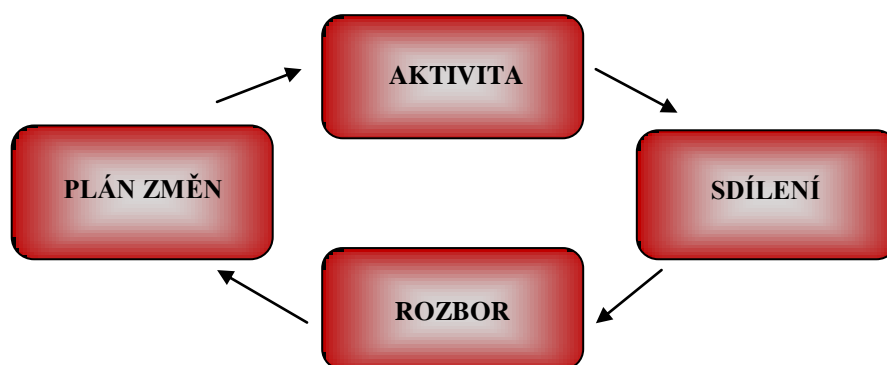
Rozbor – dochází k rozboru a zobecnění situací a prožitků spojených s proběhnutou aktivitou, pojmenovávají se fungující principy i chyby v řešení (Outdoor 2014).

= *nadhled ve formě zobecnění, vytvoření hypotéz.*

Plán změny – dochází k plánování změn v zaběhlém postupu, s cílem dosažení efektivnějšího jednání. Plán změn je vhodné zaznamenávat (Outdoor 2014).

= *snaha ověřit platnost hypotéz v praxi.*

OBRÁZEK Č. 4: Aplikace Kolbova cyklu učení na outdoor trénink.



V praxi to potom znamená, nejdříve nastavit podmínky jednotlivých aktivit tak, aby vytvořené situace rozvíjely požadovanou oblast učení a poskytly náměty pro následující fáze. Následuje vhodné zařazení další aktivity, která vytváří prostor pro aplikaci změn a tedy ověření naučeného v praxi, popřípadě poskytnutí materiálu pro další zlepšení a učení se. Skupina je vedena všemi fázemi tak, aby byl proces učení efektivní, a aby fungující principy a nové dovednosti byly co nejvíce pojmenovány samotnou skupinou (Outdoor 2014).

3.1.4.1 Dramaturgie programu

Svatoš a Lebeda prezentují unikátní český přístup outdoor tréninku. Tzv. celostní či **holistický přístup** využívá posloupnosti programu za značného příspěvu her. Outdoor trénink by měl být podle autorů koncipován tak, aby vytvářel jedinečný, vnitřně provázaný celek. Aktivity mají být vhodně voleny tak, aby na sebe navazovaly, doplňovaly se či byly v kontrastu. Střídat se má fyzická námaha s intelektuální, týmové aktivity mají kontrastovat s individuálními. Výcvik má mít spád a gradaci (Svatoš, Lebeda 2005, s. 59–61).

Podle Hanuše a Chytilové vytváříme celý program tak, že na základě stanovených cílů a časových možností zařazujeme jednotlivé aktivity podle dramaturgických pravidel. **Dramaturgie** jakožto tvůrčí činnost proniká do veškeré práce – vytváří nejen samotný program, ale i celkovou atmosféru. Jde tedy o to udělat určité činnosti atraktivními, vytvářet situace a stavy příjemné každému jedinci a kolektivu zároveň, dostávat člověka do co největšího počtu interakcí a dávat mu příležitost k projevení vlastní individuality. Na konci vzniká podrobný **scénář projektu**, jenž se už dopředu snaží vhodným postupem pracovat s atmosférou¹² (Hanuš, Chytilová 2009). Franc a kol. doplňují, že v této fázi dokončení scénáře programu je třeba zkontrolovat rytmus a plynutí kurzu, podívat se, jak jsou v rámci výcviku rozloženy dramaturgické vrcholy a dna. Většinou není možné předem odhadnout průběh kurzu. Na významu proto nabývají zkušenosti lektorů a jejich intuice (Franc a kol. 2007, s. 35).

¹² Příklad dramaturgické práce s atmosférou – devítidenní akce, 30 účastníků (Hanuš, Chytilová 2009, s. 154):

Úvodní fáze (3 dny) – programy na urychlení seznámení. Pokud se budou naplňovat očekávání, bude stoupat pozitivní naladění účastníků.

Středová fáze (3 dny) – naplnění cílů akce (znalosti, dovednosti, zkušenosti). Třetí den dochází k zevšednění programu, další dny už program nedosahuje takového efektu jako na začátku, proto se pátý den zařadí první emocionální vrchol kurzu.

Závěrečná fáze (3 dny) – upevnění získaných dovedností a znalostí. Poslední večer by měla atmosféra vygradovat do závěrečného emocionálního vrcholu.

Sestavený scénář by měl propojovat hry a aktivity s tématy, a vytvářet jakýsi rytmus kurzu. Ze zahraničí se k nám dostal pojem „**dobrodružné vlny**“. Tento model spočívá v tom, že zážitky jsou řazeny tak, že se jejich průběh podobá vlnám. Dobrodružná vlna se skládá ze série vrcholů a údolí, ve kterých se střídá aktivita, vzrušení s dobou klidu (Franc a kol. 2007, s. 26). Martin (2001) podle France a kol. téma rozpracoval a hovoří ne už o dobrodružné, ale o **dramaturgické vlně**, kde se pracuje s více vlnami (sociální, fyzickou, kreativní, psychologickou). Jednotlivé vlny se proplétají a vytvářejí vrcholy a propady. Toto proplétání vln zaručuje rovnováhu intenzity a rytmu kurzu (Martin in Franc a kol. 2007, s. 35).

Franc a kol. dále uvádí, že metoda dramaturgie umožňuje a dokonce **podporuje změnu** v programové náplni kurzů. Instruktor by měl neustále přezkoumávat, zda zvolený program přispívá k naplnění cílů kurzu, a přizpůsobovat ho potřebám účastníků. Změny v scénáři potom mohou vycházet z pozorování účastníků, posuzování jejich aktuálního stavu a odhalování, jak budou na připravené programy reagovat. Změnu programu může přirozeně vyvolat ale i počasí či nečekané nehody (Franc a kol. 2007, s. 26, 35).

Jelikož má na účinnost programu vliv řada faktorů (př. cíle, netradičnost, aktivizace účastníků, atd.), měli by, podle Hanuše a Chytilové, organizátoři ovládat tzv. **trojí umění dramaturgické** (Hanuš, Chytilová 2009, s. 152–153):

- **Umění namíchat** takovou kombinaci aktivit, aby se v ní našel každý. Měly by být respektovány jednak cíle akce, ale i mentalita a zájmy účastníků.
- **Umění vybrat** takové aktivity, které jsou nejvhodnější a nejúčinnější pro konkrétní akci a přítomný kolektiv.
- **Umění předložit** vybrané aktivity v pravý čas (hodinu, den), a ve správné, promyšlené souvislosti a návaznosti.

Svatoš a Lebeda proto identifikují **dramaturga** jednu z významných rolí **lektora** (Svatoš a Lebeda 2005, s. 107).

Jak již bylo výše řečeno, podle Svatoše a Lebedy je pro české prostředí typické využívat **hry** v mnohem větším měřítku než v zahraničí. Pokud účastníci přijmou hru, pohybují se uvnitř fantazijně vykonstruovaného modelu. Čím více se vžijí do fiktivní situace, tím více se jejich zážitky blíží těm reálným. Vnitřně potom mohou prožívat vyčerpání, radost i zklamání, uspokojení z dobré práce či nespokojenost se špatným vedením týmu (Svatoš, Lebeda 2005, s. 57–61).

Autoři dále vyzdvihují význam prostředí, ve kterém se trénink odehrává. Outdoorové kurzy nabízejí změnu zažitého rámce. Přinášejí alternativu v podobě **přírody**. Vystavují účastníky přírodním vlivům, přináší reálné nebezpečí, staví před ně přirozené výzvy. Účastníci se ocitají v prostředí, které je tak odlišné od toho pracovního. V takovém prostředí přestávají platit stylizace a pózy. Účastníci jsou více otevření novým zkušenostem a poznání. Jsou přímo nuceni experimentovat jak v hledání řešení neznámých úkolů, tak i nově nastaveném sociálním prostředí. Pohybují se mimo hranice své komfortní zóny a tak objevují svůj potenciál (Svatoš, Lebeda 2005, s. 40).

3.1.4.2 Motivace k akci

Jednou z funkcí lektora je **motivovat** účastníky k aktivitě tzn. zaujmout, nadchnout je pro akci a také umět sdělit pravidla a nezbytné pokyny. Svatoš a Lebeda proto zdůrazňují význam role **lektora iniciátora**. Autoři navrhuji dvě strategie, které mohou pomoci překonat počáteční rozpaky či neochotu účastníků (Svatoš, Lebeda 2009):

Pragmatické vysvětlení spočívá v tom, že se aktivita představí jako modelová situace, která je ideálním tréninkovým nástrojem pro rozvoj dovedností. Popíše se mechanismy a vysvětlí se proč a k čemu to má sloužit. Tento postup platí zvláště na racionální typy účastníků. Nevýhodou ale je, že se nezapojí emocionální stránka chování lidí, nenastartuje se tedy jejich spontaneita. Druhou možností je **emocionálně vtáhnout** účastníky do děje. Představí se motivační historka, komická scénka, historická událost, atd., která uvede nadcházející aktivitu (Svatoš, Lebeda 2009, s. 58–59).

Jelikož má outdoor trénink hodně co dočinění s přírodním prostředím, nabízím několik postřehů Twist a Shiels. Autoři hovoří o tom, že obecně trénink usiluje o to vybudovat pozitivní přístup účastníků k akci a vytvořit takové příležitosti, aby účastníci překonávali výzvy. Podle autorů je to vše **v individuálním přístupu**. Trénink poskytuje bezpečnou příležitost zdolat terén, dosáhnout cíle a tak posílit jistotu. Silný pocit jistoty potom zlepšuje celkovou pohodu a výkon. Náročné, ale zvládnutelné úkoly, překážky, které inspirují k většímu úsilí – to je postoj „dokážu to“. Na druhou stranu, lidé s menší sebejistotou mají menší aspirace, vytyčují si menší cíle, snadněji se vzdávají. Více se zaměřují na věci, které nemohou zvládnout a snadněji jsou odrazeni neúspěchem (Twist, Shiels 2011, s. 29).

Dobré je si ale uvědomit, že účastníci většinou nezdolávají překážky samostatně, ale participují na jednotlivých aktivitách ve skupinkách. Společně řeší úkoly, překonávají překážky, dosahují cíle. Kliment podotýká, že vztahy ve skupině, vzájemné interakce, způsoby komunikace a kooperace nejsou stálé, ale dynamicky proměnlivé (Kliment 2002, s. 86). Tohle vše je dobré brát v potaz, pracovat s tím a těžit z toho.

Sociální psychologie popisuje v řadě teorií vliv skupiny na jednotlivce. Kliment představuje např. výsledky **experimentu N. Tripleta**, který zjistil, že za přítomnosti druhých osob jsou výsledky některých našich aktivit větší, než by tomu bylo při výkonu stejné činnosti ve stavu izolace. Tato skutečnost se vysvětluje snahou předvést se před druhými v dobrém světle (Kliment 2002, s. 90). Můžeme předpokládat, že i mnohé účastníky tréninku bude motivovat k výkonu snaha nezahanbit se a ukázat to nejlepší ze sebe.

Interakce ve skupině může udělat mnohé, nicméně chceme-li ještě efekt a účinnost programu podpořit, je třeba účastníky neustále podněcovat a **motivovat**. O zájem účastníků a jakési nadšení pro akci je třeba bojovat po celou dobu programu.

Výrost hovoří o několika podmínkách, které napomáhají jedince motivovat skupinovým úkolem. Podle autora musí být zřetelná souvislost mezi společným úkolem a uspokojením individuálních potřeb, současně

musí být jasný samotný skupinový cíl, aby tato jasnost cíle ovlivnila jeho přijetí členy skupiny (Výrost 2008, s. 156).

Dále je podle autora třeba brát v potaz, že soudržnost skupiny je v přímé souvislosti s přijímáním skupinového cíle za svůj. Čím soudržnější skupina, tím více přijímají její členové skupinový cíl. Členové **soudržné skupiny** jsou na sobě značně závislí, a tak může být vykonáván tlak na ty, kteří se odchyľují (Výrost 2008, s. 156–157). V našem případě můžeme užít hesla „jeden za všechny, všichni za jednoho“. Skupina má sílu motivovat váhavé členy k akci, která se na první pohled může zdát např. nebezpečná či velmi obtížná, a tak splnit úkol.

Obecně s sebou vyšší soudržnost¹³ neboli koheze přináší řadu výhod. Podle Kolaříka Shawa říká, že vyšší soudržnost má vliv na kvalitu a kvantitu skupinových interakcí. Členové spolu více a pozitivněji komunikují. Dále pozitivně zvyšuje produktivnost a efektivnost skupiny či má vliv na spokojenost členů ve skupině, zvyšuje jejich pocit bezpečí a značně přispívá k pozitivnímu individuálnímu sebehodnocení. Ve skupině se projevuje důvěrnost, porozumění nebo poskytování vzájemné podpory (Kolařík 2011, s. 24). Wagner a kol. podotýkají, že největší potenciál outdoor programu je pro nově se formující týmy (Wagner a kol. 1991, s. 55). O výše zmiňovanou soudržnost se tedy v programu většinou usiluje.

Výrost jmenuje další podmínky ovlivňující motivaci, když říká, že přijímání skupinových cílů je značně ovlivněno také tím, v jaké míře se členové sami podílejí na jejich tvorbě (Výrost 2008, s. 157). Tohle bylo již diskutováno dříve v souvislosti se získáním závazku účastníků, ještě před začátkem výcviku. Mají-li členové pocit, že se na tvorbě cílů podílí, vyústí to potom v jeho lepší přijímání. Jako poslední autor zmiňuje, že vztah

¹³ Vysoká soudržnost skupiny může mít ale i stinné stránky. Podle Klimenta zvláště v situacích, kdy se má skupina rychle rozhodnout, sehrává výraznou roli skupinový vůdce. Skupina díky své kohezi tlačí své členy k uniformitě názorů, které pocházejí od vůdce či jiných vlivných osob. Alternativní názory jsou brány jako nežádoucí či ohrožující soudržnost skupiny. Skupina se tak izoluje od vnějšího prostředí, které by mohlo skýtat nové pohledy na věc. V určitých ohledech tak skupina ignoruje realitu a zcela nevhodně řeší problém (Kliment 2002, s. 93)

individuální potřeby a skupinového cíle se mění v závislosti na dosahování onoho cíle. Pokud je skupina trvale neúspěšná, jedinec na její cíle rezignuje. Naopak, pokud je úspěšná, individuální potřeby jsou s jejími cíli stále více spjaty (Výrost 2008, s. 157).

