

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Obor Management tělesné výchovy a sportu



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**PŘÍSTUPY K OUTDOOROVÝM KURZŮM Z HLEDISKA
OČEKÁVÁNÍ A CÍLŮ U SPORTOVNÍCH A
NESPORTOVNÍCH ORGANIZACÍ**

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Jan Neuman, CSc.

Vypracovala: Hana Turecká

PRAHA 2010

©

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Přístupy k outdoorovým kurzům z hlediska očekávání a cílů u sportovních a nesportovních organizací“ vypracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Jana Neumana, CSc. a uvedla v seznamu literatury všechny použité literární a odborné zdroje.

V Praze dne 14. dubna 2010

.....

Hana Turecká

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala panu Doc. PhDr. Janu Neumanovi, CSc. za jeho konzultace, tvůrčí svobodu a možnost prožít si outdoorový kurz pod jeho vedením. Dále bych ráda poděkovala panu Mgr. et Mgr. Jakobovi Švecovi za obohacení mého pohledu na zážitkovou pedagogiku.

Motto:

„Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná vzpomenu. Zapoj mě a já pochopím.“

čínské přísloví

**PŘÍSTUPY K OUTDOOROVÝM KURZŮM
Z HLEDISKA OČEKÁVÁNÍ A CÍLŮ U
SPORTOVNÍCH A NESPORTOVNÍCH
ORGANIZACÍ**

**THE APPROACHES TO OUTDOOR
COURSES DIVIDED IN LIGHT OF
EXPECTATIONS OF THE GOALS FOR
SPORTING AND UNSPORTING
ORGANISATIONS**

Souhrn

Bakalářská práce pojednává především o problematice volby cílů outdoorových kurzů, a to jak z pohledu zadavatele kurzu, tak i ze strany organizací zabývajících se realizací outdoorových kurzů. Skládá se ze dvou vzájemně se doplňujících částí, teoretické a empirické.

Teoretická část se věnuje zejména vysvětlení nejdůležitějších pojmů z oblasti prožitkového učení a outdoorových kurzů. Cílem empirické části je sestavení „žebříčku“ nejžádanějších cílů outdoorových kurzů poptávaných u organizace Outward bound - Česká cesta, spol. s r.o. Tato část práce se také zaměřuje na rozdílnost přístupů k těmto kurzům mezi organizacemi podnikajícími ve sportovním odvětví a organizacemi zabývajících se jinou než sportovní činností. K dosažení cílů práce bylo použito metod dotazníkového šetření a strukturovaného rozhovoru.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hra

Zážitková pedagogika

Prožitek a zážitek

Outdoorový kurz

Cíle kurzů

Evaluace

Summary

Bachelor thesis deals primarily with the problems of the objectives of outdoor courses, both in terms of submitter of course, and organizations concerned with outdoor courses realization. It consists of two complementary parts: theoretical and empirical.

The theoretical part is mainly dedicated to explain the most important terms related to experience education and outdoor courses. The objective of empirical part is to establish a "ladder" of the most desired outdoor courses targets. These outdoor courses targets are demanded at the Outward Bound organization Česká cesta, spol. s r.o. This part of thesis is also focused on different approaches to these courses among organizations doing business in the sports industry and organizations engaged in activities other than sports. To achieve the objectives of this thesis the questionnaire survey and structured interview were used.

KEYWORDS

Game

Experiential education

Experience

Outdoor courses

Course objectives

Evaluation

Obsah

1	ÚVOD.....	11
2	CÍL PRÁCE A METODIKA.....	13
2.1	Cíl práce.....	13
2.2	Metodický postup.....	13
3	LITERÁRNÍ REŠERŠE.....	15
3.1	Vymezení základních pojmů.....	15
3.1.1	Hra.....	15
3.1.1.1	Trénink hrou.....	17
3.1.2	Zážitková pedagogika.....	18
3.1.3	Prožitek a zážitek.....	20
3.1.3.1	Využití zážitku u zkušenostního cyklu učení.....	21
3.1.4	Outdoorový kurz.....	22
3.1.5	Typy outdoorových akcí.....	23
3.1.6	Cíle kurzů.....	24
3.1.7	Význam cíle ve vytváření vzdělávacího procesu.....	29
3.1.8	Hodnocení naplnění cílů kurzu.....	31
3.2	Metodologie.....	34
3.2.1	Primární a sekundární výzkum.....	34
3.2.2	Kvantitativní a kvalitativní výzkum.....	34
3.2.3	Metoda dotazování.....	34
3.2.3.1	Osobní dotazování.....	35
3.2.3.2	Písemné dotazování.....	36
3.2.4	Postup výzkumu.....	37
4	VLASTNÍ ŘEŠENÍ.....	39
4.1	Využití outdoorových technik v praxi.....	39
4.2	Konkrétně zvolené téma a cíl outdoorového kurzu a k nim vybraná aktivita.....	41
4.3	Očekávání vedoucích pracovníků od metody outdoor trainingu.....	42
4.3.1	Vzdělávání manažerů metodou outdoor trainingu.....	45
4.3.2	Vzdělávání pracovních týmů metodou outdoor trainingu.....	46
4.4	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	48
4.4.1	Informace o organizaci.....	48
4.4.2	Objednávka outdoorového kurzu.....	48
4.4.3	Po ukončení outdoorového kurzu.....	51
4.4.4	Proces volby cíle outdoorového kurzu.....	51
4.4.5	Sestavení žebříčku „top“ cílů outdoorových kurzů.....	54
5	DISKUSE.....	56
6	ZÁVĚR.....	58
7	POUŽITÁ LITERATURA.....	59
8	PŘÍLOHY.....	62

Seznam grafů

Graf č. 1: Osoby podílející se na zadání outdoorového kurzu.....	49
Graf č. 2: Způsob podílení se dodavatelské firmy na určování cílů kurzu	50
Graf č. 3: Podměty k volbě konečného cíle outdoorového kurzu.....	52
Graf č. 4: Podíl jednotlivých subjektů na volbě cíle kurzu.....	53
Graf č. 5: Možnosti konkrétní podoby cíle outdoorového kurzu.....	54

Seznam obrázků

Obr. č. 1: Kolbův cyklus učení	Chyba! Záložka není definována.
Obr. č. 2: Optimální směřování cílů	Chyba! Záložka není definována.
Obr. č. 3: Prolínání cílů.....	Chyba! Záložka není definována.
Obr. č. 4: Jednotlivé kroky výzkumu.....	Chyba! Záložka není definována.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Učení se zkušeností.....	20
--	----

1 ÚVOD

Zamyslíme-li se nad tím, co nám přinesla civilizace, napadnou nás například věci jako volný čas, bezhotovostní financování, sterilní medicína, globální komunikaci, mobilita, překypující supermarkety. Sama o sobě však civilizace není zárukou ničeho. Měla by znamenat vyšší kvalitu života. Víme však, co si s lepší kvalitou života počít? K čemu je nám svoboda, když nevíme, co chceme? K čemu je možnost tvořit, když se kamarádíme spíše s televizním ovladačem než s Múzami?

Dnešní společnost se čím dál tím více rozdrobuje, lidé jsou na sobě stále nezávislejší. Všichni mají spoustu známých, ale málo dobrých přátel. Avšak například zážitkové akce pomáhají budovat skupiny a pevné vztahy. Lidé se zde dostávají do situací, kdy jsou závislí na ostatních. Běžný život je čím dál více městský, sedavý, ovládaný technikou. Naproti tomu zážitkové akce se konají v přírodě, jsou plné pohybu a většinou se obejdou bez složitých vymožeností.

Lidé si v současnosti užívají svobody jako nikdy před tím. Naskýtá se nám mnoho možností, jak trávit volný čas, jakou si vybrat práci, jakého si vybrat partnera, vlastně jak prožít celý život. V dnešní době se však mnoho z nás nechává řídit okolnostmi, setrvačností a nepřipouštíme si možnosti, které se nám naskýtají. V kontrastu k této dnešní tendenci naopak zážitkové akce často poskytují vytržení ze stereotypu, zastavení se v běhu všedních dní a nabízejí nám možnost k zamyšlení se nad životem.

Vzdělání, zvláště vysokoškolské, je primárně zaměřeno na jednostranný vývoj jedince a dalo by se říci, že mnohdy studenty nutí vidět svět skrze jejich studovaný obor. Zatímco zážitkové akce jsou pestré, podporují všestranný rozvoj osobnosti a nabízejí různé pohledy na svět.

Současná civilizace je postavena, co se týče volného času, převážně na pasivitě příjemce zábavy. Zážitkové akce však vyžadují aktivitu ze strany účastníka, nutnost něco ze sebe vydat, otevřít se. Protože čím více účastníci do akce vloží, tím více z akce mohou vytěžit. [21]

A právě skutečnosti podobné výše popsaným mi dopomohly v rozhodnutí výběru tématu mé bakalářské práce. Se zážitkovými kurzy jsem se poprvé

setkala při přechodu ze základní školy na gymnázium. Hluběji jsem se ovšem začala zajímat o problematiku outdoorových kurzů až po absolvování adaptačního kurzu „Via Lucis“ na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy. Z vlastní zkušenosti vím, jaký je to pocit odpoutat se od starostí všedních dnů, nemuset myslet na školní či pracovní povinnosti a intenzivně se ponořit do prožívání kurzu.

Jak na FF UK, tak i na FTVS UK jsem absolvovala několik seminářů zaměřených na danou problematiku, kde jsem se dozvěděla mnoho informací o správném procesu volby vhodného cíle outdoorového kurzu. Mé pracovní zkušenosti v daném oboru se ovšem rapidně lišily. Proto jsem se v závěrečné práci zaměřila právě na určování cíle kurzu v praxi, abych danou problematiku lépe pochopila i z praktického hlediska.

2 CÍL PRÁCE A METODIKA

2.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je sestavení žebříčku nejčastěji poptávaných cílů outdoorových kurzů u sportovních a nespportovních organizací.

V rámci realizace cíle je nutné splnit jednotlivé úkoly:

- uskutečnit rozhovory s projektovými manažery z outdoorových organizací na téma komunikace se zadavatelem
- sestavit strukturovaný dotazník, jeho vyplnění na základě osobního rozhovoru s objednavateli outdoorového kurzu z řad sportovních i nespportovních organizací a následné vyhodnocení získaných dat
- vyvodit závěry plynoucí z praktické části této práce

2.2 Metodický postup

Hlavním zdrojem informací pro zpracování bakalářské práce je především odborná literatura, primární data získaná z výzkumu, sekundární data získaná z diplomových prací obhájených v předešlých letech na FTVS UK a z konzultací s odborníky nad danou problematikou. Literární rešerše se při popisu a vysvětlení základních pojmů opírá o odbornou literaturu a periodika týkající se zážitkové pedagogiky. Podrobná metodika jednotlivých etap výzkumu bude uvedena v literární rešerši.