Jak bylo výše řečeno, každá skupina je živým organismem, který lze ovlivňovat a to v pozitivním i negativním slova smyslu. Ovlivňování a působení může probíhat buď v rámci samotné skupiny (skupinová dynamika), nebo také zvenčí. Na významu získává diskuze po skončení každé aktivity, vedená zkušeným lektorem. **Lektor** v roli **pozorovatele** musí podle Svatoše a Lebedy v průběhu úkolu pozorně sledovat činnosti skupiny, aby následně mohl v diskuzi poskytovat nezávislou zpětnou vazbu (Svatoš, Lebeda 2005, s. 111). Každá taková diskuze má šanci skupinu posunout blíže k rozvoji či pochopení sebe sama.

3.1.4.3 Debriefing

Outdoorové aktivity jsou cennými zdroji pro tvorbu dat do následující diskuze. Informace, které vycházejí z každé aktivity, jsou podle Bullera a kol. klíčem k procesu učení. Ale pouhé identifikování dovednosti nestačí. Účastníci si musí uvědomit důležitost oné dovednosti v pracovním prostředí. Odkud se vzala tato zkušenost, a co má co dělat s pracovním prostředím? **Debriefing**¹⁴ či jakási diskuze¹⁵ po skončení každé aktivity nabízí prostor pro reflektování uplynulé události (Buller a kol 1991, s. 60). Reitmayerová a Broumová doplňují, že se zde klade důraz na vyřešení aktuální situace a méně na učení a přenos zkušeností do budoucna (Reitmayerová a Broumová 2007, s. 11).

¹⁴ Pro objasnění diskuze jsem využila označení **debriefing**, podle autorek Reitmayerové a Broumové (2007, s. 11–12) se dá užít i jiných pojmů např. anglické **reflection, reviewing, processing**.

¹⁵ Debriefing ale nemusí být pouze mluvením, ale i akcí.
Př. kruhové metody – mluvící kámen: skupina stojí v kruhu a smí mluvit jen ten, kdo má v ruce předem určený předmět.
Hodnotící metody – teploměr: na zemi je natažený provaz a na něm vyznačené teploty, účastníci se rozestoupí podle toho, jak vnímají své pocity, úspěch, spokojenost. Atd. (Činčera 2007, s. 79).

Činčera nabízí několik fází, dle kterých může taková diskuze probíhat. Podle autora respektuje debriefing Kolbov cyklus učení prožitkem. Jeho cílem je vést účastníky k pochopení zkušenosti a k jeho přenosu do pracovního prostředí. Ještě před začátkem diskuze může proběhnout jakési **rozehřátí**, jehož cílem je naladit skupinu. Následuje **reflexe**, která má za úkol připomenout zkušenost, která bude rozebírána. Druhá fáze usiluje o **zobecnění** problému a jeho vazbě k realitě. Ptáme se na pocity, kritické body atd. Poslední částí je **transfer**. Účastníci jsou vedeni k tomu, aby se vyjádřili, jak budou se získanou zkušeností pracovat a jak by se mělo změnit chování skupiny či jednotlivců při řešení podobného problému (Činčera 2007, s. 77).

V rámci celého debriefingu se opět rýsuje klíčová role **lektora facilitátora** (usnadňovatele). Úkolem lektora je vytvořit potřebné podmínky a příznivou atmosféru, nabídnout vhodné techniky rozboru, iniciovat diskuzi, řídit její proces, shrnovat a formulovat závěry a také poskytnout porovnání závěrů skupiny s uznávanou teorií nebo jinými zkušenostmi (Svatoš, Lebeda 2005, s. 112–113). Reitmayerová a Broumová hovoří o tom, že správně vést diskuzi a pokládat otázky je umění. Správné načasování, volba otázky, zacílení na účastníky či naopak ponechaný prostor pro tiché přemýšlení, to chce cvik (Reitmayerová, Broumová 2007). Lektor má podle Svatoše a Lebedy pomáhat účastníkům v procesu uvědomování si vlastních prožitků a v jejich racionalizaci do podoby využitelné zkušenosti (Svatoš, Lebeda 2005, s. 112–113). K tomuto účelu může lektor využít jednoduchou pomůcku – např. **techniku čtyř P**¹⁶ (průběh, pocity, poznatky, příležitosti). Technika spočívá v tom, že lektor pokládá čtyři okruhy otázek, které ukotvují postupně zážitky účastníků (Reitmayerová, Broumová 2007):

¹⁶ Techniku čtyř P lze pojímat také jako jednu z možných implementací Kolbova cyklu učení do oblasti otázek. Účastníci svůj prožitek nejdříve uvolní, následně o něm přemýšlejí a nakonec v něm hledají důležité prvky pro svůj rozvoj (Reitmayerová, Broumová 2007, s. 59–60). Více o Kolbovu cyklu viz kapitola 1.3.1.1 *Kolbov model učení*.

Průběh – otázky jsou cílené na konkrétní události, jejich popis a detaily. Můžeme se tázat např. Jaké byly klíčové okamžiky? Co se stalo? V co jste doufali, že se stane? Atd.

= *reflexe*.

Pocity – otázky jsou zaměřené na emoce a na prožívání, které se pojily s průběhem dění. Tázat se můžeme např. Jaké byly vaše osobní očekávání/obavy? Kdo podle vás prožíval ty samé podobné/rozdílné pocity? V kterém okamžiku jste si byli vědomi, že nejvíce/nejméně kontrolujete své emoce? Atd.

= *reflexe*.

Poznatky – účastníci hledají souvislosti mezi jednotlivými prožitky. Odkrývají zjištění, která z toho plynou. Tázat se můžeme např. Proč jsi zastával zrovna takovou roli? Co jsi o sobě/skupině zjistil? Co oceňujete na ostatních? Co jste našli pro sebe (otázky, řešení, energii, ...)? Atd.

= *zobecnění*.

Příležitosti – účastníci se zaměřují na souvislosti s budoucím chováním v podobných situacích, do kterých se mohou dostat. Soustředí se na využití právě získaných zkušeností. Můžeme se tázat např. Jaké možnosti a šance vidíte? Co již nebudete dělat/co začnete dělat/v čem budete pokračovat? Co si odnášíte z tohoto zážitku? (Reitmayerová, Broumová 2007, s. 58–59).

= *transfer*.

3.1.5 Transfer

Svatoš a Lebeda hovoří o tom, že **přenos zkušeností** z výcviku do pracovního prostředí má zásadní význam pro pochopení využitelnosti outdoor tréninku. Autoři jsou toho názoru, že pokud dojde k potvrzení, že zvládnou více, než jsem si myslel v jedné oblasti, posílí mě to i při rozhodování v oblastech jiných. Snahou organizátorů či lektorů je potom udělat vše pro to, aby se účastníci osmělili vykročit ze své zóny pohodlí (Svatoš, Lebeda 2005, s. 33).

Autoři (př. Meyer 2003; Buller a kol. 1991) se ale shodují, že zajistit **přenos naučeného** během tréninku na pracoviště se stává jednou z největších překážek ve zkušenostním učení. A to právě díky unikátnosti zážitku, se kterým se při učení pracuje. Proto lze podle autorů považovat právě transfer jako výzvu každého outdoor tréninku (Meyer 2003; Buller a kol. 1991). Z předchozí kapitoly ale víme, že přenos zkušenosti se dá podpořit např. už v debriefingu, kdy se účastníci zamýšlejí také nad tím, jak se získanou zkušeností pracovat v budoucnu a jak by se mělo změnit chování skupiny či jednotlivců při řešení podobného problému. V následujícím textu zmíním ještě několik návrhů, jak transfer podpořit.

Podle Meyer outdoor trénink ve své tradiční formě často postrádá pevné spojení s organizačním nastavením pracovního prostředí. Tento fakt brzdí přenos naučeného a vytváří tak mezeru mezi učním a akcí. Autor přichází s přístupem, který umožňuje přemostit mezeru mezi teorií a praxí. Meyerův model zkušenostního učení představuje více integrovaný přístup učení se ze zkušeností. Hovoří o **čtyřech oblastech zkušenosti**, které dávají vzniknout vyváženému programu. Autor identifikuje tyto oblasti (Meyer 2003):

Oblast výkonu – je oblastí, kde účastníci participují na zážitkových aktivitách.

Oblast hodnocení – probíhá debriefing a reflexe těchto aktivit.

Oblast vize – verbalizují se představy a plány do budoucna.

Oblast strategie – vytváří se plán, jak nové představy o budoucnosti naplnit.

Distribuce pozornosti věnovaná každé z těchto oblastí by měla být vyrovnaná, nemělo by docházet ke zvýšenému zájmu u jedné oblasti na úkor jiné. Např. věnovat přílišnou pozornost tvorbě vize, může vést až k tomu, že výsledek bude mít malý či žádný praktický dopad na současnou problémovou situaci (Meyer 2003, s. 358).

TABULKA Č. 3: Čtyři oblasti zkušenosti dle Meyer.

OBLAST	POPIS	APLIKACE
Výkonu	Účast na aktivitě.	Aktivity outdoor tréninku.
Hodnocení	Hodnocení výsledků výkonu.	Debriefing, reflexe aktivit.
Vize	Představa možné budoucnosti.	Vidění nových způsobů.
Strategie	Plánování způsobu, jak dosáhnout cíle.	Vytváření řešení konkrétního problému.

Prvním krokem k efektivnímu přenosu naučeného je vytvořit si **vizi**, co v budoucnu vylepšit. Vycházet lze z tréninkových aktivit. Vizi „co by mohlo či mělo být“, můžeme nejdřív prezentovat abstraktně a až později více jasně a konkrétně. V oblasti **hodnocení** se účastníci učí ze zkušeností a uvědomují si, co mohou využít na pracovišti. Na konci výcviku účastníci formulují **strategii**, jak dosáhnout stanovených cílů na pracovišti (Meyer 2003, s. 360–361).

Podle Meyer pochopení souhry mezi těmito čtyřmi oblastmi zkušenosti slibuje nejen přemostění mezery mezi teorií a praxí, ale i zlepšení implementace a hodnocení metody outdoor tréninku. Účastníci tak lépe ocení a využijí propojení mezi aktivitami outdoor tréninku a pracovním prostředím (Meyer 2003, s. 359).

Autoři Buller a kol. také přicházejí s několika návrhy, jak podpořit přenos naučeného. Do programu je možné zahrnout určité komponenty, díky kterým by se pravděpodobnost efektivity přenosu zvýšila. Jednou z možností mohou být **záznamy účastníků**, které představují nástroj pro sběr dat po celou dobu programu. V rámci debriefingu jsou účastníci vyzváni k tomu, aby identifikovali např. co se z aktivity naučili, jak to může souviset s pracovním prostředím atd. Tyto postřehy si účastníci mohou

zapisovat a následně využít pro stanovení si nových cílů (Buller a kol. 1991, s. 60).

Dále Buller a kol. navrhuje, aby si každý účastník během programu **vybral jiného účastníka**, který by mu umožnil sdílet zážitky a probrat možný přenos naučeného na pracoviště. Jakmile jedinec vysloví svůj záměr druhému, zvýší se jeho osobní závazek dělat věci odlišně po návratu do pracovního prostředí.

Jako poslední zmiňují autoři **definovat si cíle a naplánovat aktivity**, jak přenést naučené na pracoviště. Pomoci mohou již zmiňované záznamy, které účastníci zapisovali po každé aktivitě. Účastníci navzájem sdílí své vytyčené cíle a plány, a tím opět posilují svůj osobní závazek věci změnit (Buller a kol. 1991, s. 60).

3.1.6 Post-outdoor trénink

Skončením samotného outdoor tréninku věci nekončí, nebo by alespoň končit neměly. V této kapitole se podíváme na to, jakým způsobem lze upevnit přenos naučeného. Post-outdoor trénink či jinak řečeno **follow up**, podle Bullera a kol. poskytuje příležitost účastníkům znovu prožít a oživit si své zážitky. Autoři uvádí, že je dobré asi po čtyřech týdnech po skončení samotného outdoor výcviku, zúčastnit se post-outdoorového setkání. Toto setkání má navazovat na proces přenosu. Důvodem setkání je, aby účastníci identifikovali hlavní překážky, které jim brání v přenosu nových kompetencí do pracovního prostředí. Cílem setkání je také podpořit navazování kontaktů mezi účastníky a v neposlední řadě, získat od účastníků zpětnou vazbu na samotný kurz. Připomínky či návrhy potom mohou pomoci zlepšit program do budoucna (Buller a kol. 1991, s. 60).

V této fázi, se dle autorů vychází z předpokladu, že účastníci byli schopni v outdoorovém prostředí kurzu rozvinout podporující klima pro aplikování dovedností. Nicméně pracovní prostředí není až tak podporující. Proto je třeba, aby se účastníci snažili vytvořit takové prostředí v organizaci, které by umožnilo naučené dovednosti posilovat až zvnitřnit. Lektoři vyzývají

účastníky k propracování cílů pro zefektivnění přenosu naučeného a posílení podporujícího systému pro zesílení naučených dovedností. Možným řešením je využívání odborníků z outdoorových programů, kteří slouží jako trvalý zdroj posílení a podpory. Účastníci si např. vyberou kouče, který se účastnil programu, a který může pomoci odstranit některé překážky při přenosu (Buller a kol. 1991, s. 61).

3.1.7 Evaluace

Evaluace neboli hodnocení bývá často podceňována. Jak bylo v úvodu kapitoly řečeno, jednou z výtek outdoor programu je to, že často jednoduše v programu chybí. A i když už je realizována, většina jejích výsledků je založena na účastníkově sebehodnocení. Hodnotí se tedy pouze vnímání chování a změna v přístupu (Wagner a kol. 1991, s. 55) Pokud se podíváme na výsledky pozorování Wagnera a kol., zjistíme, že kritika může být na místě. Autoři zmapovali, jaké formy a zda vůbec se hodnocení využívá ve dvou rozdílných typech outdoorových výcviků (Wagner a kol. 1991, s. 55):

TABULKA Č. 4: *Metody evaluace.*

Extrémní outdoor trénink	
- Samohodnocení účastníků	55 %
- Žádné hodnocení	45 %
Základní outdoor trénink	
- Samohodnocení účastníků	60 %
- Žádné hodnocení	45 %
- Follow up (hodnocení po skončení programu)	10 %
- Hodnocení od manažerů/nadřízených	5 %
- Objektivní data	2 %

Buller a kol. proto příhodně komentují, že o evaluaci je snazší mluvit než ji provádět. Složitost přesné evaluace odrazuje mnoho organizací od toho vůbec zkusit to. Může být velmi těžké zaznamenat změny v organizačních výkonech, specifické změny chování mezi učícími se, tedy jaksi izolovat efekty tréninku. Navzdory omezením, přesto některé formy evaluace mohou být vestavěny do projektu outdoor tréninku. Autoři mají na mysli Kirkpatrickův model, o kterém bude řeč později (Buller a kol. 1991, s. 61).

Ještě než se podíváme na konkrétní druhy evaluace a s nimi se pojící vhodné metody, představíme si, co můžeme v rámci programu hodnotit a kdy.

Podle Mohauptové můžeme provést např. hodnocení organizace a zajištění kurzu, naplnění plánu akce, hodnocení jednání před kurzem ze strany zadavatele, hodnocení účastníků lektory a instruktory, hodnocení skupiny, jednotlivců či hodnocení splnění cíle (Mohauptová 2009).

S ohledem na cíl diplomové práce, se budeme více věnovat jen některým z nich. Autorka uvádí, že čím je **cíl** na začátku jasnější, tím lépe je možné jej **hodnotit**. Splnění cíle lze hodnotit z výpovědí účastníků, z vlastního hodnocení výkonu týmu či také po delší době. Toto hodnocení se dělá často na konci kurzu a potom po několika týdnech, abychom viděli, zda se pohled na akci nějak změnil (Mohauptová 2009, s. 164).

Jak již bylo v dřívějších kapitolách zmíněno, outdoor trénink jakožto učící metoda se může zaměřovat na rozvoj jak skupin, tak jednotlivců. Proto můžeme hodnotit jak práci jednotlivců, tak i jejich součinnost.

Hodnocení skupiny by podle Mohauptové mělo být strukturované podle cíle a mohlo by se týkat např. těchto bodů: silné a slabé stránky skupiny, styl práce skupiny, řešení složitých situací a krizí, potenciál a rizika skupiny atd.

Hodnocení jednotlivců je zaměřeno na jednotlivé předem definované kompetence podle cíle akce. K tomuto typu hodnocení se využívá např.

pozorování, které ale musí mít jasná pravidla (definovaný cíl a účel hodnocení) (Mohauptová 2009, s. 164–166).

Už víme, co můžeme hodnotit, nyní se podíváme na to, v jaké fázi tréninku hodnocení optimálně provést.

Průběžné hodnocení

Tento typ evaluace se užívá hlavně u hodnocení skupiny, jednotlivců a hodnocení naplňování cílů a programu. Můžeme využít krátký dotazník, pozorovací archy či rozhovor (Mohauptová 2009, s. 166). Petty podle Bartoňkové nazývá toto průběžné hodnocení jako **hodnocení formativní**. Hodnocení zde má motivovat účastníky, posoudit lektory, komunikaci, prostředí atd. a je-li třeba, napravit rozpoznané nedostatky (Bartoňková 2010, s. 184).

Za zvláštní případ průběžného hodnocení bych označila i **debriefing** (více v kapitole *3.1.4.3 Debriefing*). Účastníci mají prostor pro reflektování uplynulé události, přičemž sami ale i skupinově hodnotí a analyzují uplynulou akci (Buller a kol. 1991).

Závěrečné hodnocení

Bartoňková říká, že Petty označuje toto hodnocení také jako finální či **sumativní**. Hodnocení úzce souvisí s konkrétními požadavky, které vyvstaly z analýzy potřeb (Bartoňková 2010, s. 185). Podle Mohauptové by nemělo být toto hodnocení opomenuto zvláště u posouzení naplnění cíle, naplnění programového plánu, organizace, zajištění akce či hodnocení skupiny. Využívají se dotazníky, rozhovor či skupinové diskuze (Mohauptová 2009, s. 166). Hanuš a Chytilová upozorňují, že výsledky tohoto hodnocení by se neměly přeceňovat. Hodnocení je platné pouze pro posouzení stavu na konci kurzu (Hanuš, Chytilová 2009, s. 95).

Hodnocení s odstupem

Hanuš a Chytilová rozdělují hodnocení s odstupem na dvě fáze. Nejdříve se hodnocení může realizovat prostřednictvím dotazníků, kde jsou účastníci vyzváni, aby se vyjádřili k cíli, tématu kurzu, programové skladbě, ke

skupině, k instruktorům atd. Zjištěné výsledky potom mohou být porovnány s výsledky hodnocení po skončení kurzu. Druhá fáze, která je těžší, ale zároveň více vypovídající, sleduje nakolik je cíl a téma projektu zvnitřněno účastníky a nakolik se naučené stalo součástí jejich života. Podle autorů, teprve v této fázi bychom měli vypracovat závěrečnou zprávu z projektu (Hanuš, Chytilová 2009, s. 95–96).

Payne říká, že hodnocení tohoto typu poskytuje příležitost podívat se na učiněný pokrok a určit, jak může další intervenční metoda pomoci zlepšovat výkon. Autorka navrhuje, aby se hodnocení účastnil lektor, nadřízený či vedoucí týmu a účastníci. Společně potom zkoumají problémy a překážky, které účastníci zakouší. Lektor má příležitost poskytnout radu, jak překonat některé překážky a bariéry. Posuzuje se také stav realizace vytyčeného plánu (Payne 2007, s. 137–141). Svatoš a Lebeda jen doplňují, že tak jak vystupoval **lektor** v roli **poradce** v přípravné fázi, tak se do této role vrací i nyní ve fázi vyhodnocení kurzu a citlivým způsobem nabízí své postřehy k chování skupiny a doporučení pro její další rozvoj (Svatoš, Lebeda 2005, s. 107).

Zpětná vazba lze podle Kolajové provést např. formou tzv. **sendviče**. Technika spočívá v tom, že na začátku je třeba říci něco pozitivního a osobního, co uvolní atmosféru situace. Následně se přejde ke kritickému momentu. Je důležité, aby osoba, jež zpětnou vazbu vysílá, ji podala přijatelným způsobem, fakticky a konstruktivně, bez jakýchkoli útoků na jedince. Osoba, která zpětnou vazbu přijímá, by neměla jednat přecitlivěle, ale měla by uznat její oprávněnost a být ochotna ji promítnout do budoucího jednání. V této fázi je dobré nechat prostor pro vyjádření se i druhé strany. Závěrem sendvičové formy je sdělit opět něco pozitivního, např. víra v rychlou nápravu či zvládnutí nového přístupu (Kolajová 2006, s. 76).

Vůči tomuto přístupu se ohrazuje Hroník. Autor tvrdí, že forma sendviče vyloženě deformuje zpětnou vazbu. Uvádí, že se snižuje váha toho, co bylo pozitivně vyjádřeno, neboť jde jen o zástěrku pro sdělení negativní informace. Dále vytýká schovávání si pozitivní informace pro její využití až

s negativní informací. Negativní informace při tomto pojetí ztrácí význam a váhu. Hroník proto navrhuje efektivnější způsob, tedy jasně oddělovat pozitivní a negativní informace ve zpětné vazbě. K výchozímu stavu (např. nevládnutí úkolu) je hned formulována cílová představa a společně se hledají cesty, jak k ní dospět (Hroník 2006b, s. 53).

Hodnocení s odstupem bylo diskutováno také v kapitole 3.1.6 *Post-outdoor trénink*.

3.1.7.1 Kirkpatrickův model

Nyní se podíváme na to, jakým způsobem můžeme hodnotit. Autoři Kriemadis a Kourtesopoulou hovoří o tom, že přístupy hodnocení se různí od velmi strukturovaných tradičních **kvantitativních přístupů**, kdy účastníci vyplňují předem připravené stupnice či inventáře, až po otevřenější **kvalitativní přístupy**, které se spoléhají zvláště na pozorování a hloubkové rozhovory. Kvantitativní přístupy obecně zjišťují to, do jaké míry je daný prospěch z výcviku důležitý, zatímco kvalitativní přístupy těžší z využívání účastnickovy perspektivy a jazyka k identifikování a rozvoji lepšího porozumění prospěchu z akce (Kriemadis, Kourtesopoulou 2008, s. 39).

Ucelený a dnes nejvíce uznávaný model¹⁷, který v jednotlivých úrovních může zahrnovat jak kvalitativní, tak kvantitativní hodnotící metody se jmenuje **Kirkpatrickův model**¹⁸. Autoři Werner a DeSimon soudí, že

¹⁷ Ačkoli je Kirkpatrickův model dnes nejrozšířenějším přístupem hodnocení, existuje i řada dalších modelů, jejichž prvky se částečně shodují s Kirkpatrickovým modelem, ale přirozeně také různí vlastním pojetím:

- **Phillips** – pět úrovní: reakce a plánování akce, učení, aplikace naučeného do pracovního prostředí, výsledky.
- **Brinkerhoff** – šest úrovní: nastavení cíle, tvorba programu, implementace programu, okamžité výsledky, přechodné výsledky nebo využití výsledků a dopad a užitek.
- Atd. (Werner, DeSimon 2012, s. 206).

¹⁸ **Kirkpatrickův model** se stal i terčem kritiky a pozměňovacích návrhů. Autoři kritizují, že model hodnotí pouze to, co se stalo až po skončení akce, spíše než proces tréninku jako celek. Dále je kritizováno nejasné vymezení druhu očekávaných změn jakožto výsledku učícího se procesu. Také není jasně vymezeno, jaké hodnotící techniky mají být užity pro měření učení na každé úrovni hodnocení. V neposlední řadě je vytýkáno i označení „modelu“ – příhodnější by podle kritiků bylo užít taxonomii (Werner, DeSimon 2012, s. 208).

Kirkpatrick přichází s tvrzením, že trénink může být hodnocen pomocí čtyř kritérií (reakce, učení, chování, výsledků).

1. Úroveň – reakce

Tato úroveň je zaměřena na účastníkově vnímání programu a jeho efektivity. Tato získaná informace je důležitou zpětnou vazbou. Pozitivní odezva na program může povzbudit účastníky k absolvování dalších programů v budoucnu. Na druhou stranu pokud se účastníkovi trénink nelíbil, může odradit i ostatní a sám odmítat užívat nově nabyté kompetence v programu. Hlavním omezením této úrovně je to, že získaná informace z reakce nevyovídá o tom, zdali v programu došlo ke splnění cíle. **Líbil se účastníkovi program?** Získaná data nás informují pouze o účastníkově spokojenosti (Werner, DeSimon 2012, s. 206).

2. Úroveň – učení

V této úrovni dochází k měření, zdali se účastník něco naučil. Podle autorů jde o důležité kritérium úspěšného programu. **Naučil se účastník to, co se podle stanoveného cíle měl naučit?** (Werner, DeSimon 2012, s. 206–207). Bartoňková doplňuje, že je dobré provést měření kompetencí na začátku a poté na konci programu. Užít lze např. testy, simulace, hraní rolí atd. (Bartoňková 2010).

3. Úroveň – chování

Dalším z důležitých měřítek úspěšnosti programu je, zdali účastník využívá v pracovním prostředí to, co se naučil na tréninku. Měřit přenos naučeného na pracoviště lze pomocí pozorování chování nebo na základě záznamu organizace (př. snížení stížností, zmetkovosti atd.) (Werner, DeSimon 2012, s. 207). Bartoňková doporučuje provádět toto hodnocení až za určitou dobu po skončení tréninku. Využít se dají nástroje jako nahrávání chování na pracovišti, hodnocení výkonu před a po akci, 360° zpětná vazba, atd. (Bartoňková 2010).

4. Úroveň – výsledky

Tato úroveň měří vliv tréninku na podnikové ukazatele, tedy to, zda je organizace více výkonná a výnosná. Jde o nejnáročnější krok v hodnocení. Častým indikátorem jsou ekonomická data (Werner, DeSimon 2012, s. 208).

3.1.7.2 Výhody a bariéry evaluace

Ačkoli je patrné, že měkké dovednosti, které jsou v outdoor tréninku rozvíjeny, jsou hůře kvantifikovatelné a tedy i měřitelné, autoři shledávají evaluaci žádoucí. Buller a kol. (1991) identifikují některé z výhod evaluace:

- Pomáhá objasnit účel a cíl programu, aby bylo jasné, které dovednosti budou rozvíjeny a jak budou měřeny.
- Vysvětluje zadavatelům a účastníkům, že program je seriózní věc.
- Nabízí příležitost pro učení a způsoby pro propagaci cílů programu a jeho konstrukci do budoucna (Buller a kol. 1991, s. 61). Payne oceňuje taktéž hodnotící proces jako příležitost k učení. Podle autorky je učení důležitý znak osobní a týmové výkonnosti. Fáze hodnocení zjednodušuje učení, protože účastníci zkoumají, jak si vedli v porovnání se závazky, které byly na začátku akce vytyčeny. Účastníci tak získávají vhled do toho, proč se jim v některých oblastech dařilo a v jiných ne (Payne 2007, s. 141).

Belcourt a Wright podle Bartoňkové (2010, s. 182) doplňují některé další výhody evaluace (Bartoňková 2010, s. 182):

- Slouží k zjištění, zda program splnil očekávané cíle či vyřešil problém.
- Identifikuje silné a slabé stránky programu.
- Určuje náklady a přínosy akce, a s tím i spojené hodnocení, které pomáhají zjistit, jaká technika změny je z hlediska nákladů nejefektivnější.
- Pomáhá manažerům zjistit, kteří zaměstnanci budou mít z programu největší užitek.

- Posiluje dosažení očekávaných výsledků mezi účastníky.
- Posiluje důvěru v hodnotu a smysl učení se.

I přes tyto výhody existuje řada bariér, které brání realizaci hodnocení. Jsou jimi podle Bartoňkové (2010, s. 185) např.:

TABULKA Č. 5: Bariéry evaluace.

BARIÉRA NA STRANĚ ZADAVATELE	BARIÉRA NA STRANĚ ÚČASTNÍKŮ	BARIÉRY NA STRANĚ LEKTORŮ
Hodnocení není považováno za potřebné.	Pocit ohrožení z hodnocení.	Obava z výsledků hodnocení.
Není stanoven cíl vzdělávání.	Příliš vysoké postavení v organizaci nepřipouští hodnocení.	Neochota věnovat hodnocení čas.
Hodnocení je považováno za zbytečně nákladné a časově náročné.	Některé hodnotící metody jsou považovány za nevhodné pro dospělé.	Hodnocení je považováno za zbytečné a časově náročné.
Obava z negativních výsledků, které by ohrozily realizaci vzdělávacích programů.	Dřívější odchod z programu za účelem zabránit hodnocení.	Bez zkušeností s hodnocením, nevědomost, jak jej zajistit.
Bez zkušeností s hodnocením, nevědomost, jak jej zajistit.		

SHRNUTÍ

Cílem této kapitoly bylo identifikovat, jak může vypadat správně navržený program. Tyto poznatky budou aplikovány v praktické části diplomové práce, kde budou využity pro analýzu konkrétního outdoor programu.

Každý navržený program by měl usilovat o to, aby byl efektivní. Ptáme-li se, co to tedy znamená, když se řekne, že program byl efektivní, odpovědět si můžeme jednoduše tak, že dostal vytyčeného cíle. V našem případě splnit cíl by znamenalo, že se účastník naučil to, co měl, naučené využívá v pracovním prostředí a to se pozitivně projevuje v chodu organizace.

V této kapitole jsem nejdříve vymezila fáze outdoor programu a identifikovala pět kritických oblastí, které mohou ovlivnit efektivitu programu. Zařadila jsem zde stanovení účelu a cíle programu, motivaci, roli lektora, podporu transferu a význam evaluace.

Každá fáze programu se může zdát kritická, neboť bude-li podceněna, odrazí se to negativně v následujících krocích. V přípravné fázi je třeba nejdříve získat závazek od účastníků, vyjasnit si očekávání a začít v nich vzbuzovat zájem o program. Následuje analýza potřeb, kdy se zjišťují nedostatky, které lze odstranit vzděláváním. Známe-li vzdělávací potřebu, můžeme stanovit cíle programu. Vyvrcholením přípravné fáze může být setkání lektorů a účastníků několik dní před akcí. Cílem setkání je opět podpořit zájem o program, motivovat a vyjasnit poslední nejasnosti.