Dále bude pro účel bakalářské práce využito dotazníkového šetření a metody polostrukturovaného rozhovoru.

Sestavený dotazník bude rozdělen do několika skupin otázek, zaměřujících se na různé fáze výběru vhodného outdoorového kurzu. Dotazník bude určen výběrovému souboru respondentů a to organizacím, které si v posledním roce objednaly outdoorový kurz u firmy Outward Bound – Česká cesta, spol. s r.o. Konkrétně bude sběr dat

probíhat pomocí rozhovoru s respondentem během vyplňování strukturovaného dotazníku.

Výsledky získané z tohoto šetření budou zaznamenány do přehledných tabulek a grafů a následně budou interpretovány.

3 LITERÁRNÍ REŠERŠE

3.1 Vymezení základních pojmů

Tato část práce se věnuje vysvětlení nejdůležitějších pojmů z oblasti prožitkového učení a outdoorových kurzů.

3.1.1 Hra

„Hra je aktivita a tvorba – a přece stojí nablízku věčným a tichým věcem. Hra *přerušuje* kontinuitu, souvislost našeho životního běhu, jenž je dán svým posledním účelem; vystupuje svérázně z normálního způsobu, jakým vedeme svůj život, je vůči němu v distanci.“ (Fink, 1992, str. 16 – 17)

„Vidí se sice, jak často si lidé hrají, zaznamenává se silný zájem lidí o hru, intenzita, s níž ji pěstují – avšak přece jen se obvykle dává hra jako *zotavení*, jako *uvolnění*, jako závazná zahálka do protikladu k vážné a odpovědné životní činnosti.“ (Fink, 1992, str. 8 – 9)

„Tím, že si hrajeme, jsme na chvíli propuštěni ze životního shonu, jsme jakoby přesazeni na jinou hvězdu, kde se život zdá být světlejší, odpoutanější a zdařilejší. Často se říká, že hra je *bezúčelné, účeluprosté* konání a jednání. To neodpovídá pravdě. Je celkově jako jednání účelově určena a má také v jednotlivých fázích svého průběhu vždy v každém okamžiku zvláštní účely, jež se navzájem spojují.“ (Fink, 1992, str. 15)

„Jak se navenek zdá, neukazuje život dospělých příliš vzletného půvabu ze života hry; jejich *hry* jsou příliš často rutinovanými technikami krácení času a prozrazují, že pocházejí z dlouhé chvíle. Zřídka si dokáží dospělí hrát ještě zcela se zaujetím. U děcka se však hra zdá být ještě zdravým středem existence. Hra platí za element života, jak jej žijí děti. Brzy však životní běh vede ven z tohoto *středu*, neporušený svět dětství se rozpadá a drsné větry nechráněného žití nabývají vrchu: povinnost, starost a práce vážou životní energii mladého, dospívajícího člověka. Čím víc se objevuje vážnost života, tím víc také zjevně mizí hra co do rozsahu i významu.“ (Fink, 1992, str. 10 – 11)

Výše uvedený pohled na hru a hraní si u dospělých pochází od filosofa Eugena Finka. Dále je uvedena naopak pragmatičtější charakteristika těchto fenoménů.

„Hraní si patří k základním projevům lidského chování. Z širšího hlediska zahrnuje i sport. Pohybová činnost a hlavně pak různé hry a cvičení mohou poskytovat mnoho unikátních možností k rozvoji sociálně-emočních dovedností. V této souvislosti nabývají na popularitě různé dobrodružné aktivity, jejichž součástí jsou také dobrodružné hry a cvičení v přírodě.“ (Neuman, 1998, str. 25)

Využíváním her v outdoorových kurzech navozujeme situace, děje, role, ve kterých se jedinec či skupina rozvíjí a roste jak vědomostně a dovednostně, tak především po stránce zkušenostní. Hra je prostředkem, kterým ověřujeme své teoretické poznatky, úroveň dovedností, životní zkušenost a provozujeme je s vědomím využitelnosti v životě. Ve hře prověřujeme své názory, hodnoty a postoje, ale zároveň získáváme současně poznatky o sobě samých, o druhých a okolním světě vůbec. ... Hru chápeme jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti. [8]

Často se říká, že hra je jen „jako“, je to „život nanečisto“. A právě toho využívá zážitková pedagogika. Ve hrách vzniká modelový svět, který lidem umožňuje zkoušet nové role a typy chování, experimentovat a zkoumat jiné způsoby interakce s okolím, aniž by se museli obávat reálného neúspěchu.

Co je tedy tím, co hru propojuje s normálním životem? Jsou to především emoce, procesy a interakce, ke kterým v průběhu hry dochází. Ty jsou totiž reálné, tedy identické s těmi, které účastníci prožívají v opravdovém světě. Hra poskytuje umělé, ale za to bezpečné prostředí. Ovšem děje, které v něm nastanou, přinášejí skutečné a často také trvalé účinky. Čím silnější je „herní skutečnost“, tím silnější je dopad na účastníky. Jak píše Milena Holcová: „Ve hře nejde o předávání informací, ani o vyučování, ale o nabídku „zkus si, co to s tebou udělá, a budeš vědět, na co se máš připravit, až to bude doopravdy.“ Hra probouzí emoce, emoce mobilizují energii a potřeba investovat energii nenásilně vede hráče k tomu, aby vystupovali na světlo, odhazovali masky, zkrátka aby odhalovali, co v kom vězí.“ (Franc, Zouňková, Martin, 2007, str. 66)

Jak říká Ivo Jirásek: „Češi jsou na hru kabrňáci. A kdyby se poměřovalo užití hry v zážitkové pedagogice, možná bychom se stali obdobně světovými premianty jako v množství konzumovaného piva na osobu. I při velmi letmém srovnání principů

zážitkově-pedagogických postupů ve světovém Outward Bound¹ (založených na dobrodružství, výzvách, necivilizovaném prostředí, dlouhodobém pobytu v přírodě) a u nás (kde je nosným prvkem právě hra) vyvstává tato do popředí jako základ naší činnosti. Dokonce bych rád razantně prohlásil, že právě **hra je symbolem české podoby zážitkové pedagogiky**. A co víc – hře se v Čechách daří i z hlediska přízemně finančního. Stačí si jenom připomenout, že v loňském roce se u nás utratilo v sázkách, kasínech a loteriích, ale také v hracích automatech přes 90 miliard korun. ... V průměru každý z nás (včetně kojenců) utratil v roce 2005 celých 9000 Kč za požitek z lákavé šance na výhru.“ (Jirásek, 1998, str. 14)

3.1.1.1 Trénink hrou

V této kapitole je uveden popis užití prvku hry při naplňování konkrétního vzdělávacího cíle na reálné aktivitě uskutečněné na outdoorovém kurzu.

„Kurzy, které mají za cíl poskytnutí nových nebo rozšíření stávajících znalostí či trénink konkrétní dovednosti. Zde herní přístup – tedy celek hry a jejího „vytěžení“ – zajišťuje nejprve vstup do prvního patra pomyslné pyramidy. V její spodní části je povědomí – zažití tématu, nový pohled, ujasnění. V horní části je funkční používání dovednosti, kterou jsme si na začátku definovali a o níž nám jde – čili cíl tréninku. Prostřední část přináší poznání hlubších souvislostí, teoretického zázemí – tedy vzdělávací cíl.

I v dalších krocích tréninkového procesu – z hlediska popsané pyramidy – je samozřejmě možné, ba žádoucí použití herního principu. Ke hře však přistupujeme již více pragmaticky. Účastníci do ní nevstupují jako „nepopsaná deska“, ale často s jasně definovaným tréninkovým plánem svého působení. Hra pak sleduje pouze vytyčený tréninkový cíl, což je nejvíce patrné při následné reflexi, kde se zaměřujeme pouze na danou dovednost tématu.“ (Drahanský, 2006, str. 51)

Výše uvedenou problematiku lze uvést na konkrétním příkladu: „ ... cílem tréninku bylo osvojení si konkrétních stylů řízení vedoucích projektových týmů s krátkou působností a jejich okamžité použití v praxi. Nejprve účastníci získali – jak jinak než ve hře – povědomí o tom, jak vypadají jednotlivé styly vedení z hlediska

¹ Outward Bound (OWB) – celosvětové hnutí založené Kurtem Hahnem v roce 1941. Kurzy OWB jsou postaveny na překonávání hranic účastníků a na řešení nezvyklých a dobrodružných situací. V současné době má tato organizace několik desítek škol a základen ve všech světadílech. Česká republika se stala řádným členem v roce 1991, a to prostřednictvím Prázdninové školy Lipnice. [19]

podřízených. Následovala teoretická část, kdy účastníci kombinací více forem (samostudium, přednáška, diskuse) hlouběji poznávali a studovali danou problematiku. Třetím krokem byl individuální trénink jednotlivců – opět za použití her. Každý účastník-budoucí vedoucí týmu se postupně ocitl v roli, kdy dostal zadaný konkrétní úkol a prostředníky k jeho splnění, což zahrnovalo také ostatní účastníky. Bylo již na každém, jak si plnění úkolu naplánuje, jakým způsobem ostatní do úkolu zasvěťí, jak rozdělí role a úlohy, jaké zdroje využije atd.

Jedním z úkolů byla např. stavba klenby, pod kterou projde dospělý člověk za použití pouze přírodních materiálů bez jejich úpravy. Pokud bychom chtěli postihnout všechna témata, která se ve hře objevila, zabrali bychom jejím rozbořením několik hodin. Mohli bychom se zaměřit na efektivitu, role v týmu, plánování, zadávání úkolů, konflikty, které vznikaly... a mnoho dalších. My jsme však v rozboru zaměřili pozornost pouze na úzký výsek dění – na důslednou zpětnou vazbu všech členů týmu člověku, který měl úkol na starost. Každý měl popsat své vnímání tohoto „šéfa“ z pohledu podřízeného; co konkrétně mu na jeho vedení vyhovovalo, co mu naopak vadilo, čím ho dotyčný motivoval k výraznějšímu zapojení, a co jej naopak frustrovalo a bralo mu energii a chuť do práce. Dotyčný pak porovnával sdělení ostatních se svým tréninkovým plánem (např. že bude poskytovat prostor pro nápady ostatních a nebude si prosazovat pouze svou vizi), který si předtím stanovil, a společně s nimi vyhodnocoval, jak se mu to dařilo.“ (Drahanský, 2006, str. 51)

3.1.2 Zážitková pedagogika

V zážitkové pedagogice primární úlohu zastupuje učení z důsledků vlastního jednání, hledání netradičních řešení a kolektivní překonávání úkolů a výzev. Mezi přednostmi zážitkového vzdělávání se řadí rozvíjení tvůrčích postupů, aktivní jednání, snazší vytváření neformálních vztahů, pohyb v přírodním prostředí a především intenzivní učení z prožitků namísto pouhého shromažďování informací.