Během samotného outdoor tréninku má značný vliv na efektivitu např. dramaturgie programu (správné načasování, výběr aktivit), či schopnost lektora motivovat účastníky a usměrňovat diskuzi po každé aktivitě.

Klíčovým bodem je také přenos naučeného. Jak dosáhnout toho, aby naučené na tréninku bylo přeneseno a aplikováno na pracoviště. Identifikovala jsem několik možností, které by měly transfer podpořit. Např. zapisovat si po každé aktivitě odpovědi na otázky, které klade lektor v rámci debriefingu a tato data následně použít pro stanovení si cílů a plánů do budoucna. Dále vytvořit si vztah s jiným účastníkem a sdílet s ním prožitky, cíle a plány, či v rámci skupiny začít pracovat kolektivně na vizi do budoucna a plánování konkrétní strategie, jak nového stavu dosáhnout.

Dalším krokem, jak pomoci upevnit přenos, může být setkání účastníků a lektorů několik týdnů po skončení akce. Cílem je povzbudit účastníky, diskutovat s nimi překážky, s nimiž se na pracovišti setkávají, formulovat nové cíle a plány do budoucna.

V kapitole bylo diskutováno také hodnocení, které plní významnou funkci jak během programu, tak po jeho skončení.

Celým projektem akce se line jak význam motivace, tak i lektora. Lektor vystupuje hned v několika rolích a plní řadu funkcí. V textu jsme zmínila

např. role poradce, iniciátora, pozorovatele, dramaturga či facilitátora. Obecně má lektor podle Svatoše a Lebedy dvě možnosti vystupování. Jednou z nich je **přístup experta**, který seznamuje posluchače se správným způsobem řešení, s plánem a očekávaným chováním účastníků. Po celou dobu vystupuje jako lídr. Podle autorů není ale tento přístup v zážitkovém učení vhodný. Příhodnější možností je lektor v roli **iniciátora a facilitátora** (Svatoš, Lebeda 2005, s. 104–105).

TABULKA Č. 6: Shrnutí fázi outdoor tréninku.

		I. PŘÍPRAVNÁ FÁZE						
			CÍL	POPIS (CO SE DĚLÁ)	ZPŮSOB (JAK SE TO DĚLÁ)	ODPOVĚDNOST		
MOTIVACE	HODNOCENÍ	x	ZÁVAZEK O SPOLUPRÁCI	Smlouva/dohoda o spolupráci a účasti na programu.	Vyjasnění rolí, očekávání, pravidel.	Komunikace s pracovníky.	Organizace (manažer, vedoucí, HR, atd.).	
			Hodnocení před (měření kompetence)	ANALÝZA POTŘEB	Identifikování vzdělávací potřeby.	Shromáždění informací o současném stavu a porovnání s požadovaným stavem.	Rozhovor, pozorování, dotazník, test, statistická data, atd.	Organizace (manažer, vedoucí, HR, atd.).
		x	STANOVENÍ CÍLŮ	Vymezit konkrétně cíl.	Konkretizace identifikované mezery. Stanovení, čeho chceme dosáhnout.	Vycházíme z identifikované potřeby.	Organizace (manažer, vedoucí, HR, atd.).	
		x	PRE-OUTDOOR TRÉNINK	Završení přípravy účastníků.	Vyjasnění posledních nejasností, programová očekávání, motivace účastníků.	Setkání 1-2 dny před programem.	Organizace + lektoři.	
		II. FÁZE REALIZACE						
				CÍL	POPIS (CO SE DĚLÁ)	ZPŮSOB (JAK SE TO DĚLÁ)	ODPOVĚDNOST	
		x	Průběžné (dotazník, pozorovací archy, rozhovor, atd.) závěrečné (dotazník, rozhovor, skupinové diskuze, atd.)	OUTDOOR TRÉNINK	Zisk/rozvoj kompetencí.	Outdoorové aktivity, debriefing.	Dramaturgie programu (načasování, volba aktivit), motivace účastníků, práce se skupinovou dynamikou, reflexe a hodnocení.	Lektoři.
		III. FÁZE MONITOROVÁNÍ						
		CÍL	POPIS (CO SE DĚLÁ)	ZPŮSOB (JAK SE TO DĚLÁ)	ODPOVĚDNOST			
x	S odstupem (rozhovor, skupinová diskuze, měření výkonu - tvrdá data)	POST.OUTDOOR TRÉNINK	Upevnit naučené.	Znovu prožít a oživení si zážitků. Identifikace překážek. Formulace cílů a plánů do budoucna. Práce na podporujícím prostředí v organizaci. Pomoc odborníků (koučů). Motivace.	Follow-up po několika týdnech od skončení programu.	Lektoři + organizace.		

4 PRAKTICKÁ ČÁST

V této kapitole se pokusím zjistit, zdali konkrétní outdoor program, který byl realizován firmou XY můžeme označit za efektivní. V závěru předchozí kapitoly bylo uvedeno, že za efektivní program lze pokládat ten, který dostal svého cíle – tedy, že měl dopad na účastníky respektive na chod firmy. S ohledem na své možnosti se ale zaměřím pouze na analýzu plánu výcviku, tedy na to, zda byl program správně naplánován a zdali bylo uděláno vše pro to, aby měl šanci být efektivní.

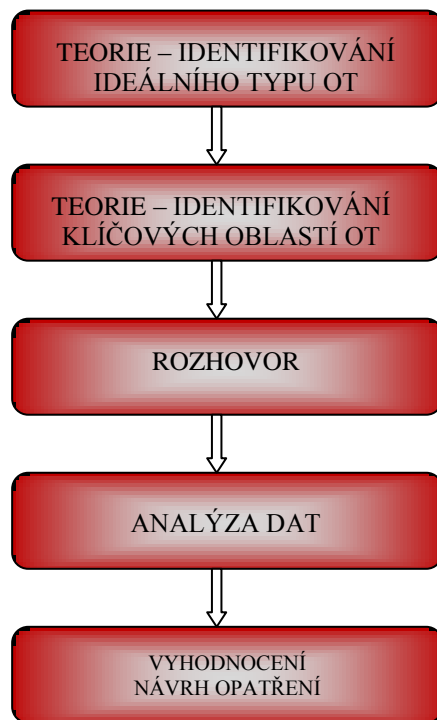
Oslovila jsem firmu XY, která se dlouhodobě věnuje oblasti firemního vzdělávání. Firma se zabývá produkcí programů v oblastech interaktivní výuky, týmové spolupráce, teambuilding programů a diagnostických kurzů. Společnost se zaměřuje na komplexní rozvoj osobnosti účastníků v oblasti manažerských, obchodních a prezentačních dovedností. Repertoár akcí firmy XY je velice široký. Zákazníkům nabízí akce typu teamspirit, teambuilding, outdoor management, assessment a development, které bychom mohli zařadit do základního outdooru, ale i speciální programy typu expedic, skialpinismu, bike adventure atd., které bychom zařadili do extrémního outdooru (viz kategorie v kapitole *1.2 Dělení outdoor tréninku*). Dále nabízí akce pro školy (výlety, interakční kurzy, pobytové programy, vzdělávání pedagogů) či pro rodiny s dětmi, dny dětí a další podobné zábavné akce.

Kurzy bývají sestaveny jedinečně a na míru společně se zadavatelem. Standardizované programy jsou převedeny do šablon, ze kterých si sám klient vybírá. Společnost si zakládá na osobním přístupu a dlouhodobě rozvíjenému vztahu ke klientovi.

Ve firmě lze rozlišit tři úrovně instruktorů. Instruktor první úrovně má základní informace, jak uvést program. Zná základní prvky review. Instruktor druhé úrovně – senior lektor má již větší zkušenosti s programem, prošel všemi nabízenými programy. Instruktor třetí úrovně – šéf instruktor

či konzultant má nejvíce zkušeností a praxe, dokáže program připravit, provést, vyhodnotit. Zajišťuje také bezpečnost.

4.1 Postup práce



4.1.1 Teoretická východiska

Teoretická východiska mi umožnila stanovit, jak by mohl být efektivní outdoor program koncipován. Vymezila jsem, co je to outdoor trénink, jaké jsou jeho inspirační zdroje, jak se vyvíjel, jaké jsou jeho přednosti i nedostatky.

Na základě teorie jsem vymezila kritéria, která mi umožnila stanovit jakýsi ideální typ programu. Rozpracovala jsem jednotlivé fáze outdoor tréninku a identifikovala ty oblasti, které se zdají být v souvislosti s efektivitou programu klíčové. Mezi tyto oblasti jsem zařadila:

- stanovení účelu a cíle programu,
- lektor a program,
- podpora transferu,

- evaluace,
- motivace.

4.1.2 Rozhovor

Na základě identifikovaných fází a kritických oblastí outdoor tréninku, jsem sestavila podklad ve formě otázek pro polostrukturovaný rozhovor.

4.1.2.1 Klíčové oblasti

ÚČEL A CÍL PROGRAMU

Baterie otázek byla sestavena na základě teorie z kapitoly 3.1.2 *Analýza potřeb*. Bylo uvedeno, že na účinnost programu má velký vliv, zda je jasně vymezený problém, jestli je možné jej řešit vzděláváním a současně také, zda jsou dopředu vymezené cíle, o jejichž dosažení se bude usilovat.

- Proběhla analýza potřeb?
- Jakým způsobem byla shromažďována data?
- Bylo určeno, komu je program určen?
- Byl určen požadavek na chování účastníka po programu?
- Byly jasně označeny podmínky programu (kdy, kde, jak)?
- Bylo stanoveno kritérium pro hodnocení, standardy, kterých je třeba dosáhnout?
- Byly stanoveny normy, podle jakých bude dosažení cíle měřeno?

LEKTOR A PROGRAM

Baterie otázek byla sestavena na základě teorie z průřezu hned několika dílčích kapitol kapitoly 3.1 *Efektivní outdoor trénink*. Např. v kapitole 3.1.3 *Pre-outdoor trénink* bylo diskutováno setkání účastníků a lektorů několik dní před samotným výcvikem. Dále v kapitole 3.1.4 *Outdoor trénink* byl zdůrazněn význam tzv. dramaturgie programu, či kapitole 3.1.6 *Post-outdoor trénink* bylo zpracováno setkání a jeho význam po několika týdnech od skončení samotného programu. Role lektora nabývala na významu v podstatě ve všech fázích programu.

- Proběhlo ještě před začátkem setkání lektorů či odpovědných osob s účastníky?
- Popište prosím průběh setkání.

- Jak dlouho trval vlastní outdoor trénink?
- Popište prosím dramaturgii programu (podle jakých kritérií byly vybírány a zařazovány aktivity).
- Probíhaly po skončení aktivity diskuze lektora s účastníky?
- Popište prosím diskuzi.
- Jakou roli zde zastával lektor?
- Probíhá po skončení programu setkání lektorů s účastníky?
- Po jak dlouhé době?
- Popište prosím toto setkání.

PODPORA TRANSFERU

Baterie otázek byla sestavena na základě teorie z kapitoly *3.1.5 Transfer*, kde jsem informovala o významu přenosu zkušeností do pracovního prostředí, dále i o několika doporučení, jak tento přenos podpořit. V kapitole *3.1.6 Post-outdoor trénink* bylo uvedeno, že setkání po skončení programu je jedním z nástrojů, jak naučené upevnit.

- Podporujete nějakým způsobem, aby bylo naučené přeneseno na pracoviště?
- Pokud ano, prosím popište, co pro to děláte.
- Probíhá po skončení programu setkání lektorů s účastníky?
- Po jak dlouhé době?
- Popište prosím toto setkání.

EVALUACE

Baterie otázek byla sestavena na základě teorie z kapitoly *3.1.7 Evaluace*, kde jsem identifikovala jednotlivé druhy a metody hodnocení, dále co a kdy můžeme hodnotit.

- Probíhaly po skončení aktivity diskuze lektora s účastníky?
- Popište prosím diskuzi.
- Probíhá po skončení programu setkání lektorů s účastníky?
- Po jak dlouhé době?
- Popište prosím toto setkání.
- Bývá outdoor trénink hodnocen?
 - Hodnocení naplnění plánu akce.
 - Hodnocení organizace akce.

- Hodnocení účastníků.
- Hodnocení splnění cíle.
- Kdy k hodnocení dochází?
- Jakým způsobem se hodnotí?
 - Hodnocení během programu.
 - Hodnocení po skončení programu.
 - Hodnocení s odstupem.

MOTIVACE

Baterie otázek byla sestavena na základě teorie z průřezu hned několika kapitol (3.1.1 *Závazek o spolupráci*, 3.1.3 *Pre-outdoor trénink*, 3.1.4 *Outdoor trénink*, 3.1.6 *Post-outdoor trénink*). Na účinnost programu má motivace a motivovanost účastníků zásadní vliv. I kdyby byl lektor či aktivity sebelepší, ale účastníci sami nechtěli, cíle naplněny nebudou. V teoretické části byly diskutovány možnosti, jak docílit toho, aby účastníci sami cítili potřebu učení, aby se sami chtěli účastnit aktivit.

- Jakým způsobem a kdy probíhalo informování účastníků o programu?
- Kdo tuto komunikaci zajišťoval?
- Měli účastníci možnost spolupodílet se na stanovení cíle?
- Byli účastníci informováni o efektu programu (jeho přínosu)?
- Byli účastníci informováni o struktuře programu?
- Byli účastníci informováni o zázemí během programu (strava, ubytování, atd.)?
- Proběhlo ještě před začátkem setkání lektorů či odpovědných osob s účastníky?
- Popište prosím průběh setkání.
- Jakým způsobem bylo usilováno o podněcení účastníků k aktivitě?
- Měli účastníci možnost neúčastnit se aktivity?
- Probíhaly po skončení aktivity diskuze lektora s účastníky?
- Popište prosím diskuzi.
- Probíhá po skončení programu setkání lektorů s účastníky?
- Po jak dlouhé době?
- Popište prosím toto setkání.

Z těchto otázek byl sestaven podklad pro již konkrétní polostrukturovaný rozhovor následující logiku od fáze přípravy, přes fázi realizace až po fázi monitorování.

4.1.2.2 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor byl realizován s tvůrcem outdoorového programu a šéfem instruktorem v jedné osobě z firmy XY. Podklad pro rozhovor viz příloha 1 *Polostrukturovaný rozhovor*. Data z rozhovoru viz příloha 3 *Přepis rozhovoru*.

4.1.3 Analýza dat

Outdoor trénink se konal ve dnech 12. – 13. 4. 2013 a šlo o program typu teambuilding. Outdoorový výcvik byl realizován jako součást dlouhodobého vzdělávacího systému, který zajišťuje třetí strana (v textu budu pracovat s označením „lektorka (třetí strana)“). Zadavatelé (majitelé společnosti) usilovali o teambuilding již dříve, nicméně jim jej lektoři outdoorových programů nedoporučovali z důvodu nepřipravenosti na něj. Program byl koncipován pro cca 35 lidí z různých oddělení podniku (obchodníci, skladníci, administrativa, atd.) a byl zaměřen na týmovou dynamiku. Snahou bylo identifikovat vazby mezi členy v týmu i vazby mezi týmy a rozpoznat klíčové pracovníky.

V této kapitole budu pracovat s daty získanými z rozhovoru. Zatím ještě nepůjde o hodnocení programu, ale pouze o konstatování. Pro lepší přehled se budu držet kategorií klíčových oblastí outdoor tréninku, které jsem si vymezila v teoretické části práce (viz kapitola 3.1 *Efektivní outdoor trénink*).

Účel a cíl

Zadavatelé pocítovali potřebu změny, proto se obrátili na firmu poskytující vzdělávání. Sami chtěli něco změnit, odborníci měli pomoci, jak by se dala změna provést.

Lektorka (třetí strana) za pomoci technik pozorování a diskuze s účastníky identifikovala rezervy ve společnosti (např. není společná vize ve společnosti). Tyto informace poskytla lektorovi outdoor tréninku.

Co se týká programu, na začátku bylo jasně stanoveno, komu bude výcvik určen. Požadavek na chování po programu určovala lektorka (třetí strana). Na začátku také byly jasně stanovené podmínky, kdy a kde bude výcvik probíhat, jak bude probíhat. Lektoři pracují s minutovým scénářem během výcviku. Kritéria pro hodnocení či standardy, kterých je třeba dosáhnout, byly nastaveny pouze subjektivně. Dále nebyly stanoveny normy, podle kterých by se dosažení cíle měřilo.

Lektor a program

Lektoři outdoor programu pracovali se skupinou, kterou částečně znali již z dřívějšího vzdělávání. Před outdoor výcvikem lektoři komunikovali pouze se zadavateli (majiteli firmy). Se skupinou byla v osobním kontaktu lektorka (třetí strana), která podávala bližší informace o výcviku.

Samotný výcvik trval dva dny. Při tvorbě programu se zohledňovala struktura skupiny. Převažující procento aktivních mužů a jen několik málo žen umožnilo naplánovat akční program zaměřený na intenzivní zážitek. Před začátkem bylo ještě motivační představení programu. Velká prezentace či simulace určité aktivity měly účastníky naladit a pomoci vžít se více do programu. Dramaturgie programu byla sestavená podle principu od jednoduchého ke složitějšímu. Snahou lektorů bylo vybrat takové aktivity, aby byly akční, aby se líbily a bavily účastníky. Během programu se pracuje ve variantě A, B, C a variantě suchá, mokrá. Šéf instruktor průběžně konzultoval se zadavateli (majiteli, kteří byli přítomni na výcviku) další program, který bude. Např. v závislosti na počasí, jestli program upravit, zkrátit atd. Dramaturgie bývá rozdělená na malé a velké bloky. V úvodním bloku byly zařazeny aktivity icebreakers¹⁹ a jednoduché dynamics²⁰.

¹⁹ Icebreakers - jedná se o krátké programy zařazované na začátek akce. Aktivity slouží k prolomení ledu a překonání počátečních formálních bariér. Usiluje se o odstřížení účastníků od problémů každodennosti, naladění na program a navození neformální

Účastníci si měli zvyknout na rytmus programu, jiný styl práce, jiné prostředí.

Po každém velkém nebo několika malých blocích dochází k diskuzi s lektorem. Během review bylo shrnuto, co se během aktivity dělo, účastníci byli vybízeni k tomu, aby se vyjadřovali, zdali se cítili bezpečně, jak by program hodnotili atd. K tomuto účelu je využíváno slovní hodnocení nebo více pohybové, kdy účastníci na škále ukazují, v jakých polohách se z pohledu psychického a fyzického nacházejí. Účastníci na teambuildingu měli možnost se vyjádřit druhý den ráno, kdy, jak bylo uvedeno, měli přes noc možnost věci vstřebat, pobavit se o nich s kolegy atd. Lektor ve funkci mediátora zastával dominantní roli. Vedl diskuzi, vznášel otázky, zobecňoval a pak je záramoval společně s tím, kdo mluvil. Během programu šéf instruktor dále uděloval zpětnou vazbu zadavatelům. Mluvil s nimi průběžně o naplnění jejich představ o programu, jaká je atmosféra, atd. V závěrečném review dále lektor nabídl zpětný pohled a účastníci se verbálně vyjadřovali k programu. Během review se vysvětlilo, co bylo cílem a dostavilo se tzv. „AHA“ účastníků, kdy se situace zobecnily a daly do kontextu s reálnými situacemi v práci.

Po skončení programu se již účastníci s lektory neviděli. Skupina navázala na vzdělávací program s lektorkou (třetí strana).

Podpora transferu

Aktivity byly záměrně vybírány tak, aby docházelo k mixování mezi jednotlivými pracovními odděleními. Účastníci tímto měli šanci pochopit jednotlivé vztahy mezi sebou. Aktivita byla pouze prostředkem. Významné bylo zobecnění během review.

atmosféry. Aktivity poskytují prostor pro bližší seznámení, zapamatování si jmen (Svatoš, Lebeda 2005, s. 89).

²⁰ Dynamics – navazují často na icebreakers. Jde již o složitější úkoly, které nemají dopředu jasný vzorec řešení. Úspěšné řešení vyžaduje nápad, zapojení a spolupráci a také kvalitní řízení skupiny. Zde se projeví charakteristické rysy fungování skupiny. Tyto aktivity dynamizují skupinové dění, účastníci pochopí, jak budou vypadat rozborů dalších aktivit a k čemu jim budou užitečné (Svatoš, Lebeda 2005, s. 90–91).

Během závěrečného review, bylo předneseno, co bylo cílem. Situace se zobecnily a daly do kontextu s reálnými situacemi v práci. Na konci, jak se vše spojilo, se dostavilo „AHA“ účastníků.

Po skončení programu měla skupinu na starost lektorka (třetí strana), která měla šanci diskutovat s účastníky o vlivu výcviku na atmosféru ve firmě. Lektorka navázala dalším vzděláváním a prací se skupinou.

Evaluace

Dramaturgie programu bývá rozdělená na malé a velké bloky. K diskuzi s lektorem dochází po každém velkém nebo několika malých blocích. Během review se shrnulo, co se během aktivity dělo. Účastníci byli vyzváni k tomu, aby se vyjadřovali, zdali se cítili bezpečně a jak by program hodnotili. K tomuto účelu je využíváno slovní hodnocení nebo více pohybové, kdy účastníci na škále ukazují, v jakých polohách se z pohledu psychického a fyzického nacházejí. Účastníci na teambuildingu měli možnost se vyjádřit druhý den ráno, kdy, jak bylo uvedeno, měli přes noc možnost věci vstřebat, pobavit se o nich s kolegy atd.

Během programu byla udělována zpětná vazba zadavatelům (majitelům, kteří byli součástí programu). Šéf instruktor s nimi průběžně mluvil o naplnění jejich představ o programu, jaká je atmosféra, atd. V tomto případě se jednalo o subjektivní hodnocení. Účastníci během programu byli hodnoceni pouze velmi neformálně, a to v rámci týmu.

Nejvýznamnější hodnocení bylo bezprostředně po skončení programu. V závěrečném review lektor nabídl zpětný pohled a účastníci se verbálně vyjadřovali k programu. Během review se vysvětlilo, co bylo cílem a dostavilo se tzv. „AHA“ účastníků, kdy se situace zobecnily a daly do kontextu s reálnými situacemi v práci. Dále měli všichni možnost včetně zadavatelů vyplnit dotazník, který byl zaměřený na spokojenost s programem. Hodnocení cíle bylo komunikováno se zadavateli. Dochází také k hodnocení organizace akce, zda byly bloky bezpečné, dobře provedené atd.

Hodnocení s odstupem měla na starost lektorka (třetí strana), která diskutovala s účastníky, jaký vliv měl výcvik na atmosféru na pracovišti. Nastavovala další kroky vzdělávání a práce se skupinou. Lektoři outdoor tréninku se s účastníky po skončení programu již nesetkali.

Motivace

Lektoři outdoor tréninku poskytli informace majitelům firmy (zadavatelům). Asi měsíc před začátkem programu dostali účastníci zprostředkovaně emailem základní informace o výcviku od sekretariátu.

Cíle programu určovali výhradně zadavatelé. Účastníci neměli možnost spolupodílet se na tvorbě cílů.

Účastníci byli informováni o tom, kde se bude výcvik konat, že se bude konat venku, jaké bude ubytování, po kolika, jaké vybavení se doporučuje vzít si s sebou atd. Měli obecné informace o tom, že půjde hlavně o zážitek a budování týmu jakožto cíli programu, dále měli nastíněné tematické bloky.

Se samotnými lektory outdoor tréninku se část účastníků potkala již v minulosti v rámci jiného vzdělávání. Před outdoor tréninkem komunikovali účastníci jen s lektorkou (třetí strana), které jim podávala bližší informace o kurzu.

Snaha podnítit účastníky se projevila hned v přípravné fázi programu. Při tvorbě programu se zohledňovala struktura skupiny. Převažující procento aktivních mužů a jen několik málo žen umožnilo naplánovat akční program zaměřený na intenzivní zážitek. Před začátkem bylo ještě motivační představení programu. Velká prezentace či simulace určité aktivity měly účastníky naladit a pomoci vžít se více do programu.

Na začátku byla také jasně řečená pravidla týkající se např. bezpečnosti, dochvilnosti či možnosti neúčastnit se aktivity, je-li to pro účastníka už neakceptovatelné.

Po skončení programu s účastníky pracovala dále lektorka (třetí strana), která nastavovala další kroky vzdělávání.

4.1.4 Vyhodnocení

Již dříve bylo usilováno o teambuilding pro zaměstnance, nicméně na něj skupina nebyla připravena. Lektori outdoorových kurzů proto doporučili širší vzdělávací program, který by byl pro skupinu v danou chvíli vhodnější. Tento postup hodnotím velice kladně. Firma XY potvrdila, že si skutečně zakládá na kvalitě a dlouhodobém vztahu s klienty.

Outdoor trénink proběhl tedy jako součást širšího vzdělávacího programu. V přípravné fázi se skupině věnovala zvláště lektorka (třetí strana). S lektory OT se část zaměstnanců znala již z dřívějšího vzdělávání. Účastníci byli formou emailu obeznámeni se základními informacemi (ubytování, strava, typ programu, délka výcviku, místo konání, nezbytné vybavení, bezpečnostní pravidla – př. možnost neúčastnit se aktivity, atd.). Pokud zajistíme, co největší informovanost účastníků, máme šanci odbourat nejistotu, zvýšit motivaci jedinců a získat jakýsi psychologický i faktický závazek o spolupráci.

Cíle výcviku byly definovány majiteli firmy, účastníci neměli možnost spolupodílet se na jejich tvorbě. Zde bych doporučovala větší participaci účastníků. Mají-li jedinci možnost podílet se na tvorbě cíle, sami jej poté lépe přijímají. Vyjasněná očekávání, povědomost o přínosech výcviku, jasně nastavená pravidla, to jsou věci, které mohou zajistit úspěšný program (více o motivaci viz *3.1.1 Závazek o spolupráci*).

Zadavatelé (majitelé firmy) pocítovali potřebu změny, ale neměli jasnou představu, jak jí docílit. Analýzu potřeb provedla lektorka (třetí strana) a obeznámila lektory OT o výsledcích. Aby nešlo o zbytečně vynaložené finanční prostředky, je třeba tento krok nepodcenit. Je důležité určit si, s jakou skupinou se bude pracovat, jaké jsou její rezervy a stanovit cíle. Pro akci teambuilding bylo jasně stanoveno, o jaké účastníky půjde. Lektorka měla stanové i požadavky na chování po programu. Subjektivně bylo stanoveno, i jakých standardů je třeba dosáhnout. Nicméně nebyly určeny normy, dle kterých bude dosažení cíle měřeno. Nejasně stanovený cíl může u účastníků vyvolat pocit zbytečnosti akce, neboť sami nepocítí její smysl.

Jelikož šlo o akci v rámci dlouhodobého programu, hrozilo dále nebezpečí, že následující kroky ve vzdělávání nebudou stanoveny vhodně. Nejsou-li jasná kritéria, nemohou být stoprocentně vytyčeny následující cíle. U rozvoje kompetencí typu týmová spolupráce, řešení problémů atd. se předpokládá, že jsou obtížněji měřitelné. Nicméně existují metody, kterými lze i tyto měkké dovednosti „měřit“ a hodnotit²¹. Např. analogové metody spočívají v tom, že kompetence je posuzována v situaci, která se velmi podobá pracovní situaci reálné. Podněťová situace vyprovokuje chování, u kterého lze posoudit danou kompetenci. Příklady metod: skupinová cvičení (kooperativní cvičení, soutěživá cvičení), hraní rolí, případové studie atd. Tímto způsobem lze na začátku identifikovat vzdělávací potřebu, ale také na konci s odstupem zhodnotit nový stav.

V samotné fázi realizace bych chtěla vyzdvihnout snahu zaujmout účastníky. V plánu výcviku byla zohledněna struktura účastníků, dále zde byl motivační program, který měl účastníky vtáhnout a podnítit k aktivitě. Emocionální vtáhnutí umožní nastartovat spontaneitu účastníků, na druhou stranu ale moc neplatí na racionální typy, kterým je třeba vysvětlit věc více pragmaticky (více o motivaci a využívání vlivu skupiny v *3.1.4.2 Motivace k akci*).

Dále bych upozornila na možné problémy²² spojené s účastí obou zadavatelů (majitelů firmy) na výcviku. Účastníci mohou mít větší zábrany hovořit o problémech, aby náhodou neurazili. Nemusí být tak otevření a objektivní, jako by byli, kdyby se majitelé výcviku neúčastnili. Na druhou stranu, pokud by majitelé chyběli a v rámci skupiny by se otevřeně diskutovaly problémy, mohli by mít účastníci pocit, že je stejně ten, kdo může něco změnit, neposlouchá. Majitelé mohou mít dále tendenci zasahovat ze své pozice do týmu, či programu. Šéf instruktor outdoorového výcviku průběžně konzultoval s majiteli další program např. v závislosti na počasí, jestli je třeba jej upravit či zkrátit. Dramaturgie programu sice

²¹Bartoňková 2010, s. 190.

²² Více o dalších problémech viz Payne 2007, s. 21–22.

změnu podporuje, změna by ale měla vycházet zvláště z pozorování účastníků a posuzování jejich aktuálního stavu. Doporučuji, aby bylo výhradně v kompetenci šéf instruktora namíchat, vybrat a předložit takové aktivity, které jsou pro skupinu v danou chvíli nejvhodnější a nejúčinnější. Outdoor trénink je unikátní také díky prostředí, ve kterém se odehrává. Lesy, řeka, skalní oblasti, přírodní vlivy – slunce, déšť, vítr, to vše můžeme označit jako přidanou hodnotu outdoor tréninku, jakožto učící metody. Proč se o tyto přednosti ochuzovat a snažit se stále zachovávat jakýsi standard, na který jsou všichni zvyklí (více v *3.1.4.1 Dramaturgie programu*).