Pelánek (2008) uvádí, že „základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky. Čím víc vlastní energie musí člověk vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku. Komerční zábava sice rozptýlí, ale nezanechá žádné stopy, protože nás

nestojí žádnou energii. Pokud od nás aktivita vyžaduje vysoký vklad fyzické nebo psychické energie, je sice méně lákavá na první pohled, ale o to větší má potenciál.“ – (Pelánek, 2008, str. 21)

V literatuře se setkáme s mnoha pojmy vztahujícími se k „outdoor education“ neboli výchově v přírodě. Mnohé z těchto pojmů se i vzájemně překrývají či navzájem doplňují. Jedná se například o sousloví jako: výchova v přírodě, zážitková pedagogika, výchova prožitkem, výchova dobrodružstvím, aktivity v přírodě, outdoor training atd.

Pro účely této práce zahrnuje pojem „zážitková pedagogika“ i označení „zážitková andragogika“. V textu je však používáno pouze termínu „zážitková pedagogika“, jakožto ustáleného označení, které běžně zahrnuje i vzdělávání dospělých.

„Výchova dobrodružstvím není samoučelné vyhledávání libých prožitků, je to proces umožňující učení a růst lidského potenciálu.“ Jedná se o výchovu uskutečňovanou prostřednictvím programů spojených s fyzicky náročnou činností a subjektivně vnímaným rizikem. „Je pravda, že pro to, abychom absolvovali některou akci v dobrodružných programech, musíme zvládnout aspoň základní, někdy i náročnější dovednosti. Ale naučení se těmto dovednostem není nejvýznamnějším cílem. Podobně jako ve hře, kde není hlavním cílem naučit skupinu řešit zadaný úkol jen pro něj samotný.“ (Neuman, 1998, str. 27)

Cílem výchovy prožitkem je zvýšit připravenost a odolnost účastníka akce na každodenní životní stresy, ale i traumatizující životní událost, prožívat je sám i skupinově. Využívá se například strukturovaných her, výprav do obtížně přístupného terénu, tréninku přežívání v přírodě, náročných vodáckých akcí, ale také např. simulované slepoty. Výchova prožitkem umožňuje rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů i vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnuje obvykle i reflexi². (Hartl, Hartlová, 2000, str. 680)

Pod označením „zážitková pedagogika“ se tedy rozumí takové výchovné procesy, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.

² Reflexe - řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce. [20]

Zážitková pedagogika je tedy založena na skutečnosti, že nejlépe si uchováme v paměti a posléze vybavujeme poznatky, které jsme získali na základě vlastní zkušenosti a autentického zážitku.

Teorie uvádějí, že člověk si díky zkušenosti zapamatovává nové poznatky až z 80 %, oproti zhruba 20 % účinku běžné přednášky (viz. tabulka č. 1).

Poznanek získaný	Sdělením	Sdělením s ukázkou	Sdělením, ukázkou a zážitkem
Po 3 týdnech si vybaví	70%	72%	85%
Po 3 měsících si vybaví	10%	32%	65%

Tabulka č. 1: Učení se zkušeností

Zdroj: [11] str. 35

3.1.3 Prožitek a zážitek

Jasně rozlišení mezi těmito dvěma pojmy popisuje Jirásek (2004) „V pojmu prožitek současná odborná literatura akcentuje více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) se tedy vyhrazuje slovo *prožitek* (a proto pro praktické působení termín *výchova prožitkem*). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze, apod.) můžeme tento modus označit jako *zážitek* a teoretické postížení oboru jako *zážitkovou pedagogiku*. (Byť diference mezi *prožitkem* a *zážitkem* není v obecné češtině vůbec pociťována.) Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat *zkušeností* (většina zkušenosti pochází ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání od druhých).“

Zážitková pedagogika je tedy „teoretické postížení a analýza takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Pro zážitkovou pedagogiku je pak prožitek vždy pouhým prostředkem – nikoli cílem.“ (Jirásek, 2004, str. 15)

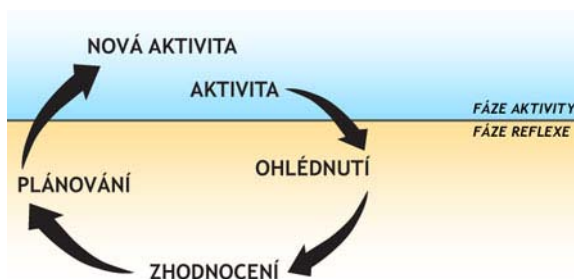
Velmi dobře vystihuje důležitost vlastního zážitku v procesu učení fráze „Experiential learning is learning through doing.“ (Luckner, Nadler, 1997, str. 3) Tj. „nejlépe si uchováme v paměti a posléze vybavujeme poznatky, které jsme získali na základě vlastní (emočně podbarvené) zkušenosti, autentického osobního zážitku. Převod poznatků a zkušeností z jednotlivých aktivit do běžné praxe je pak podporován pomocí lektory moderovaných reflexí. V rozborech účastníci analyzují dění v čase aktivity a následně zobecňují vzešlé zkušenosti tak, aby je mohli použít v další činnosti. Důraz je kladen spíše na proces než na úkol a jeho výsledek.“ [23]

V roce 2002 se uskutečnila na půdě UK FTVS v Praze národní konference „o prožitku“. V rámci tohoto události byly vedeny rozsáhlé diskuse o různém vnímání vztahujícímu se k porozumění prožitku. Podobná debata o povaze termínu „prožitek“ se vedly na konferenci International Consortium for Experiential Learning conference v Lublani ve Slovinsku v roce 2002. (Turčová, 2007, str. 25)

3.1.3.1 Využití zážitku u zkušenostního cyklu učení

Jak se lidé učí prostřednictvím zážitků, předkládá ve své filozofii John Dewey, který přišel jako první s teorií zkušenostního cyklu učení. Jeho model zdůrazňuje povahu zážitku jako základního činitele vzdělávání. Zdůrazňuje vliv každého zážitku na naše budoucí zkušenosti. Se zážitkem se dále pracuje v postupných krocích. Pro účely této práce je uvedeno základní dělení modelů podle počtu kroků-stupňů od jednoho do čtyř:

- Jednostupňový model pracuje jednoduše pouze se zážitkem samotným, pokud je dostačující pro učení.
- Dvoustupňový model – po zážitku následuje část reflektivní, jež usnadňuje učení.
- Třístupňový model (dva hlavní modely):
 - zážitek – reflexe – plánování,
 - pozorování okolí – znalost toho, co se stalo v podobných situacích v minulosti – úsudek, který kombinuje současné pozorování a znalosti z minulosti; Deweyho model.
- Čtyřstupňový model (konkrétní zkušenost – ohlédnutí – zobecnění – aktivní zkoušení); Kolbův model. [8]



Obr. č. 1: Kolbův cyklus učení

Zdroj: [26]

3.1.4 Outdoorový kurz

Anglický pojem „outdoor“ v češtině znamená „provazovaný venku, ve volné přírodě“. V terminologii zážitkové pedagogiky často užívané slovní spojení „outdoor training“ nebo „outdoor management training“ pak označuje kurz či trénink, založený na prožitkových principech (činnostním učení) a odehrávající se převážně v přírodě. Tyto termíny pronikají do českého jazyka až po roce 1989, ale dnes se již běžně používají a nemají české ekvivalenty.

Výraz outdoor education je překládán jako výchova v přírodě. České firmy nabízející aktivity v přírodě používají pro takové kurzy termín teambuilding. Nejčastější překlad tohoto velmi hojně používaného označení pro kurz je týmová spolupráce. Doslovný překlad výrazu teambuilding není vhodný. Veřejnost uvedenému anglickému termínu sice často nerozumí, ale zní atraktivně a prodává se mnohem lépe než český překlad. [24]

„V praxi se nejvíce vžil název „outdoor training“, šíře jeho používání však může mást. Personální manažer, jenž uvažuje o objednání „outdooru“ pro skupinu svých kolegů, se při jednom zadání může setkat s řadou odlišných provedení. Nabídnuté kurzy se pohybují od sofistikovaných a dramaturgicky provázaných celků, využívajících celou plejádu nástrojů známých ze zážitkové pedagogiky (nejrůznějšími typy her počínaje, přes sportovní outdoor aktivity a kreativními a skupinovými programy konče) a s hlubokým a kvalitním vytěžením zážitků velmi připomínajícím zkrácenou verzi klasických zážitkových kurzů pro mladé lidi, po sled „workshopů“, „moderovaných diskusí“ u flipchartu, proložených vyjížděkou na koni, paintballem či střelbou z luku. Problémem, s nímž se komerční aplikace zážitkové pedagogiky utkává, není a priori

tato odlišnost a pestrost, ale zmatení pojmů, vedoucí k deformaci vnímání tohoto oboru a jeho možného přínosu." (Křížová, 2004, str. 32)

3.1.5 Typy outdoorových akcí

- **Fun/Event**

„Fun/Event je program založený na zprostředkování nevšedního zážitku, který účastníkům přináší odreagování a zábavu. Fun pomáhá k navození vztahů a pocitu sounáležitosti se skupinou, podporuje plynulou, efektivní komunikaci a loajalitu účastníků (ať zaměstnanců či zákazníků) . Cílem je zážitek, individuální či týmový. Jde o zábavu.“

- **Teamspirit**

Teamspirit neboli „zábava s přidanou hodnotou“. Cílem teamspiritového programu je motivace, zábava a příjemný a zajímavý společný zážitek. Program dokáže přispět ke stmelení kolektivu, posílit týmového ducha, neformální firemní vztahy a loajalitu k firmě. Obvykle se jedná o atraktivní, nevšední a dynamické programy, např. nejrůznější sportovní a adrenalinové aktivity, avšak s jejich rozvojovým potenciálem organizátoři hlouběji nepracují.“