Co se týká diskuzí po aktivitách lektora s účastníky, chtěla bych vyzdvihnout to, že nešlo pouze o verbální formu debaty, ale že byly využity i více pohybové alternativy v podobě ukazování na škále, v jaké poloze se účastníci nacházejí z pohledu psychického a fyzického. Malé review probíhalo následující den ráno. Jelikož byly aktivity koncipovány tak, aby se mísila jednotlivá pracovní oddělení, účastníci měli možnost pochopit lépe vztahy mezi sebou. Významné bylo zobecnění v rámci diskuze, o které se postaral lektor. Vedl diskuzi, vznášel otázky, a jak bylo uvedeno, zobecnil a zarámoval řečené spolu s tím, kdo mluvil. Takto bylo usilováno o podporu přenosu zkušenosti na pracoviště. Zde bych doporučovala realizovat diskuzi nebo alespoň vznést otázky ještě samotný den po aktivitách. Pokud bychom trvali na tom, aby účastníci měli možnost si vše urovnat popř. probrat s ostatními během večera a noci, soudím, že je dobré mít oporu v podobě otázek, aby mohli účastníci přemýšlet cíleně (více o diskuzi v *3.1.4.3 Debriefing*). Dále bych doporučovala účastníky vyzvat k zápisu svých myšlenek. Tento postup by mohl být efektivní zvláště u delších programů. Postřehy, které si účastníci zapíší, mohou sloužit jako podpůrný nástroj pro stanovení si cílů do budoucna. Dále mohou být účastníci vyzváni, aby své záměry sdíleli s jinými účastníky, a tak zvýšili osobní závazek, dělat věci jinak (více o podpoře přenosu zkušenosti *3.1.5 Transfer*).

Během programu probíhala zpětná vazba zadavatelů i lektorů. Průběžně se s nimi mluvilo o naplňování jejich představ o programu, o atmosféře, atd. Průběžná zpětná vazba je velice důležitou věcí. Doporučovala bych ji využít

zvláště u delších programů i pro účastníky. Krátký dotazník či rozhovor může motivovat účastníky, posoudit řadu věcí a přirozeně operativně napravit rozpoznané nedostatky (více o průběžném hodnocení *3.1.7 Evaluate*).

Na konci programu nabídl šéf instruktor v review zpětný pohled a účastníci měli možnost se vyjadřovat k programu. Byl přednesen cíl výcviku, situace se zobecnily a daly do kontextu s reálnými situacemi v práci. Byl vyzdvížen přínos výcviku, shrnutí i závěrečné slovo majitelů. Velmi správně neskončil výcvik pouze jakousi motivační řečí majitele či vedoucího, jak bývá příznačné pro programy typu zábavných akcí (viz *1.2 Dělení outdoor tréninku*). U programů zaměřených na rozvoj určitých kompetencí (kam teambuilding řadíme) hraje důležitou roli právě rozbor. Aby výcvik nekončil ale jen u zhodnocení a reflektování, doporučovala bych, aby si skupina za přispění lektora pokusila představit novou možnou budoucnost v pracovním prostředí. A následně, aby tuto vizi převedli na strategii tedy určitý plán, jak nového cíle dosáhnout (viz přístup Meyera v *3.1.5 Transfer*). Opět, pokud se účastníci mají šanci na těchto věcech sami podílet, je zde větší pravděpodobnost, že vytyčeného cíle dostojí. Přirozeně se dají formulovat jak skupinové, tak i individuální závazky a cíle.

Bezprostředně po skončení programu také účastníci vč. zadavatelů vyplňovali dotazník spokojenosti s kurzem. Jde o první úroveň hodnocení, jak ji vymezil Kirkpatrick (viz kapitola *3.1.7.1 Kirkpatrickův model*). Získaná data informují pouze o spokojenosti s programem. Pozitivní odezva může povzbudit účastníky k absolvování dalších programů. Dobré výsledky ale nelze přeceňovat, neboť získaná informace nevypovídá o splnění cíle programu. Dále proběhlo hodnocení organizace akce (bezpečnost, provedení bloků, atd.). Opět důležitá věc, která napomáhá zkvalitňovat programy.

Účastníci se s lektory outdoor tréninku již nesetkali. Určitá forma follow up proběhla pouze s lektorkou (třetí strana), která po cca třech týdnech navázala na vzdělávací program. Lektorka diskutovala s účastníky o vlivu výcviku na atmosféru ve firmě a nastavovala další kroky ve vzdělávání.

Chtěla bych ocenit tuto komplexní formu vzdělávání, která je zaměstnancům poskytována. Návaznost vzdělávacích aktivit svědčí o zájmu majitelů o své zaměstnance. Co se ale týká konkrétně outdoor programu, soudím, že by bylo vhodné zvláště u programů zaměřených na vzdělávání a rozvoj kompetencí, věnovat pozornost i době po skončení výcviku. Lze zaslat obdobný dotazník, jako byl vyplněn těsně po skončení a porovnat výsledky. Dále je možné sejít se opět s účastníky, společně se podívat na překážky a problémy, zhodnotit jestli jsou cíle, které byly stanoveny na výcviku, naplňovány, poskytnout radu, vytyčit nové cíle atd. (více o významu znovuprožití a oživení zážitků během follow up v *3.1.6 Post-outdoor trénink* a hodnocení s odstupem v *3.1.7 Evaluace*).

4.1.4.1 Identifikovaná slabá místa, návrh opatření

Nabízím ještě shrnutí předešlého textu do přehlednější a stručnější podoby.

MOTIVACE:

Cíle programu byly stanoveny výhradně zadavateli, účastníci neměli možnost podílet se na nich.

- ✓ Návrh: Umožnit účastníkům podílet se na tvorbě cílů a tím zvýšit pravděpodobnost jejich přijímání.

ÚČEL A CÍL PROGRAMU:

Cíle programu nebyly plně stanoveny (absence norem, dle kterých bude dosažení cíle měřeno, subjektivní kritéria pro hodnocení)

- ✓ Návrh: Stanovit si už v přípravné fázi, co očekáváme a jak posoudíme naplnění cíle (např. analogové metody, které lze užít k hodnocení před a po programu). Správně definované cíle umožňují objektivní hodnocení a nastavení dalších kroků, přispívají také k větší motivovanosti účastníků.

PROGRAM A LEKTOR:

Přítomnost zadavatelů mohla způsobit ostych účastníků mluvit o problémech otevřeně a objektivně. Zadavatelé mohli ovlivňovat dramaturgii programu.

- ✓ Návrh: Zohlednit charakter vztahu zaměstnanců a zadavatelů. V případě identifikace možného nebezpečí zkreslení či stylizování účastníků v přítomnosti zadavatelů, učinit opatření.
- ✓ Dramaturgie programu by měla být v kompetenci pouze zkušených lektorů.

PODPORA TRANSFERU:

Podpora přenosu zkušeností na pracoviště.

- ✓ Návrh: Realizovat diskuzi bezprostředně po bloku aktivit či alespoň vznést klíčové otázky, o kterých by mohli účastníci do diskuze přemýšlet.
- ✓ Návrh: Vyzvat účastníky, aby si své postřehy zapisovali.
- ✓ Návrh: Vyzvat účastníky, aby s někým sdíleli své postřehy a cíle, a tím zvýšili osobní závazek dělat věci jinak.
- ✓ Návrh: Po skončení programu definovat v rámci skupiny vizi do budoucna a strategii, jak tyto plány naplnit.

EVALUACE:

Hodnocení.

- ✓ Návrh: Zvláště u delších programů pamatovat na průběžnou zpětnou vazbu i od účastníků. Možnost operativně napravit nedostatky.
- ✓ Návrh: Nebránit se hodnocení skupiny. Cílené pozorování/strukturovaný dotazník může odhalit např. silné/slabé stránky skupiny, rozpoznat styl práce skupiny, potenciál či rizika. V přípravné fázi, během programu, po skončení – možnost porovnání a nastavení dalších kroků.

- ✓ Návrh: Věnovat pozornost skupině i po skončení programu.
Diskutovat s nimi problémy, podívat se na pokrok, nastavit další kroky, jak zlepšovat výkon.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zhodnotit konkrétní outdoor program poskytovaný firmou XY a navrhnout nápravná opatření. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část mi umožnila stanovit, jak by mohl být efektivní outdoor trénink koncipován. Nejdříve jsem vymezila základní pojmy, se kterými jsem pracovala, identifikovala jsem inspirační zdroje, kde na významu nabývá zvláště zkušenostní učení a zážitková pedagogika. V historickém exkurzu jsem nastínila vývoj outdoor tréninku. Chceme-li naplánovat kvalitní trénink, je dobré znát přednosti, ale i limity této vzdělávací metody. Proto jsem věnovala značnou pozornost výhodám i rezervám outdoor tréninku a došla k závěru, že metoda může být považována za vhodný prostředek pro učení. V závěru teoretické části jsem identifikovala ideální typ programu a stanovila klíčové oblasti, které se zdají být v souvislosti s efektivitou kritické, a které jsem využila v praktické části.

Kategorie klíčových oblastí jsem užila pro sestavení podkladu polostrukturovaného rozhovoru. Po provedené analýze dat jsem za pomoci teorie mohla posoudit program. Identifikovala jsem slabá místa a navrhla několik opatření, která by mohla zvýšit v budoucnu efektivitu obdobných programů.

Rozpoznala jsem určité nedostatky např. ve stanovení cílů programu. Abychom přispěli k motivovanosti účastníků, soudím, že je třeba umožnit jednotlivcům podílet se na jejich tvorbě a tím zvýšit pravděpodobnost jejich přijímání. Dále jsem doporučila nepodcenit ani plné stanovení cílů, tedy co možná nejvíce konkrétně a specificky vymezit to, co od programu očekáváme a jak naplnění posoudíme. Jedině tak je možné správně nastavit další kroky rozvoje. Upozornila jsem také na možné problémy plynoucí z přítomnosti zadavatelů na programu. Apelovala jsem na to, aby byl zohledněn vztah mezi zaměstnanci a zadavateli a v případě identifikace možného stylizování účastníků, aby byla učiněna opatření. Současně nabádám, aby zůstalo pouze v kompetenci zkušeného lektora plánování a změny programu. Mé další návrhy týkající se transferu zkušeností na

pracoviště souvisely s tím, jak lépe podpořit tento přenos. Doporučila jsem např. zapisovat si postřehy a sdílet cíle s jiným účastníkem a tím zvýšit osobní závazek. Nebo si v rámci skupiny stanovit vizi a strategii po skončení programu. Zdůraznila jsem také význam práce se skupinou a hodnocení i po skončení programu. Celkově jsem ale ocenila komplexní přístup vzdělávání, jenž byl pracovníkům poskytnut a v rámci něhož byl outdoor trénink realizován.

Při zpětné reflexi soudím, že otázky v rozhovoru by mohly být částečně přeskupené, nicméně věřím, že tento nástroj je univerzálně využitelný pro posouzení obdobných outdoor programů základního typu, zaměřujících se na učení.

ANOTACE

Příjmení a jméno autora: Bc. Šebíková Jitka

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky FF UP

Název práce: Hodnocení outdoor tréninku ve firmě XY

Počet znaků: 159 377

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 57

Klíčová slova: efektivní program, evaluace, hra, Kolbův model učení, outdoor trénink, Outward Bound, transfer, zážitkové učení, zkušenost, zóna učení.

Práce se zabývá vzdělávací metodou outdoor trénink. Propojení předností interakční metody a přírodního prostředí dává vzniknout optimálnímu prostředí pro rozvoj kompetencí. Práce si dává za cíl zhodnotit, zdali byl konkrétní outdoor program poskytovaný firmou XY správně naplánován a měl tak šanci být efektivní. Práce vychází z teoretických východisek, které čtenáři přibližují ukotvení metody zvláště ve zkušenostním učení, dále vývoj, přednosti i nedostatky. Je zde identifikován ideální typ programu a klíčové oblasti, které jsou z hlediska efektivity programu kritické.

ANNOTATION

Surname and name of the author: Bc. Šebíková Jitka

Name of Department and Faculty: Department of Society and Andragogy
FF UP

Thesis title: Outdoor training evaluation in XY firm

Number of characters: 159 377

Number of attachments: 3

The number of titles used literature: 57

Key words: effective training, evaluation, game, Kolb's learning model, outdoor training, experience, experiential learning, Outward Bound, transfer, zone of learning.

The thesis is focused on an educational method called outdoor training. The combination of the advantages of interaction method and natural environment can be an optimal way for competence development. The aim of the thesis is to evaluate whether the particular outdoor training designed by XY firm was arranged correctly and if it stood a chance of being effective. Theoretical background of the thesis explains the history, as well as the strengths and weaknesses of the method. An ideal type of the training and the key areas, which are crucial from the point of view of efficiency, are highlighted here.

ZDROJE

- BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: Grada Publishing. 2004.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. 2010.
- BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum. 1997.
- BULLER, P. F.; CRAGUN, J. R.; Mc EVOY, G. M. *Getting the Most Out of Outdoor Management Training*. Training & Development Journal, 58–61, March 1991.
- Česká cesta. [cit. 30. 11. 2013] dostupné z: <<http://www.ceskacesta.cz/cs/>>.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou – pro profesionály*. Praha: Grada Publishing. 2007.
- DAHRENDORF, R. *Hledání nového řádu. Přednášky o politice svobody v 21. století*. Praha – Litomyšl: Paseka. 2007.
- FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press. 2007.
- FREEMAN, M. *From “character-training“ to „personal growth“: the early history of Outward Bound 1941–1965*. History of Education, Vol. 40, No. 1, 21–43, January 2011.
- GREENAWAY, R. *Experiential Learning articles and critiques of David Kolb’s theory*. [online]. [cit. 10. 2. 2014] dostupné z: <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#axzz2suGEO69V>.
- HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing. 2009.
- HANUŠ, R. *Malá připomenutí, velkých událostí zážitkové pedagogiky 01* [online]. 2012. [cit. 3. 12. 2013] dostupné z:

<http://www.gymnasion.org/archive/article/mala-pripomenuti-velkych-udalosti-zazitkove-pedagogiky-01>.

- HAYES, N. *Psychologie týmové práce. Strategie efektivního vedení týmu*. Praha: PORTÁL. 2005.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 2005.
- HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing. 2006.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing. 2006a.
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing. 2006b.
- JONES, J.; OSWICK, C. *Inputs and Outcomes of Outdoor Management Development: Of Design, Dogma and Dissonance*. *British Journal of Management*, Vol. 18, 327–341. 2007.
- KASS, D.; GRANDZOL, CH. *Evaluating the Value-Added Impact of Outdoor Management Training for Leadership Development in an MBA Program*. *Journal of Experiential Education*, Vo. 35, No. 3, 2012.
- KLIMENT, P. *Sociální psychologie*. Olomouc: UP. 2002.
- KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce. Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada Publishing. 2006.
- KOLAŘÍK, M. *Interakčně psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing. 2011.
- KOLB, D. *Experiential learning: Experience as The Source of learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall. 1984.
- KRATCOSKI, P.; DAS, D. *Police Education And Training in Global Society*. Plymouth: Lexington Books. 2007.
- KRIEMADIS, T.; KOURTESOPOULOU, A. *Human Resource Training and Development: The Outdoor Management Development (OMD)*. *Sport Management International Journal*, Vol. 4, No. 1, 2008.

- LEIRMAN, W. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum. 1996.
- LEIRMAN, W. *Five Cultures of Learning and Education: From Expert to Homo Ludens. A Complementary Synthesis* [online]. 2009. [cit. 5. 1. 2013]. Dostupné z:
<https://skydrive.live.com/view.aspx?cid=9D9E3B062B4205B3&resid=9D9E3B062B4205B3%21741&app=WordPdf>.
- Liga Lesní moudrosti. [cit. 3. 12. 2013] Dostupné z:
<<http://www.woodcraft.cz/>>.
- MC EVOY, G.; CRAGUN, J. *Using Outdoor Training to Develop and Accomplish Organization Vision*. Human resource planning. September 1997.
- MERTON, R. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: SLON. 2000.
- MEYER, J. P. *Four territories of Experience: A Development Action Inquiry Approach to Outdoor-Adventure Experiential Learning*. Academy of Management Learning and Education, Vol. 2, No. 4, 352–363, 2003.
- MOHAUPTOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. 2. vyd. Praha: Portál. 2009.
- Outdoor solutions. [cit. 10. 2. 2014] dostupné z:
<<http://www.outdoorsolutions.cz/cz/vzdelavani/proc-to-delame/cyklus-uceni-se-zazitkem/>>.
- Outward bound. [cit. 3. 12. 2013] dostupné z:
<<https://www.outwardbound.net/>>.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského. 2002.
- PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing. 2010.
- PAYNE, V. *Teambuilding workshop. Trénink týmových dovedností*. Brno: Computer Press. 2007.

- PLETZER, M., A. *Emoční inteligence. Jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada Publishing. 2009.
- PORSCH, J., A. *Woodcraft živelný* [online]. 2011. [cit. 2. 12. 2013] Dostupné z: <<http://www.gymnasion.org/archive/article/woodcraft-zivelny> <http://www.woodcraft.cz/>>.
- Prázdninová škola Lipnice. [cit. 3. 12. 2013] Dostupné z: <<http://www.psl.cz/>>.
- PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing. 2012.
- REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál. 2007.
- Skauting. [cit. 3. 12. 2013] Dostupné z: <<http://www.skaut.cz/>>.
- Slovník spisovného jazyka českého. [cit. 10. 2. 2014] dostupné z: <<http://ssjc.ujc.cas.cz/>>.
- SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing. 2005.
- SVATOŠ, V. *Outdoor trénink je ... HR TIP*. Praha: Verlag Dashofer. 2007.
- ŠTEFL, K. *Vůdcování a vůdcovství ve skautu* [online]. 2011. [cit. 2. 12. 2013] Dostupné z: <<http://www.gymnasion.org/archive/article/vudcovani-vudcovstvi-ve-skautu>>.
- TWIST, P.; SHIELS, D. *Take your training outdoors*. Fitness Journal, May 2011.
- VODÁK, J.; KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. 2011.

- VYMAZAL, J. *České vzdělávání dospělých ve světle tradice a při pohledu do budoucnosti*. IN BENEŠ, M. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia. 2002.
- VÝROST, J. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. 2008.
- VYSEKALOVÁ, J.; MIKEŠ, J. *Image a firemní identita*. Praha: Grada Publishing. 2009.
- WAGNER, R. J.; BALDWIN, T. T.; ROLAND, CH. C. *Outdoor Training: Revolution or Fad?* Training & Development Journal, 1991.
- WERNER, J.; DESIMON, R. *Human Resource Development*. 6. vyd. Mason: South Western. 2012.
- WILLS, M. *Managing the Training process*. 2. vyd. Hampshire: Gower Publishing. 1998.
- YMCA v ČR. [cit. 30. 11. 2013] dostupné z: <<http://www.ymca.cz/>>.
- ZAPLETAL, M. *Skauting a služba* [online]. 2012. [cit. 2. 12. 2013] Dostupné z: <<http://www.gymnasion.org/archive/article/skauting-sluzba>>.

PŘÍLOHY

1. Polostrukturovaný rozhovor

FÁZE PŘÍPRAVY

1. Jakým způsobem a kdy probíhalo informování účastníků o programu?

.....

2. Kdo tuto komunikaci zajišťoval (firma nebo lektoři outdoor tréninku)?

.....

3. Měli účastníci možnost spolupodílet se na stanovení cíle?

ANO/NE

4. Byli účastníci informováni o efektu programu (jeho přínosu)?

ANO/NE

5. Byli účastníci informováni o struktuře programu?

ANO/NE

6. Byli účastníci informováni o zázemí během programu (strava, ubytování, atd.)?

ANO/NE

7. Proběhla analýza potřeb?

ANO/NE

8. Jakým způsobem byla shromažďována data?

.....

9. Bylo jasně určeno, komu je program určen?

ANO/NE

10. Byl určen požadavek na chování po programu?

ANO/NE

11. Byly jasně označeny podmínky (kdy, kde, jak)?

ANO/NE

12. Bylo stanoveno kritérium pro hodnocení, standarty, kterých je třeba dosáhnout?

ANO/NE

13. Byly stanoveny normy, podle jakých bude dosažení cíle měřeno?

ANO/NE

14. Proběhlo ještě před začátkem setkání lektorů či odpovědných osob s účastníky?

ANO/NE

15. Popište prosím průběh setkání.

.....

FÁZE REALIZACE

16. Jak dlouho trval vlastní outdoor trénink?

.....

17. Popište prosím dramaturgii programu (podle jakých kritérií byly vybírány a zařazovány aktivity).

.....

18. Jakým způsobem bylo usilováno o podnícení účastníků k aktivitě?

.....

19. Měli účastníci možnost neúčastnit se aktivity? Bylo to na začátku jasně řečeno?

ANO/NE

20. Probíhaly po skončení aktivity diskuze lektora s účastníky?

ANO/NE

21. Popište prosím diskuzi.

.....

22. Jakou roli zde zastával lektor?

.....

23. Podporujete nějakým způsobem, aby bylo naučené přeneseno na pracoviště?

ANO/NE

24. Pokud ano, prosím popište, co pro to děláte.

.....

FÁZE MONITOROVÁNÍ

25. Probíhá po skončení programu setkání lektorů s účastníky?

ANO/NE

26. Po jak dlouhé době?

.....
27. Popište prosím toto setkání.

.....
28. Bývá outdoor trénink hodnocen?

ANO/NE

28a. Hodnocení naplnění plánu akce:

ANO/NE

28b. Hodnocení organizace akce:

ANO/NE

28c. Hodnocení účastníků:

ANO/NE

28d. Hodnocení splnění cíle:

ANO/NE

29. Kdy k hodnocení dochází?

.....
30. Jakým způsobem se hodnotí?

30a. Během programu

.....
30b. Po skončení programu

.....
30c. S odstupem.
.....

2. Komentované transkripce

Dle Hendl, 2005, str. 209

(.)	zcela krátká přestávka v projevu
..	krátká pauza
...	střední pauza
(pauza)	dlouhá pauza
hhm	vyplnění pauzy, signál očekávání odpovědi
(.)	poklesnutí hlasu
(-)	kolísání hlasu, nerozhodný tón
(´)	zdvižení hlasu
(?)	tázací intonace
(z)	zábrany ve vyjádření, váhání
(k)	označená korektura (zdůraznění konečné verze)
<u>jistě</u>	nápadné zdůraznění
<u>jistě</u>	protahované
(smích)	charakterizace neslovních znaků projevu, stojí (rychle) před odpovídajícím místem
&	nápadně rychlé pokračování
(.), (...)	nesrozumitelně
(Je to tak?)	není již zcela rozumět

3. Přepis rozhovoru a kódování

Výpovědi z rozhovoru budou doplněny o kódy (kategorie klíčových oblastí), které jsem vymezila v teoretické části (viz kapitola 3.1 *Efektivní outdoor trénink*).

Respondent (zkratka RESP)

Tazatel: (JŠ)

Datum rozhovoru:

19. 2. 2014, 9:42-10:03, nahrávka 20 min 58

JŠ: Tak dobrý den, ještě jednou, děkuji (0:03)

RESP: Dobrý den (0:04)

JŠ: děkuji vám, že jste si na mě (;) našel čas, jen pro připomenutí ehm (;) mým cílem je zjistit ehm jaká jestli byl správně program outdoor trénink naplánován a jestli měl tedy šanci být efektivní. (0:18)

RESP: ehm (0:19)

JŠ: eehm logika otázek bude ehm tím stylem, že začneme od fáze přípravy, přes fázi realizace až po fázi monitorování. Ee budeme se bavit o programu, který ee se konal minulý rok (;) ee v dubnu. Je to správně? (?) (0:38)

RESP: ano, je to tak. (0:39)

JŠ: dobře, můžeme přejít k otázkám? (0:40)

RESP: můžeme (0:41)

JŠ: dobře. .. Tak prosím, jakým způsobem a kdy probíhalo informování účastníků o programu. (0:48)

RESP: (odkašlání) tak účastníci . e byli informováni formou emailové zprávy, .. kde každému, protože to byli lidi i z jiných středisek než je tady ee Olomouc, (;) tak jim byly ee daný informace základní, to znamená, co si mají vzít s sebou aa potom jaké typy programu. Ne konkrétně, ale spíše popisně. To znamená, budeme se pohybovat venku, počítejte s tím, abyste si vyměnili minimálně dvakrát všechno ee i včetně bot. Ee .. cílem tady tohletoho programu je zážitek a samozřejmě a věci e týkající se týmu jako takového. (1:28) *MOTIVACE*

JŠ: ehm (1:28) eště tu mám právě kdy, kdy probíhalo, takže asi s jakým předstihem (1:33).

RESP: ten předstih byl ee . si myslím měsíc (1:36) *MOTIVACE*

JŠ: dobře (1:36)

RESP: měsíc dopředu (1:37)

JŠ: ehm (1:38)

RESP: tři týdny (1:40)

JŠ: ee kdo tuto komunikaci zajišťoval (?) (1:42) říkáte vy, tedy jako lektoři ee firmy poskytující outdoor trénink (?) (1:47)

RESP: ano, ano. My jsme poskytovali tydencty informace majitelům, protože jsou to dva majitelé společnosti . nebo dva jednatelé aa ee informace o tom účastníkům šla ze sekretariátu, takže od paní sekretářky. My jsme ji dali informace (;) ona tam dodala ještě věci, který potřebovali oni aa ee poslala to všem. (2:07) *MOTIVACE*

JŠ: takže potom těm samotným účastníkům přišla informace od toho sekretariátu (2:11)

RESP: ano ze sekretariátu (2:13) *MOTIVACE*

JŠ: ehm, dobře. Ee měli účastníci možnost spolupodílet se na stanovení cíle (?) (2:19)

RESP: ehm tak (;) stanovení cíle definovali majitelé společnosti (2:23) *MOTIVACE*

JŠ: ehm

RESP: e takže účastníci jako e všichni ee zaměstnanci včetně skladníků a tak dál, tak neměli e možnost (..), (...) (2:32) *MOTIVACE*

JŠ: dobře, ee dále .. byli účastníci informováni o efektu programu (?) to znamená nějakém jeho přínosu (?) (2:39)

RESP: e zpětně (?) byli informováni hned v závěru, to znamená, že ee závěrečné review bylo včetně shrnutí a závěrečného slova obou majitelů společnosti (2:52) *MOTIVACE, EVALUACE*

JŠ: ehm (;)

RESP: aa e tady tento program byl součástí e ee dlouhodobého vzdělávacího programu, který zajišťovala společnost XXX. e takže outdoor trénink byl jeho pevnou součástí. (3:06)

JŠ: dobře e to už bylo nastíněno, byli účastníci informováni o struktuře programu? Už jste o tom trošku hovořil (3:14)

RESP: e jenom, ne o struktuře programu, ale jenom o tematických blocích (3:20) *MOTIVACE*

JŠ: dobře (3:21)

JŠ: byli účastníci informováni o zázemí během program (?) to znamená (3:23)

RESP: ano, ano *MOTIVACE*

JŠ: to znamená, jak bude vypadat strava, ubytování (3:27)

RESP: ano, věděli na kterém středisku, mohli se podívat i na jeho webové stránky(;) aa věděli, že budou ubytováni, po po kolika budou ubytováni. Takže tydencty základní informace měli. (3:35) *MOTIVACE*

JŠ: ehm dobře, děkuji (3:38)

JŠ: proběhla analýza potřeb (?) (3:40)

RESP: analýza potřeb proběhla (;) aa tato analýza potřeb proběhla u ee jednatelů společnosti ehm bylo to samozřejmě dané i tím, že ee před programem outdoorovým, tak byly zřejmě dvě .. dva dvou dny společně s lektorem ee inženýrkou XXX ee která nám taky poskytla informace o tom, jaká je struktura lidí aa ee jaké jsou .. dejme tomu rezervy v tom týmu. To znamená komunikace skladníci, obchodníci, zázemí a tak dál. (4:18) *ÚČEL A CÍL*

JŠ: jasně a k těmto datům se přišlo jak (?) teda jak, jakým způsobem byla shromažďována data (?) (4:22)

RESP: tak ee . musíme vzít dvě dva toky. První byl aa (;) od majitelů. Tam ta aa analýza potřeb byla spíš ee z pohledu my chceme něco změnit a vy nám řekněte, jak by se to dalo změnit. (4:39) *ÚČEL A CÍL*

JŠ: ehm (4:40)

RESP: a ten druhý tok informací byl od paní lektorky XXX a ta nám říkala, lidi jsou takoví a takoví a rezervy ve společnosti jsou v tom, že nemají společnou vizi (zvoní telefon), tato vize je ee ještě ee negativně ovlivněná tím, že ti ehm skladníci jsou typově jiní lidí, než obchodníci a tak dále (5:04) *ÚČEL A CÍL*

JŠ: takže třeba to z pozorování nějakým způsobem vyplynulo, nebo z nějakých i statistických dat, tvrdých dat, výkon (5:13)

RESP: e ne, žádná tvrdá data tam nebyly, bylo to pozorování a diskuze s ss se zaměstnanci. (5:19) *ÚČEL A CÍL*

JŠ: dobře ehm, bylo jasně určeno, komu je program určen (?) (5:21)

RESP: ano, ano (5:22) *ÚČEL A CÍL*

JŠ: e byl určen požadavek na chování po programu (?) (5:27)

RESP: .. tak tohlencto si určovala lektorka, která byla součástí outdoorového programu v roli pozorovatele (;) a ona potom s majiteli na základě review a jejich pohledu a jejího pohledu jako lektora, tak nastavovali další ee kroky v tom vzdělávacím programu (5:47) *ÚČEL A CÍL*

JŠ: ehm, dobře (5:48)

JŠ: byly jasně označeny podmínky (?) kdy proběhne (?) jak proběhne (?) (;) o tom už jsme se trochu bavili. (5:53)

RESP: ehm, označený podmínky, to znamená že ee (5:56)

JŠ: program bude bývat

RESP: v který čas, ano, ano. Program probíhá s minutovým scénářem (6:02)
ÚČEL A CÍL

JŠ: bylo stanoveno kritérium pro hodnocení, standardy, kterých je třeba dosáhnout (?) (6:08)