- **Teambuilding**

„Cílem teambuildingu je systematické budování a rozvoj týmu usilující o zlepšení jeho výkonu. Teambuilding pracuje se skupinovou dynamikou, emocemi a učením se vlastním prožitkem. Rozvoje dosahuje pomocí přesně sestaveného programu, který účastníky vystavuje novým situacím, na které musí reagovat pomocí spolupráce s ostatními. Tyto zážitky jsou následně reflektovány ve společné diskusi, která umožňuje transfer zážitků do zkušeností přenositelných do pracovního prostředí. Teambuilding také napomáhá zlepšení vztahů a atmosféry na pracovišti. Oblíbeným nástrojem teambuildingu jsou outdoor aktivity, které využívají specifické přírodní podmínky k efektivnímu rozvoji týmů.“

- **Individuální rozvoj (trénink, Assessment centrum, koučování)**

„Principy zážitkového učení se využívají stejně dobře pro týmy jako pro jednotlivce. Při tréninkových kurzech, v assessment či development centrech jde především o individuální rozvoj, přesto lze velmi efektivně pracovat právě metodou trénování a pozorování na základě interakce jedince s ostatními. Cílem je zefektivnění pracovního výkonu, nalezení a využití potenciálu týmu či firmy a jeho další rozvoj.“ [27]

3.1.6 Cíle kurzů

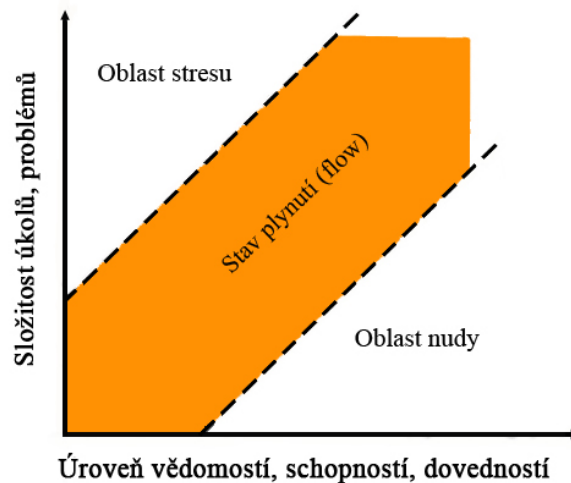
Základem dobré akce jsou jasně určené cíle, které říkají, proč akci děláme a co by mělo být jejím výsledkem.

„Stanovení cílů patří k základním úkonům, které je potřeba udělat před realizací akcí. Měl by se na něm podílet celý realizační tým, aby byli všichni jeho členové ztotožněni s definovanými cíli. Definované cíle slouží při sestavování programu akce, kdy zařazujeme jednotlivé programy tak, aby naplňovaly vytyčené cíle. Stanovení cílů nám také pomáhá při hodnocení úspěšnosti akce, kdy můžeme jednoduše zhodnotit naplnění jednotlivých vytyčených cílů.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 137)

Na rozmezí psychologie, pedagogiky a hlubší teoretické analýzy stojí teorie optimálního prožívání založená na pojmu plynutí (flow), kterou zformuloval M. Csikszentmihalyi (1996). Ve stavu plynutí se člověk natolik soustředí na vykonávanou činnost (na bezprostřední prožívání), že jí přiřazuje maximální důležitost. „Mezi hlavní principy této teorie se řadí postulování prožitku jakožto obsahu vědomí (proto jsem svoboděn od vnějšího nátlaku – např. reklamy či okolí – na můj způsob prožívání), formulace autotelického prožívání, tj. skutečnosti, že optimální zážitek je sám sobě cílem, či hodnocení stavu plynutí transformujícího naše já k větší komplexnosti, propracovanosti a ucelenosti.“ (Jirásek, 2004, str. 13)

To, zda nás učení baví je tedy mimo jiné dáno obtížností úkolu, tím jaké emoce v nás vyvolává a aktuální úrovní našich vědomostí, schopností a dovedností. Více viz následující graf.

Kam optimálně zaměřovat cíle



Obr. č. 2: Optimální směřování cílů

Zdroj: [23]

Jinými slovy, obtížnost a „zajímavost“ úkolů (problémů) ve vzdělávacím procesu je třeba pečlivě volit. Pokud zvolíme nízkou obtížnost, účastníci se budou nudit. Vysoká obtížnost vede naopak ke stresu.

Cíle v zážitkové pedagogice „mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvodnými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“ (Jirásek, 2004, str. 14 - 15)

Prvním krokem pro sestavování „celku“ je ujasnění cílů. Mary Henton rozlišuje mezi třemi rovinami možných cílů:

1. individuální cíle
2. skupinové cíle

3. kurikulární cíle

„Jako **individuální cíle** můžeme chápat očekávání účastníků či organizátorů akce. Individuálními cíli může být přání seznámit se, rozvinout své specifické dovednosti, užít si relax či řešit určitý vlastní problém.

Individuální cíle jsou přítomny v každém výchovném projektu, to ale neznamená, že musí být jeho hlavním východiskem – spíše by na ně nemělo být zapomínáno. Individuální cíle dále mají zásadní význam u kurzů terapeuticky orientovaných či kurzů zaměřených na rozvoj sociálních kompetencí, kde částečně mohou splývat s cíli kurikulárními.

Skupinové cíle můžeme chápat zejména jako potřebu skupiny integrovat se do funkčního celku. Pro některé typy projektů (např. teambuildingové pobyty pro firemní zaměstnance) mohou být tyto cíle zásadní. Skupinové cíle je možné vyjádřit následujícími způsoby:

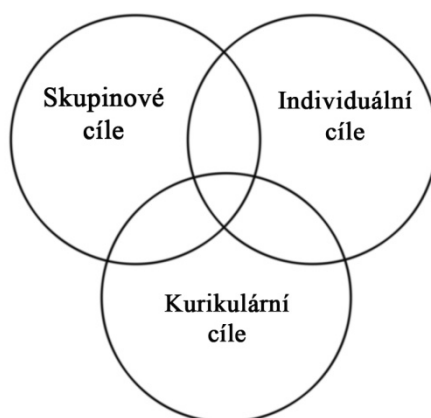
- Společné úsilí skupiny zvládnout určitý úkol či téma.
- Posílení schopnosti skupiny samostatně fungovat jako tým.
- Postup skupiny do vyšší fáze skupinové dynamiky³.
- Zážitek jedinečnosti ze sdílení cílů a času s blízkými lidmi.

Kurikulární cíle jsou vyjádřením toho, jakým způsobem a obsahem chce organizátor akce své studenty či účastníky ovlivnit. Můžeme rozlišit několik rovin kurikulárních cílů:

1. **Znalosti, porozumění** – zde může jít jak o předání dílčích dat, tak o obecnější ovlivnění porozumění a vzhledu do určitého problému, situace.
2. **Postoje, hodnoty** – ovlivnění toho, jakým způsobem účastníci v rámci tématu hodnotí, co považují za dobré, správné, krásné atd.
3. **Dovednosti, jednání** – ovlivnění jak konkrétních osobnostních kompetencí, tak způsobu jednání a chování účastníků.

³ Skupinová dynamika – souhrn všech sil a protisil, které působí uvnitř každé skupiny lidí a které mají zásadní vliv na členy skupiny i na efektivitu jejich práce.

Přestože poměr mezi mírou zastoupení jednotlivých rovin cílů může být různý, dobrý projekt by měl do určité míry pracovat se všemi.“ (Činčera, 2007, str. 29 - 31)



Obr. č. 3: Prolínání cílů

Zdroj: [3] str. 31

Jak uvádí Armstrong (2006), správné **profesní** nebo **pracovní cíle** jsou:

- *v souladu* s hodnotami společnosti a s cíli jednotlivých oddělení i celé organizace;
- *přesné* - jasně a přesně definované, obsahují pozitivní slova;
- *obtížné* - je třeba, aby povzbuzovaly k vysokým standardům výkonu a podporovaly pokrok;
- *dosažitelné* - v rámci schopností každého člověka. Je třeba objasnit jakákoliv omezení, která mohla ovlivnit možnost jednotlivce dosáhnout úspěchu; může sem patřit například nedostatek zdrojů (peněz, času, zařízení, podpory ze strany ostatních lidí), nedostatek zkušeností nebo tréninku, vnější faktory, které daný člověk nemohl ovlivnit, a tak dále;
- *schválené* manažerem a člověkem, jehož se týkají. Cílem je poskytnout vlastnictví, nikoliv uložení cíle, i když mohou nastat situace, kdy bude třeba daného člověka přesvědčit, aby přijal vyšší standardy, než věří, že je schopen splnit;
- *časově vymezené* - dosažitelné v rámci definovaného časového plánu (to se však netýká stálých cílů);

- *orientované na týmovou práci* - měly by zdůrazňovat týmovou práci, ale i úspěchy jednotlivce.

Některé organizace používají pro definici správného **cíle** akronym **SMART** (MOUDRÝ). Podle Armstronga (2006) zkratka SMART znamená:

S (stretching)	=	rostoucí
M (measurable)	=	měřitelný
A (agreed)	=	schválený
R (realistic)	=	realistický
T (time-related)	=	časově vymezený

Někteří autoři ale přiřazují písmenu S anglický název „specific“, tzn. aby byl cíl specifický. Rozpor je i u písmena A - Armstrong přiřadil k této části zkratky anglický termín „agreed“, čili schválený. Setkáváme se ale i se slovem akceptovaný tzn., že písmenu A se dá přiřadit i anglický pojem „accept“.

Aby cíl outdoorového kurzu splňoval druhou z podmínek SMART cílů, tzn. aby byl měřitelný, musí být cíl kurzu velmi důkladně propracován. Jakub Švec doporučuje používat při formulování cílů outdoorových kurzů tzv. Bloomova slovesa – jedná se o tzv. akční slovesa. Cíl kurzu by potom nezačínal slovesy jako „zná“ či „ovládne“, ale slovesy „vyzkouší si“, „aplikuje“ atp.

Termínované jsou naopak cíle zážitkových akcí vždy – akce má omezenou délku, během jejího trvání se můžeme pokusit cíle naplnit. Zbývající tři charakteristiky je však důležité zohlednit:

- Specifické cíle: čím konkrétnější, tím lepší.
- Akceptované všemi: všichni účastníci by měli cíle přijmout za své.
- Realistické cíle: nechtít toho příliš mnoho současně. Osvědčenou pravdou je, že na jeden outdoorový kurz připadá jeden hlavní cíl.

Pro zodpovězení otázky, co tedy může být cílem zážitkové akce, je níže uvedeno několik typických příkladů cílů (pro přehlednost jsou rozděleny podle jejich směřování):

- Cíle orientované na účastníky: vzdělávání v určité oblasti, trénink konkrétních dovedností, osobní rozvoj, zamyšlení se nad životem, sebepoznávání, rozvoj sebedůvěry, rozvoj fyzické kondice.
- Cíle orientované na kolektiv a vztahy: vytváření, stmelování a posílení kolektivu a vztahů mezi účastníky. [21]

Ale například podle Jakuba Švece outdoorové kurzy mohou mít čtyři druhy cílů a to prožitek, znalost, dovednost (návyky) či změna postojů.

3.1.7 Význam cíle ve vytváření vzdělávacího procesu

Základem pedagogické práce v prožitkovém či činnostním učení (experiential learning) je učební proces „T/C – M – I – A – R – E“, který vychází z tzv. Kolbova cyklu učení. Na tomto procesu jsou založeny veškeré metody zážitkové pedagogiky.

Téma / **C**íl(e)

Metody

Instrukce

Akce / **A**ktivita

Reflexe

Evaluace

- **Téma a cíl(e):**

Na počátku učebního procesu je nutné si stanovit cíl, tedy to, kam se směřuje. Velmi často se při stanovování cílů vychází z nějakého obecnějšího tématu. Téma je většinou jedno slovo (podstatné jméno), které je celým komplexem znalostí, dovedností či postojů (např. komunikace, spolupráce, sebereflexe, přežití, práce na stroji, apod.). Toto téma ještě není cílem, protože je příliš obecné. Je potřeba z něj udělat cíl, tj. je nutné zformulovat naprosto konkrétní, termínovaný a hlavně měřitelný cíl(e). Například v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje jsou to tato základní a obecná témata: osobnostní kvality, sociální a morální dovednosti. Cíl pak může znít: „účastníci

provedou reflexi toho, jak pracují se svými emocemi“ nebo „účastníci uvedou, jaký je jejich žebříček hodnot“.

- **Metody:**

Na základě konkrétních cílů se pak vymýšlí, potažmo vybírají z pestré palety činnostních metod různé aktivity, kterými lze dané cíle naplnit. Pro výběr aktivit lze s úspěchem použít nejrůznější metodickou literaturu (sborníky aktivit). Aktivity se doporučují vybírat podle cílů: aktivity vhodné pro dosažení prožitků, naučení znalostem, trénování dovednostem a vedoucím ke změně postojů.

- **Instrukce:**

Aktivitu je třeba „uvést v život“, je třeba ji „zadat“ a namotivovat skupinu k jejímu provedení. Motivace, výklad pravidel, zaměření (zcitlivění) na cíle, atd. to vše se děje během instrukce.

- **Akce, aktivita:**

V této fázi pak proběhne samotná aktivita, s níž se účastníci nějak vypořádají. Lektor by měl být v průběhu aktivity přítomen a dělat si popisné poznámky, které pak využije v rozboru, v reflexi.

- **Reflexe:**

V průběhu aktivity nastanou specifické situace. V reflexi pak dochází ke zpřítomnění zkušenosti účastníků a promýšlení, jak tato „herní“ zkušenost může ovlivnit naši praxi. Reflexe se vede k předem stanoveným cílům aktivit a tím zajistí učební přínos.

- **Evaluace:**

Má-li se posuzovat efektivita dosahování cílů, je nutné zabývat se „měřením“ tohoto dosahování. Doporučuje se udělat si představu o naplnění cílů alespoň formou evaluačního dotazníku nebo rozhovoru s účastníky. Běžné otázky, které se kladou na závěr programu, zní např.: „Jak jste byli s programem spokojeni?“, „Co Vás nejvíce zaujalo?“, „Co byste navrhovali eventuálně změnit?“, apod. [23]

3.1.8 Hodnocení naplnění cílů kurzu

Většina (asi 70 %) rozvojových programů v oblasti „měkkých“ dovedností realizovaných v rámci Evropské unie nemá v sobě zabudováno měření efektu. Pro srovnání v USA je to méně než 30 %.

Každá vzdělávací aktivita si v prvním plánu klade za cíl zvýšit pracovní výkon. Proto nezbytně potřebuje vědět, v jaké míře realizovaná aktivita naplnila svůj cíl. K tomu je potřeba zajistit, jak již bylo uvedeno výše, aby vzdělávací cíle byly pokud možno i SMART cíli. Měly by tedy:

- být specifikované vzhledem k vymezeným potřebám,
- vycházet z požadovaných výkonových standardů na daném pracovišti,
- vyjadřovat, za jakých podmínek a v jakém čase je lze vyhodnocovat,
- umožňovat hodnocení individuálních studijních výsledků a hodnocení vzdělávací nebo rozvojové aktivity,
- poskytovat manažerům vzdělávání, organizátorům, tvůrcům kurzů, lektorům a účastníkům jasné vodítko, kam ve vzdělávání směřovat.

Základním problémem vyhodnocování výsledků vzdělávání i vyhodnocování účinnosti vzdělávacího programu je stanovení kritérií hodnocení. [2,14]

„Metody měření se mohou systematizovat podle různých hledisek. Nejčastěji se metody dělí podle toho, zda následují bezprostředně po vzdělávací aktivitě nebo až po určitém odstupu, a podle toho, kdo je autorem hodnocení (samotný účastník nebo někdo zvenčí). Jiné hledisko se uplatní podle formy záznamu. Hodnocení může být ve formě „tužka-papír“ nebo v elektronické podobě.“ (Hroník, 2007, str. 178)

Rozšířeným a známým členěním metod měření je model, který vychází z Kirkpatrickova příspěvku.

Podle Kirkpatricka můžeme měřit přínos vzdělávání na 4 základních úrovních:

1. **úroveň „Reaction“** – zde se měří bezprostřední reakci účastníků po vzdělávání (dotazníky spokojenosti nebo rozhovory), ideálně ihned po kurzu nebo do jednoho dne po kurzu.

2. **úroveň „Learning“** – měří se změna (posun) vzděláváním získaných postojů, dovedností, znalostí (dotazníkem, interview, hraním rolí, video rozbořem modelové situace, didaktickým testem,...), provádí se přibližně do jednoho týdne po kurzu.
3. **úroveň „Behavior“** – měří dopady na „pracovní“ chování účastníků, na jejich běžný život, měří tedy aplikaci do praxe (baterie dotazníků /např. účastníkům vzdělávání a lidem v jejich okolí/, pozorováním při práci, navození pracovní situace, nezávislým odborníkem pozorujícím aktivitu hodnoceného, ...), provádí se cca dva až šest měsíců po kurzu.
4. **úroveň „Results“** – zde se jedná o snahu měřit výsledky vzdělávání (např. návratnost investovaných financí). U tohoto bodu je nesmírně důležité, jaké jsou odpovědi na otázky: „Proč vlastně vzděláváme?“ a „Co je cílem vzdělávání v naší firmě?“ Tyto věci se pak pomocí více či méně komplikovaných statistických metod snaží měřit na této úrovni. Provádí se nejčastěji půl roku po skončení vzdělávací akce či projektu. Často se porovnává vstupní a výstupní úroveň a měří se, zda nastala změna, jak velká a jak se to projevilo po materiální stránce. [23]

▪ **Příjemci vyhodnocení vzdělávací aktivity**

V zásadě platí, že zpracované výsledky měření dostávají všichni zainteresovaní.

Obvykle to jsou:

- nadřízený účastníků vzdělávací aktivity,
- manažer rozvoje lidských zdrojů,
- nadřízený lektora,
- lektor,
- účastníci.

▪ **Závěrečná zpráva**

Výsledky měření jsou obvykle zpracovány do závěrečné zprávy ze vzdělávací aktivity. Tato zpráva obsahuje nejen přehled uskutečněných měření, ale i interpretace.

Závěrečná zpráva je posléze prezentována zainteresovaným. Takový průběh je však představitelný u komplexního pojetí. Bylo by nereálné jej realizovat po každé vzdělávací aktivitě.

V literatuře i v praxi lze nalézt dosti širokou škálu přístupů k hodnocení výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacího programu. Nejčastěji je proces hodnocení rozčleněn na řadu dílčích hodnocení, přičemž v některých případech se rozlišují jednak bezprostřední a zřetelné účinky vzdělávání a jednak potenciální nebo perspektivní účinky. Hodnocení se pak obvykle zaměřuje na následující otázky:

- a) Zkoumá se, zda při vzdělávání byly použity adekvátní nástroje, tj. metody vzdělávání, technické vybavení, časový plán, ale i obsahová stránka vzdělávání.
- b) Zkoumá se odezva, postoje a názory účastníků vzdělávání samých (zdá se, že jde o nejčastěji používanou metodu získávání podkladů pro hodnocení, a to navzdory nebezpečí mnohdy značného subjektivního zkreslení).
- c) Zkoumá se míra osvojení rozvíjených znalostí nebo dovedností. Zpravidla se k tomu používá testování účastníků bezprostředně po ukončení vzdělávání.
- d) Zkoumá se, do jaké míry uplatňují absolventi vzdělávání v praxi, tj. při vykonávání své práce, znalosti a dovednosti, na které se vzdělávání zaměřilo, jak se změnilo jejich pracovní chování.

Čím jasnější je cíl na začátku, tím snadnější je jeho následné hodnocení. Ne vždy lze stanovit jasná kritéria – např. jak poznáme větší stmelení kolektivu? To je veličina měřitelná pouze podle subjektivních výpovědí lidí, což je ovlivněno aktuálním děním ve skupině.

Nelze zapomínat, že výsledek vzdělávání do značné míry závisí na tom, jaká je motivace pracovníků se vzdělávat, jaké je klima v organizaci ve vztahu ke vzdělávání, jak se všeobecně v organizaci využívá pracovní doba a kvalifikace pracovníků, jaká je kontrola pracovníků atd. [2, 14]

3.2 Metodologie

3.2.1 Primární a sekundární výzkum

Primární výzkum zahrnuje vlastní zkoumání, sběr informací, zpracování a následné vyhodnocování dat. Primární výzkum si mohou realizátoři provádět sami nebo si najmou specializovanou firmu, která provede výzkum dle požadavků zadavatele. Sekundární výzkum spočívá v dalším dodatečném využití různých statistických dat, která již někdo dříve zpracoval a shromáždil při primárním výzkumu.

Sekundární výzkum poskytuje data agregovaná, což jsou hodnoty vlastností sumarizované za celý soubor, případně hodnoty zpracované do podoby statistických hodnot (procenta, průměry, koeficienty, rozptyly). Naproti tomu primární výzkum nám dává k dispozici neagregovaná data, která jsou v podobě původních hodnot zjištěných pro každou jednotku. Výhodou neagregovaných dat je možnost jejich dalšího statistického zpracování. Získat tato data je však obvykle velmi náročné, ať už z hlediska časového nebo finančního. Agregované údaje lze získat snadněji, a to např. od Českého statistického úřadu, ze závěrečných zpráv různých institucí apod. [6]

3.2.2 Kvantitativní a kvalitativní výzkum

Primární výzkum, který je prováděn v terénu, lze rozdělit na kvantitativní a kvalitativní výzkum.