RESP: e tím, že to byl e program, který v té struktuře je na ee úrovni teambuilding, (;) tak .. kritéria hodnocení byly spíše subjektivní a aa to u majitelů, s tím že v eh závěrečné review, jako nosný prvek tohoto programu, tak se týkala konkrétních věcí, které ee měly svůj časový plán a své konkrétní ee . ee konkrétní lidi, kteří ho měli naplňovat (6:40) *ÚČEL A CÍL*

JŠ: ehm, dobře děkuji (6:41)

JŠ: byly stanoveny normy, podle jakých bude dosažení cíle měřeno (?) (6:46)

RESP: ehm ne, nene. Ehm e nebyly, zpětná vazba je v rámci review a hodnotícího dotazníku. Ale hodnotící dotazník (odkašláni) je zaměřen na informace eee, které jdou od účastníků k nám jako k realizátorovi programu, to znamená, na jaké úrovni byly informace, jestli byli dostačující, jestli byl program přínosem (Je to tak?) (7:10) *ÚČEL A CÍL, EVALUACE*

JŠ: ehm dobře, o tom se ještě budeme bavit

RESP: jasně

JŠ: proběhlo ještě před začátkem setkání lektorů či odpovědných osob s účastníky (?) (7:18)

RESP: ee účastníci byli informováni skrze paní lektorku (7:22) *LEKTOR A PROGRAM, MOTIVACE*

JŠ: ehm

RESP: takže oni určitě věděli, že se to bude konat (;) aa společně ss účastníky už jsme měli možnost se e potkat, protože jsme dělali e ještě jeden program přímo u nich ve společnosti, ale to bylo v rámci event marketingu, pro . ee zákazníky společnosti. Takže jsme ee v uvozovkách mohli znát, tak 70 % lidí (7:46) *LEKTOR A PROGRAM, MOTIVACE*

JŠ: jo, e ještě si upřesním ta paní lektorka, o které se bavíte, to je z firmy tamější ne vaší (?) (7:52)

RESP: ne, společnost BOV tak si na aa, pro ni zajišťovalo vzdělávání společnost XXX aa, pro kterou my děláme outdoor tréninky ve chvíli, kdy jsou potřeba v tom vzdělávacím procesu (;), takže takhle to, takovej trojúhelník (8:11)

JŠ: dobře eh .. dále, jak dlouho trval vlastní outdoor trénink (?) (8:17)

RESP: tak vlastní outdoor trénink trval .. ee (odkašláni) od rána od devíti, celý den, večerní program a druhý den zhruba do čtyř hodin. Takže jeden a třičtvrtě dne (8:30) *LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: popište prosím dramaturgii programu. Podle jakých kritérií byly vybírány a zařazovány aktivity (8:37)

RESP: tak dramaturgie programu byla sestavená ee v podle jednoduchého principu od jednoduchého ke složitějšímu a to tak, aby tam ehm úvodní blok byl zaměřen na ee .. to je vlastně, to jsou icebreakry nebo jednoduché dynamics (Je to tak?) (8:58) *LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: ehm (8:59)

RESP: tak aby si účastníci zvykli na rytmus programu, tak aby si zvykli na ee . ee jiný styl práce ee jiné prostředí a samozřejmě je tam vztah účastník lektor a naopak (9:10) *LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: ehm, dobře. Jakým způsobem je usilováno o podnícení účastníků k aktivitě (9:17)

RESP: tak, .. to už začíná při tvorbě toho programu, když se snažíme pochopit tu skupinu. V případě, že si že to je ee ss ze 70 možná z 80 % tvořeno aktivními aa muži, kteří ee vyžadují akci a jsou akční, tak program byl přizpůsoben tady tomu a proto ta motivace byla zaměřená na akčnost a intenzivní zážitek. Aa . čtyři ženy, které byly účastny tohoto programu z těch zhruba pětaticeti lidí, taak byly e ze zázemí to znamená z administrativy, byly aa taky mladšího věku. Takže ee celá ta e motivace těch lidí do akce byla už připravená, když jsme vytvářeli ten program, aby jim to sedělo (10:10) *MOTIVACE, LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: ehm (10:11)

RESP: a samozřejmě ehm motivační ehm představení toho programu bylo tak, aby účastníci byli už naladěni hned dopředu, aby se těšili. Protože třeba ee u konkrétních programů tam byla velká prezentace a aa simulace ee . nějaké e nějaké aktivity, tak aby se do toho více vžili (Je to tak?) (10:31) *MOTIVACE, LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: jo super (10:32)

JŠ: měli účastníci možnost neúčastnit se aktivity (?) bylo to na začátku jasně řečeno (?) (10:36)

RESP: na začátku byla jasně řečená pravidla, ať už se to týká eeee dochvilnosti ee a tak dál. Ale zároveň je tam ee (Je to tak?) z pohledu bezpečnosti. (;) Z pohledu bezpečnosti je tam e ten ee program . definovaný v úrovních: máte možnost se neúčastnit (11:00) *MOTIVACE*

JŠ: ehm

RESP: ee v případě, že je to nad váš ee práh akceptovatelnosti programu, tak samozřejmě máte konkrétního člověka, za kterým máte jít a ten ví, co má dělat s účastníkem, který se nechce účastnit (11:16) (vyřizování telefonu) (11:44) *MOTIVACE*

JŠ: tak, probíhaly pro skončení aktivity diskuze lektora s účastníky (?) (11:48)

RESP: ee ano, stále se točíme kolem závěrečného review, kdy ee z pozice hlavního lektora ee sem vedl toto ee tento zpětný pohled (12:00) *EVALUACE, LEKTOR A PROGRAM, MOTIVACE*

JŠ: ehm

RESP: to znamená, že účastníci se ee vyjadřovali verbálně k programu ee (12:05) *EVALUACE*

JŠ: to myslíte teda už úplně po skončení programů (?) (12:09)

RESP: ano, po skončení programu (12:11) *EVALUACE*

JŠ: a když bychom zvali konkrétně aktivitu po aktivitě, tak nějak rozčleněně, tak probíhalo potom nějaké (12:18)

RESP: tak u u v tý naší dramaturgii, která je daná, tak jsou rozdělený krátké bloky, nebo krátké a malé bloky a velké bloky (;) a po každém e velkém bloku nebo po několika krátkých se dělá ee review (12:34) *LEKTOR A PROGRAM, EVALUACE*

JŠ: jo

RESP: u teambuildingových programů tohodlenctoho typu, kdy je to zaměřeno především na intenzivní neformální prožitek a neformální atmosféru, tak nemá místo ee review jako takové. Takže v to zhodnocení toho bloku bylo ráno druhý den, takže mají možnost si to vstřebet účastníci a popovídat si na pokojí co a jak. A pak samozřejmě ten druhý den odpoledne, kdy skončil program, tak bylo velké vyhodnocení (13:02) *LEKTOR A PROGRAM, EVALUACE, MOTIVACE*

JŠ: dobře, takže to malé review, mohl byste popsat tu diskuzi (;) nebo jak to probíhalo (?) (13:08)

RESP: tak diskuze se ee točí o tom, že se shrne, co bylo a e konkrétně se po účastnících chce, aby se vyjadřovali e e, jestli se cítili bezpečně, jestli ten program z jejich pohledu byl .. e jak se ř kvalitní, nebo prostě e jak by ho hodnotili. Využíváme techniky review, kdy je to buď slovní, nebo ukazují na určité škále, e která se předem určí v jakých jakých polohách z pohledu psychického a fyzického se nachází účastník (13:49) *LEKTOR A PROGRAM, EVALUACE, MOTIVACE*

JŠ: ehm dobře (13:50)

JŠ: jakou roli zde zastával lektor (?) (13:53)

RESP: dominantní roli, e takže je mediátorem té skupiny, vznáší otázku, zobecňuje ji a pak si ji ee zarámuje společně s tím, kdo mluví (14:08) *LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: takže snažil se třeba tu diskuzi vést (?) (14:10)

RESP: samozřejmě, ano ano. Jako mediátor ji vede (14:13) *LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: ehm, dobře (14:15)

JŠ: podporujete nějakým způsobem, aby bylo naučené přeneseno na pracoviště (?) (14:19)

RESP: ehm (souhlasně kýve)

JŠ: pokud ano, prosím popište, co pro to děláte. (14:22)

RESP: ano, je to ee to dělání je, že aktivita je pouze prostředek, není cílem. A snažíme se ty aktivity, aby samozřejmě byly akční a líbily se ee účastníkům. To líbily je, aby je to bavilo (14:38) *TRANSFER, LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: ehm

RESP: ee ale ty situace, které se vybírají, jsou definované tak, aby docházelo k mixování mezi jednotlivými pracovními týmy. Tady se bavíme o zázemí, skladu a obchodu a vedení. A aby chápali mezi sebou, jaký ty lidi jsou. Ehm a to je vlastně ten ten ee prvek toho přenosu těch zážitků na pracoviště. (15:07) *TRANSFER*

JŠ: ehm

RESP: a pak při závěrečném review samozřejmě se říká, co vlastně bylo konkrétním cílem .. takže tam je takový to AHA účastníků, aa nás ty ee ty situace, které tam byly, tak se zobecňují a dávají se do kontextu s reálnými situacemi, které jsou v práci (15:29) *TRANSFER, EVALUACE*

JŠ: ehm dobře (15:30)

RESP: takže to je systém outdoor tréninku, jako intenzivní metody učení (15:34)

JŠ: ehm .. tak proběhlo po skončení programu ještě setkání lektorů s účastníky (?) (15:39)

RESP: ee proběhlo nee realizačního týmu outdooru, ale vlastně lektorka, která byla účastna, tak pokračovala v tom vzdělávacím programu (15:50) *EVALUACE MOTIVACE LEKTOR A PROGRAM TRANSFER*

JŠ: ehm

RESP: takže ona na tom stavěla (15:51) *LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: po jak dlouhé době to asi bylo (?) (15:53)

RESP: já si myslím, že tam byly nějaké tři týdny, dva týdny (15:55) *EVALUACE, MOTIVACE, LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: dobře, aa o tom už jsme se také trochu bavili, bývá tedy outdoor trénink hodnocen (?) (16:02)

RESP: ano, vždycky bývá. Formou dotazníku (16:05) *EVALUACE*

JŠ: bývá hodnoceno naplnění plánu akce (?) (16:09)

RESP: no jde o to, že účastník neví, co je plán akce, ví to pouze zadavatel (16:16)

JŠ: to je právě možná jakoby jestli lektori si sami hodnotí, jestli byl naplněn plán akce (16:20)

RESP: ehm u takhle nastavených programů je definován naplnění z pohledu organizačního a z pohledu nějakého listu managementu, jestli jestli byly všechny ty bloky bezpečné a dobře provedené (16:38) *EVALUACE*

JŠ: ano, na tohle se ptám (16:39)

JŠ: dobře, bývá prováděno hodnocení účastníků (?) (16:42)

RESP: ano, účastníci ee, tak hodnocení účastníků myslíte ee z pozice od lektorů k účastníkům (?) .. a nebo účastníci (..), (...) (16:56)

JŠ: lektoři účastníky

RESP: ne e, protože .. v . u tohodlencto typu programu, když se bavíme, tak ten ee . my jako outdooroví lektoři nemůžeme hodnotit účastníky (;) konkrétně. Můžeme si ee při ee večerním nějakém ee meetingu týmu říct svoje zážitky, ale my jako outdooroví lektoři, to znamená, nemáme psychologii jednooborovou, nemůžeme hodnotit účastníky. (17:34) *EVALUACE*

JŠ: jojo, já jsem myslela tím, jestli nějaký třeba progres toho týmu během těch dvou dnů (17:40)

RESP: jo, ale je to určitě neformální a je to záležitost toho týmu outdoorového (17:44) *EVALUACE*

JŠ: jo jo, dobře. Bylo hodnoceno splnění cíle (?) 17:48)

RESP: hodnocení cíle bylo ehm . hodnocení cíle bylo komunikováno se zadavatelem tedy s majiteli. (17:56) *EVALUACE*

JŠ: ehm dobře. Kdy k hodnocení dochází (?) (17:59)

RESP: dochází bezprostředně po programu (18:03) *EVALUACE*

JŠ: dobře (;) dále se zeptám, jakým způsobem se hodnotí během programu (?), když už se když už se hodnotí (18:12)

RESP: ehm

JŠ: a jestli se hodnotí během programu (18:17)

RESP: tak, když udělujeme zpětnou vazbu od (odkašláni) komunikativní nebo komunikační osoby. V tuto chvíli to byli oba majitelé, kteří byli součástí programu (18:27) *EVALUACE*

JŠ: ehm

RESP: takže s nimi se průběžně ee . baví šéf instruktor a to z pohledu jestli, jsou naplněny ty jejich představy o programu jako takové aaa v tím, že pracujeme ve variantě A, B, C a varianta suchá a mokrá varianta, tak s nimi komunikujeme ten další program, který bude. Jestli souhlasí s tím, aby, když je škaredé počasí, nebo nepříznivé, takže ten program bude upravený a to třeba délkou nebo místem (19:01) *EVALUACE, LEKTOR A PROGRAM*

JŠ: ehm

RESP: aa nehodnotí se ee nějaké velké věci, spíš je to subjektivní hodnocení, tím že to byl teambuilding, tak se hodnotilo, jste spokojeni, nejste spokojeni, je taková atmosféra, kterou jste si představovali, není (19:17) *EVALUACE*

JŠ: a tohle se tedy dotazujete těch jakoby manažerů, nebo (19:22)

RESP: ano

JŠ: ne ne konkrétních účastníků (19:24)

RESP: ano, ne účastníků ne. Protože ti se k tomu e . hodnocení cílů a co z toho má společnost, tak to je v rámci toho review (19:37) *EVALUACE*

JŠ: ehm další otázka, jakým způsobem se hodnotí po skončení programu (?) (19:43)

RESP: ehm, jsou to dvě roviny. Ta první rovina je ee .. verbální review, kdy se vyjadřují k programu a závěrečné review je pak dáváno do kontextu s prací (19:56) *EVALUACE*

JŠ: zase se bavíme o těch manažerech (?) (19:57)

RESP: ne to už se bavíme o účastnících. (odkašlání) (19:59)

JŠ: dobře

RESP: a pak mají možnost všichni včetně i těch manažerů nebo objednavatelů, tak vyplňují náš dotazník, který je zaměřený na spokojenost s programem (20:10) *EVALUACE*

JŠ: ehm a to probíhá těsně po skončení (?) (20:13)

RESP: ano, bezprostředně (20:15)

JŠ: a ještě se zeptám jestli a jakým způsobem se hodnotí s odstupem (20:20)

RESP: tak odstup aa má na starosti aa, protože tohle byl program, který byl součástí vzdělávacího ee systému. Tak toto je v kompetenci lektora (20:33) *EVALUACE*

JŠ: ehm

RESP: takže paní inženýrka XXX v rámci po těch třech týdnech, kdy byl program, tak stále ještě má možnost se s účastníky bavit o tom, jaký to mělo vliv na atmosféru na pracovišti a tak dál (20:49) *EVALUACE*

JŠ: jo

RESP: jo takže dochází (20:52) *EVALUACE*

JŠ: tak to je ode mě vše, děkuji vám za vaše otázky, odpovědi (smích) (20:56)

RESP: prosím, rádo se stalo (20:58)

JŠ: nashledanou (20:58)

RESP:nashledanou (20:59)