Kvantitativní výzkumy jsou prováděny pro rozsáhlý výběrový soubor respondentů, s cílem zachytit jejich názory co nejvíce standardizované a pomocí statistických postupů. Tyto výzkumy jsou časově a finančně náročnější, ale přinášejí obvykle přehledné reprezentativní výsledky za celý soubor.

Kvalitativní výzkumy umožňují poznat motivy chování lidí a zároveň jejich příčiny. Oproti kvantitativnímu výzkumu je rychlejší a méně nákladný. Protože soubor respondentů je velmi malý, nelze výsledky zkoumání zobecnit a ty jsou pak reprezentativní pouze pro základní soubor jen přibližně.

3.2.3 Metoda dotazování

Dotazování je jedna z nejrozšířenějších metod výzkumu. Slouží ke sběru primárních informací.

3.2.3.1 Osobní dotazování

Osobní dotazování je založeno na komunikaci s respondentem tváří v tvář. Tato technika je považována za nejvýznamnější dotazovací techniku, a to především proto, že tazateli poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a tazatel může používat pomůcky, které povedou k větší srozumitelnosti a jednoznačnosti otázek kladených respondentovi. Velikou předností osobního dotazování je vysoká spolehlivost získaných údajů. Jde však o poměrně nákladově a časově náročnou techniku a existuje zde možnost zkreslení odpovědí respondenta právě z důvodu přítomnosti tazatele.

- **Kvalitativní rozhovor**

„Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Je obvykle třeba učinit řadu rozhodnutí ohledně obsahu otázek, jejich formy i pořadí. Dále se musí uvážit možná délka rozhovoru. Tyto problémy se vyjasňují buď před interview, nebo až v jeho průběhu v závislosti na typu rozhovoru.

Zvláštní pozornost je nutné věnovat začátku a konci rozhovoru. Na začátku dotazování je nutné prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Také zakončení rozhovoru je jeho důležitou součástí. „ (Hendl, 2005, str. 166 - 167)

Jednou ze speciálních forem kvalitativního rozhovoru je podle Hendla rozhovor pomocí návodu. Jeho přesnou charakteristiku popisuje Hendl (2005): „Návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace. Rozhovor s návodem dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview. Současně umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet zaměření rozhovoru, ale dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti.“ (Hendl, 2005, str. 174)

- **Polostrukturovaný rozhovor**

Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje podle Reichela (2009) tím, že „má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Mnohdy může tazatel formulace pokládaných otázek částečně modifikovat, nezbytné ale je, aby byly probrány všechny. Jiné aplikační varianty zase umožňují, aby tazatel případně pokládal doplňující dotazy. Nebo bývají některé tematické okruhy předepsány poměrně přesně (formulace i pořadí) a v dalších je tazateli ponecháno více volnosti ... Rámcově řečeno, jistá volnost se jeví jako vhodná k vytvoření přirozenějšího kontaktu tazatele s informantem, do jisté míry se dají akceptovat jeho osobní specifika, komunikace může lehčeji plynout atp.“ (Reichel, 2009, str. 111 - 112)

3.2.3.2 Písemné dotazování

Písemné dotazování je prováděno prostřednictvím tištěného dotazníku, který je respondentům předán buď osobně, poštou anebo je například přiložen k nějakému produktu. Výhodou je, že respondent má čas, aby si rozmyslel své odpovědi na otázky. Naopak nevýhodou je, že se ztrácí kontrola nad velikostí a strukturou výběrového souboru, není velká návratnost dotazníků, dotazník musí mít kvalitně formulované otázky, protože neexistuje možnost povysvětlení jednotlivých otázek. I přes potíže spojené s touto technikou je tento způsob dotazování velice rozšířený.

- **Dotazník**

Dotazník je velmi pružným nástrojem při sběru primárních dat, a to proto, že může klást otázky mnoha způsoby. K výhodám tohoto nástroje patří nízké náklady, jednoduché zpracování výsledků, získání údajů od prostorově vzdálených osob, vyloučení zkreslení tazatelem nebo také možnost rozmyslet si odpověď. Respondentům dotazníky zajišťují anonymitu. Na druhou stranu přináší používání dotazníku také nevýhody. Za nejvýznamnější lze považovat možnost zkreslení odpovědi, vyvolané nejasnými nebo nesprávně pochopenými otázkami.

Z výše uvedeného vyplývá, že otázky obsažené v dotazníku by měly být pečlivě voleny z hlediska jejich formulace a stylizace, v úvodu dotazníku by měly být uvedeny jasné pokyny pro jeho vyplnění. Dotazník by měl upoutat svou grafickou podobou a úvodním textem, který by měl motivovat respondenta k jeho vyplnění.

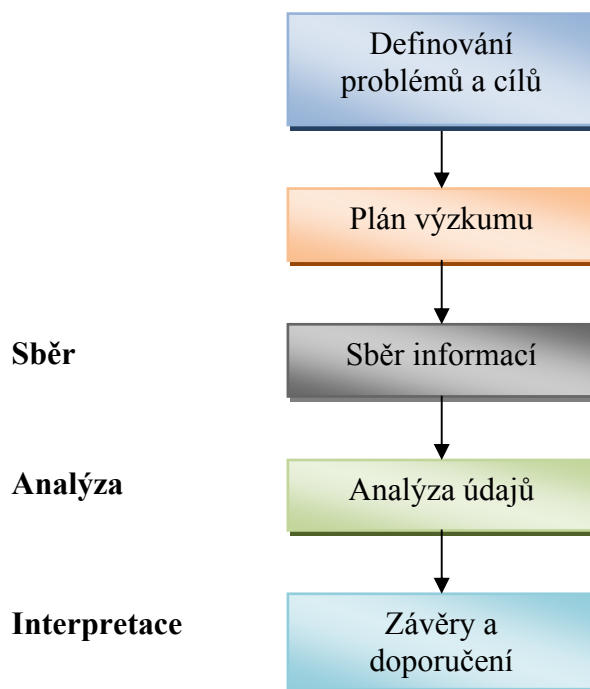
▪ **Strukturovaný dotazník u kvalitativního přístupu**

Jak uvádí Reichel (2009) „může mít jakousi *zárodečnou* podobu nějakého formuláře, kde jsou vtištěny v určitém pořadí otázky, na které má informant odpovědět. ... půjde hlavně o otázky volné, popř. několik málo polootevřených a uzavřených. (Reichel, 2009, str. 119)

3.2.4 Postup výzkumu

Ať už se jedná o kvalitativní či kvantitativní výzkum, vždy je v něm zahrnuto pět kroků:

- definování problémů a cílů,
- plán výzkumu,
- sběr informací
- analýza údajů,
- závěry a doporučení.



Obr. č. 4: Jednotlivé kroky výzkumu

Zdroj: vlastní zpracování

Prvním a velice důležitým krokem je **definování problému**. V tomto kroku je obsažena specifikace problému a určení potřebných informací. Umožňuje stanovit takové postupy výzkumu, které zabezpečí požadované informace.

Druhým stádiem výzkumu je **sestavení plánu** pro shromažďování informací. Před stanovením plánu je třeba odhadnout náklady na realizaci výzkumu, rozhodnout, jaké informační zdroje, metody a přístupy budou použity. Rovněž je nutné, aby byla předem zvolena metoda výběru respondentů.

Dalším krokem je **sběr informací**, který je z celého procesu výzkumu nejnákladnější a existuje zde i riziko, že se člověk provádějící sběr informací dopustí chyb. Ke sběru informací jsou využívány různé metody.

Následujícím krokem je **analýza informací**, kdy jsou ze shromážděných informací odvozeny potřebné závěry, a to na základě četností výskytu, střední hodnoty, míry závislosti mezi proměnnými, které bývají zaznamenávány do tabulek a grafů.

Z dosažených výsledků jsou stanoveny **závěry** a následně i **doporučení**, která by se měla stát podkladem pro rozhodnutí managementu o řešení problému, který byl definován v první fázi a byl předmětem šetření. [16]

4 VLASTNÍ ŘEŠENÍ

4.1 Využití outdoorových technik v praxi

Jednotlivé možnosti využití zážitkových a outdoorových technik v osobnostním a skupinovém rozvoji ve firemním prostředí prošly za téměř dvacet let existence tohoto oboru u nás jistým vývojem. Podle jejich zaměření se rozdělují do několika kategorií:

- **rozvoj dovedností:** trénink dovedností pro týmovou práci (týmové role, komunikace v týmu, dlouhodobá rovnováha týmu atd.), trénink komunikačních dovedností (vč. argumentačních a prezentačních), dovedností pro řízení a vedení lidí (dovednosti pro „leadership“, mj. delegování, situační vůdcovství...), dovedností a schopností pro kreativní řešení problémů, rozvoj rozhodnosti, ochoty přijímat výzvy a rizika atd.;
- **práce se skupinou:** programy zaměřené na zvýšení soudržnosti týmu či skupiny (zvětšení kohezních sil ve skupině), pomoc při řešení komunikačních aj. problémů v týmu/skupině apod. – opírá se o teorii skupinové dynamiky a její jednotlivé fáze;
- **hodnotící programy:** obohacení hodnotících technik klasických assessment center o potenciál outdoor a zážitkových programů, zejména o vliv intenzity těchto programů (jakožto jednotlivých bloků i v dramaturgicky propojeném celku) na autentičnost projevů chování jedince;
- **další využití:** motivační programy, doplňkové programy ke statickým blokům firemních jednání či prezentací apod. [15]

Tyto jednotlivé kategorie možností využití zážitkových a outdoorových technik se mohou dále vyjádřit v konkrétních tématech a cílech outdoorových programů. Mezi tématem a cílem kurzu je značný rozdíl. Pod pojmem „téma kurzu“ se rozumí většinou jednoslovný výraz v podobě podstatného jména – například asertivita, komunikace, delegování, ale i vedení lidí, týmová práce atp. Jedná se tedy o velmi obecné vyjádření, čeho by se měl outdoorový kurz týkat. Zatímco pojem „cíl kurzu“ už je, na rozdíl od tématu, co nejvíce specifický a pokud možno vyjádřen tak, aby se jeho naplnění dalo po absolvování kurzu i měřit. Pro co nejpřesnější formulování cíle kurzu slouží jednoduchá

pomůcka – cíl by měl začínat nejdříve vyjádřením KDO tzn. koho se konkrétní cíl vlastně týká, poté následuje AKČNÍ SLOVESO například vyzkouší si, aplikuje, používá atp. a závěr obvykle tvoří upřesnění CO konkrétně chceme, aby daná osoba si vyzkoušela, aplikovala, znala atd. Přesná podoba cíle může tedy například znít: „absolventi outdoorového kurzu efektivně používají asertivní techniky při řešení konfliktů na pracovišti“.

Právě tento značný rozdíl mezi vyjádřením obecného tématu a zcela konkrétního cíle kurzu – tj. v jejich odlišné přesnosti formulace, si většina objednavatelů outdoorových kurzů ani neuvědomuje. A při tom úroveň efektivity vzdělávací složky takových kurzů záleží především na co nejpřesnějším vyjádření cíle kurzu.

Nejčastější téma a cíle outdoorových programů, jsou podle odborníků následující:

- Relaxace, odpočinek, zábava („fun programs“)
- Prožitek – tzv. sebezkušenostní prožitkový program, cílem často bývá změna postoje
- Podpora týmového ducha, atmosféry (tzv. „team spirit events“)
- Ukázka a prožití výhod týmové práce a inspirace ke zlepšování týmu
- Podpora a zlepšení (rozvoj) spolupráce v již existujícím týmu (trénink v cíleném ovlivňování skupinové dynamiky)
- Podpora a zlepšení komunikace v týmu
- Poznání slabých a silných stránek v týmu, sociální skupině
- Diagnostika pracovníků, případně pracovního týmu (outdoor assessment centre)
- Terapie a psychoterapeutická intervence
- Klasické učební cíle, ale outdoorovou formou
- Osobnostní rozvoj jednotlivců (rozvoj sociálních dovedností a osobnostní rozvoj):

- Rozvoj „outdoorových“ dovedností a fyzické kondice (dovednosti pohybu v přírodě, „fyzička“ a zdraví, techniky přežití, ekologické citění, atd.)
- Sociálně psychologický rozvoj (komunikace, asertivita, kooperace, empatie, techniky řízení /leadership a management/, obecně „manažerské dovednosti“, atd.)
- Osobnostní rozvoj (sebeřízení /selfmanagement/, kreativita, sebevědomí a sebedůvěra, tolerance, nadhled /helicopter view/, psychohygiena, apod.)
- Rozvoj specifických (pracovních) dovedností (prodejní dovednosti, statistika, práce s prioritami, prezentační dovednosti, dovednosti uplatnitelné ve výrobě, atd.)

4.2 Konkrétně zvolené téma a cíl outdoorového kurzu a k nim vybraná aktivita

Na následujícím příkladu z praxe je dobře viditelný nejen rozdíl mezi zvoleným tématem a cílem, ale i následný výběr vhodné aktivity a otázek k reflexi. Ta slouží jako prostředek k zajištění přenosu herních zkušeností do reálného pracovního života.

Účastníci outdoorového kurzu byli postaveni do situace, kdy se museli co nejlépe vypořádat s výraznými změnami na pracovišti. Objednavatel (nadřízený pracovník) tedy zvolil tématem kurzu „právě probíhající změny v organizaci“. Konkrétní cíle vyplývající z tématu zněly: „pracovníci jsou schopni na změnu nahlížet i z jiného úhlu pohledu než jen jako pasivní příjemce změn, přijmou aktivní roli v nově nastaveném prostředí a pochopí přínos změny pro tým, potažmo organizaci“.

I v tomto případě jde o zážitek, který již není cílem sám o sobě. Stává se nástrojem k zprostředkování předem definovaného tématu. Konkrétním příkladem byl program, při němž účastníci – zaměstnanci velké nadnárodní korporace v čase před propuknutím ohlášených změn – v rámci kurzu plnili klasický komunikační úkol „Farmáři“. Jedná se o jednu z desítek variant (a sama má mnoho mutací) komunikačního rébusu, kdy účastníci skládají dohromady celek z jednotlivých – zdánlivě neúplných – informací, které si mezi sebou mohou sdělovat pouze verbálně.

V běžném provedení dostane skupina na začátku jednotlivé informace – každý člověk na svém papíře – a jejím cílem je zodpovědět definované otázky. V tomto případě je hra upravena tak, aby odpovídala cílům kurzu. Po určité době od jejího zahájení oznámil vedoucí hry skupinám (hra probíhala paralelně v několika menších týmech), že nastává změna a že musí okamžitě uvolnit dva své členy. Ti byli přiřazeni každý k jiné skupině a na jejich místo přišli dva členové z jiných dvou skupin. Hra pak pokračovala dál až do konce. Následná reflexe byla zaměřená především na téma, jak se násilná a nečekaná změna projevila v práci týmu. Nakolik ji výměna členů rozhodila a zpomalila – bylo potřeba nově nastavit již probíhající komunikační procesy. Nebo naopak, jak tým dokázal této změny využít pro sebe – jestli skrze nově příchozí členy využil zkušenosti jiných skupin, z nichž přišli. A také, zda a nakolik aktivně se nově příchozí členové zapojili do týmu, nebo jestli pasivně čekali, až jim někdo určí, co mají dělat, když se najednou ocitli v novém prostředí.

V tomto kontextu plní hra nástroj určitého vhledu, pochopení, nového pohledu, ujasnění. A záleží na osobnostním nastavení (dalo by se říci připravenosti) jednotlivých lidí-účastníků, zda tuto „zkušenost“ přijmou a následně nějak zakomponují do svého pracovního nebo soukromého života. [4]

4.3 Očekávání vedoucích pracovníků od metody outdoor trainingu

V odborném periodiku, zabývajícím se zážitkovou pedagogikou, byly uveřejněny odpovědi z ankety realizované mezi personalisty, kteří si outdoor programy pravidelně objednávají. Mezi hlavní otázky patřilo:

Co vám říká pojem „zážitková pedagogika“?

Učit se nové věci vlastním prožitkem, vyrovnat se s pocitem, který mám před nebo po zážitku, propojit si tento zážitek s reálnou situací.

Co vám říká pojem „outdoor training“?

Aktivity mimo školící místnost, spojené se sportem, možnost si vyzkoušet něco nového, dostat se do mimořádné situace, řešit zdánlivě jiné problémy.

K jakým účelům objednáváte kurzy realizované metodou outdoor trainingu? Co od metody očekáváte?

Je to především teambuilding – vidět se jinak než v kanceláři, na jednání... Uvědomit si chování, rozhodování, jednání – jak celého týmu, tak i kolegů jako jednotlivců. Očekáváme větší otevřenost, lepší komunikaci, větší osobní znalost navzájem, vytvoření jiných skupin než jen pracovních, zábavu, uvolnění. [15]

Z odpovědí vyplývá, že personalisté, kteří metodu outdoor trainingu využívají pro firemní vzdělávání, mají i základní přehled o významu hlavních termínů z této oblasti. Zajímavé ovšem je, že z pohledu personalistů se jedná především o teambuilding, který si ze široké nabídky typů outdoorových kurzů nejčastěji pro své firmy objednávají. A že si tento produkt spojují především se zábavou, uvolněním a s možností setkat se se svými kolegy i jinak než jen na pracovišti. Z rozhovoru s Janem Polákem, projektovým manažerem společnosti Outward Bound – Česká cesta, naproti tomu ale jasně plyne, že se jedná o funové akce, které jsou nejčastěji od klientů poptávány. Pan Polák v rozhovoru uvedl, že z celkového počtu všech Českou cestou realizovaných outdoorových kurzů se jedná o teambuildingy pouze v necelých 30 % případech, zatímco celá polovina všech uskutečněných akcí připadá na akce typu „fun“. Upozornil mě ovšem na skutečnost, že absolutní většina trhu – klientů – pod označením „teambuilding“ vyžaduje především zábavný prvek.

Z tohoto se dá usuzovat, že i přes již poměrně dlouhou působnost outdoorových kurzů na českém trhu se vzděláváním, odborníci z praxe (personalisté, manažeři, vedoucí týmů) stále nerozlišují dílčí nuance mezi jednotlivými typy kurzů. Jelikož jsou to právě funové akce, které mají účastníkům nabídnout především zábavu, odreagování a zprostředkování nevšedního zážitku včetně navození vztahů a pocitu sounáležitosti se skupinou. Na rozdíl od toho teambuildingové kurzy si kladou za cíl systematicky budovat a rozvíjet tým a usilovat o zlepšení jeho výkonu.

Právě z těchto důvodů - terminologického chaosu - se Česká cesta rozhodla v komunikaci se zákazníkem plně vyvarovat slova „teambuilding“ a ve své produktové řadě ho výlučně nahradila českým výrazem „rozvoj týmů“.

Otázkou cílů outdoorových kurzů se zabývalo již několik diplomových prací. Vyšatová (2006) uvádí, že seznam cílů vyskytujících se v programech outdoorového vzdělávání u českých firem by mohl vypadat následovně:

- Společná zábava a relaxace
- Získání a sdílení společných nevšedních zážitků
- Lepší vzájemné poznání
- Uvolnění atmosféry v týmu
- Podpora klíčových kompetencí v týmu a jejich rozvoj
- Sebepoznání jednotlivců
- Prověření úrovně komunikace uvnitř skupiny
- Prověření týmu z hlediska schopnosti týmové spolupráce
- Zlepšení schopnosti týmové spolupráce
- Nový pohled a přístupy v jednotlivých definovaných oblastech
- Zapojení nových členů týmu
- Podpora kreativního a konstruktivního přístupu k řešení úkolu
- Budování důvěry a podpory mezi členy týmu
- Motivace a povzbuzení „týmového ducha“
- Propojení cílů jednotlivců, týmu a organizace
- Rozvoj a upevnění vztahů uvnitř týmu
- Ilustrace síly různorodého týmu
- Identifikace pracovního a komunikačního stylu jednotlivých členů
- Odreagování od každodenních stresů a zátěžových situací
- Rozvoj schopnosti plánovat
- Porozumění kulturním rozdílům

- Prožitek pocitu úspěchu

4.3.1 Vzdělávání manažerů metodou outdoor trainingu

Mazurek M. (2006) ve své diplomové práci uvádí, že v poslední době jsou za hlavní klíčové kompetence manažerů považovány:

- Komunikační dovednosti:
 - Komunikační dovednosti (komunikativnost)
 - Dovednosti naslouchat druhým
 - Jasně vyjadřování a sdělování myšlenek
 - Asertivita (otevřená komunikace)
 - Vyjednávací dovednosti
 - Prezentační dovednosti a vystupování, rétorika
 - Přesvědčovací dovednosti
- Ovlivňování motivace podřízených
- Odborné znalosti
- Efektivita delegování
- Sebedůvěra, sebeovládání a ochota k sebereflexi
- Empatie, citlivé vnímání druhých a jejich poznávání

Skutečností je, že s využitím metody outdoor trainingu nelze ovlivnit pouze jedinou z výše uvedených klíčových manažerských kompetencí a to rozvíjení odborných znalostí manažerů. Ale i tento typ vzdělávání může být zážitkovými či outdoorovými technikami doplněn. [18]

Pro přehlednost je daná problematika uvedena v tabulce klíčových kompetencí v příloze číslo 2.

Česká manažerská asociace definovala další v současnosti vnímané hlavní rezervy českých manažerů. Podle asociace se jedná o nedostatky především v těchto oblastech:

- způsoby řízení, delegování, vedení porad, řešení konfliktů, efektivní komunikace, prezentační dovednosti, projektové řízení, psychologické aspekty vyjednávání, zvyšování psychické odolnosti, hospodaření s časem, týmová práce, vedení a motivace lidí, asertivní chování atd.

Na rozvoj všech těchto manažerských dovedností lze aplikovat metodu outdoor trainingu a v praxi tomu také dochází.

Outdoor training lze tedy hodnotit jako metodu velice komplexní, která se zabývá téměř všemi v současné době důležitými oblastmi rozvoje manažerů. Pro vzdělávání vedoucích pracovníků je tato metoda velmi účinná především z důvodu vzdělávání na základě vlastní zkušenosti, zážitku, a následné zpětné vazby od pozorovatelů nebo účastníků. [18]

Jaká je situace v možnostech rozvoje problematických manažerských dovedností vymezených Českou manažerskou asociací zobrazuje tabulka v příloze č. 3.

4.3.2 Vzdělávání pracovních týmů metodou outdoor trainingu

Při vytváření pracovního týmu by měly být rozpoznávány, respektovány a pokud možno posilovány:

- mezilidské vztahy
- komparativní výhody jednotlivých členů týmu
- odborné znalosti
- vhodnost jedinců pro týmovou práci
- vhodný vedoucí týmu – přirozená autorita

Také by měla být podporována a rozvíjena:

- dobrá znalost členů týmu navzájem
- případně rychlé a bezproblémové začlenění nového člena týmu
- důvěra
- efektivní komunikace
- uvědomování si své pozice a důležitosti v týmu
- proces a systém týmové práce
- motivace jednotlivých členů týmu

V týmové práci by se naopak mělo vyvarovat a snažit se eliminovat:

- pocit anonymity členů týmu
- skupinový efekt nicnedělání
- nejasné vymezení pravomocí a odpovědností

Opět se zde Mazurek (2006) pokusil o porovnání těchto žádoucích a nežádoucích aspektů týmové práce s možností je pozitivně ovlivňovat prostřednictvím metody outdoor trainingu. Z jeho práce vyplývá, že jednotlivé aspekty práce v týmu lze opravdu metodou outdoor trainingu více či méně ovlivňovat. Stejně jako v případě manažerů nelze ovlivnit pouze jedinou oblast, která nebývá předmětem tohoto vzdělávání, a to rozvíjení odborných znalostí členů týmu. Opět zde ale může být prohlubování odborných znalostí metodou outdoor trainingu doplněno. [18]

Celou situaci dokresluje tabulka aspektů skupinové práce v příloze č. 4.

4.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření bylo provedeno se zástupci pěti organizací, z toho dva podniky se zabývají sportovní činností a zbylé tři podnikají v jiném než sportovním odvětví. Dotazník byl rozdělen do čtyř na sebe navazujících oddílů. Data získaná z jednotlivých částí jsou interpretovány níže.

4.4.1 Informace o organizaci

Data z tohoto oddílu slouží k bližší charakteristice podniků objedávajících si outdoorový kurz. Účelem otázek je zjistit, jakého jsou firmy právního typu a kolik zaměstnanců tyto organizace mají.

Z odpovědí vyplývá, že nejčastějšími objednateli jsou organizace právního typu společnost s ručením omezením. Jako další je pak akciová společnost. Jinou z nabízených variant respondenti v dotazníku neuvedli. Výsledky plně souhlasí se zkušenostmi Jana Poláka, produktového manažera České cesty, spol. s r.o., který uvedl, že organizace typu veřejně prospěšná společnost či občanská sdružení poptávají kurzy jen ve výjimečných případech.

Další ze zjišťovaných charakteristik je počet zaměstnanců organizace/pobočky. Tři pětiny objednatelů zaměstnává 50 a více osob. Odpovědi 11 – 50 a 6 – 10 osob získaly shodně po jedné odpovědi. Zatímco nabízenou variantu 1 – 5 osob neuvedl žádný z dotazovaných. Tyto výsledky se opět shodují s praxí společnosti Česká cesta, spol. s r.o.

4.4.2 Objednávka outdoorového kurzu

Tento oddíl slouží ke zjištění proběhlých procesů ve firmě, které předcházejí objednání konkrétního kurzu.

První položená otázka v této části byla otevřeného typu. To proto, aby se předešlo ovlivnění odpovědi respondenta a zkreslení či zjednodušení popisu mechanismu volby, schvalování a objednávání kurzu.

Níže uvedené příklady popisují dva odlišné přístupy k výběru kurzu:

„Na poradě vedoucích vývoje (6 lidí) se zhodnotí přínos akce a rozhodne se, zda se do ní bude investovat čas a peníze a předběžně se určí termín. Zároveň asistentka ředitele vývoje dostane za úkol vybrat několik kandidátů z řad dodavatelů na výsledný kurz. Na další poradě se proberou všichni kandidáti na kurz a určí se výherce. Asistentka ředitele po té vše domluví, zorganizuje zaměstnance, pošle pozvánky a zajistí dopravu.“

„Zaměstnanci přijdou s nápady, co by je bavilo, vedení oddělení přijde s požadavky, jaké cíle má outdoorový kurz (teambuilding) splňovat. Finální varianta je tedy průsečíkem tří věcí: 1) rozpočtu, 2) požadavků vedení na smysl a cíl teambuildingu 3) přání a preference zaměstnanců.“

Druhá z uvedených variant více zohledňuje požadavky potenciálních účastníků kurzu. Zdá se, že ve druhé z firem mají zaměstnanci větší možnost si sami řídit vzdělávání a rozvoj. Ale respondent také uvedl, že přání zaměstnanců se musí alespoň částečně překrývat s požadavky vedoucích pracovníků a především musí odpovídat finančnímu rozpočtu pro daný typ vzdělávání.

Další otázka je pro přehlednost zpracována v grafu č. 1.



Graf č. 1: Osoby podílející se na zadání outdoorového kurzu

Více než v polovině případů se na zadání kurzu podílí přímý nadřízený pracovní skupiny, která se kurzu zúčastnila. Tyto výsledky se dají považovat za uspokojivé za předpokladu, že přímý nadřízený zná potřeby svých „svěřenců“. V případě personálních ředitelů je situace trochu složitější. Jelikož personální oddělení najdeme ve středně velké až velké firmě, dalo by se polemizovat, na kolik procent vedoucí/ředitel personalistiky v organizaci je seznámen s požadavky zaměstnanců. Ze zpracování odpovědí vzešlých z této otázky si nejlépe stojí firma podnikající v internetové oblasti, kde se zaměstnanci přímo podílí na zadání cíle kurzu. Z dotazovaných respondentů nikdo neuvedl kombinaci více variant.

Jedna z dalších otázek zněla, zda se v organizaci konzultují cíle outdoorových kurzů se samotnými účastníky. Zde je již situace o něco optimističtější, jelikož tři z pěti respondentů uvedlo, že alespoň v nějaké míře jsou cíle kurzu se zaměstnanci probírány. Konkrétně jedna z odpovědí zněla, že tato konzultace probíhá formou debaty mezi zaměstnanci a ředitelem oddělení. V této firmě se dá na názor účastníků ve 40 – 60 % případů.

Poslední otázkou zjišťovanou v tomto oddílu je: Jak se podílí dodavatelská firma na určování cílů outdoorového kurzu? Důvodem zařazení této otázky je potřeba zjistit, jakou úlohu hraje dodavatelská firma při vymezení a případné změně či specifikaci cíle kurzu.



Graf č. 2: Způsob podílení se dodavatelské firmy na určování cílů kurzu

Z grafu č. 2 vyplývá, že až na jednu výjimku, dodavatelská firma u všech klientů pomáhá upravovat příliš obecné názvy cílů na jejich konkrétnější podobu. Čím specifičtější je konečná podoba cíle outdoorového kurzu, tím se tento cíl stává do budoucna daleko více měřitelný a jeho samotné naplnění je výrazně reálnější. Jedna z oslovených firem dokonce uvedla, že jim dodavatelská firma cíle kurzu sama navrhuje. Jedná se ovšem o firmu, která je dlouhodobým klientem České cesty, spol. s r.o. a nyní realizují dlouhodobější koncept vzdělávání, na jehož tematické podobě se ČC výrazně podílela.

4.4.3 Po ukončení outdoorového kurzu

Nejdůležitějším bodem ve třetí části dotazníku se stala otázka: Hodnotíte ve Vaší organizaci úspěšnost naplnění hlavního cíle outdoorového kurzu? Pokud ano – kolikrát, po jaké době od ukončení kurzu a jakou metodou?

Všech pět respondentů označuje, že v jejich organizaci se naplnění cíle kurzu alespoň určitým způsobem sleduje. Ovšem opět všichni z oslovených také dodávají, že v jejich firmě probíhá hodnocení pouze jednou a to v nejkratším možném období, tj. do jednoho týdne od konání kurzu. Výsledky takového hodnocení mohou být sice pro firmu přínosem, ale je nutné si uvědomit, že účastníci jsou v tak krátkém čase po návratu z kurzu stále pod vlivem bezprostředních pocitů z této akce. A tyto emoce mohou být jak přehnaně pozitivní, tak i naopak velmi negativní. Účastníci se v krátké době po příjezdu většinou nedokážou podívat na celý průběh kurzu s nadhledem. Proto se v literatuře doporučuje opakovat měření i s odstupem času, a to alespoň ještě jedenkrát, například v období čtrnácti dnů až jednoho měsíce po návratu do zaměstnání.

4.4.4 Proces volby cíle outdoorového kurzu

Tento oddíl se nabízí začít grafickým znázorněním odpovědí na otázku, na jakém základě si organizace volí konečné cíle kurzu (graf č. 3).



Graf č. 3: Podměty k volbě konečného cíle outdoorového kurzu

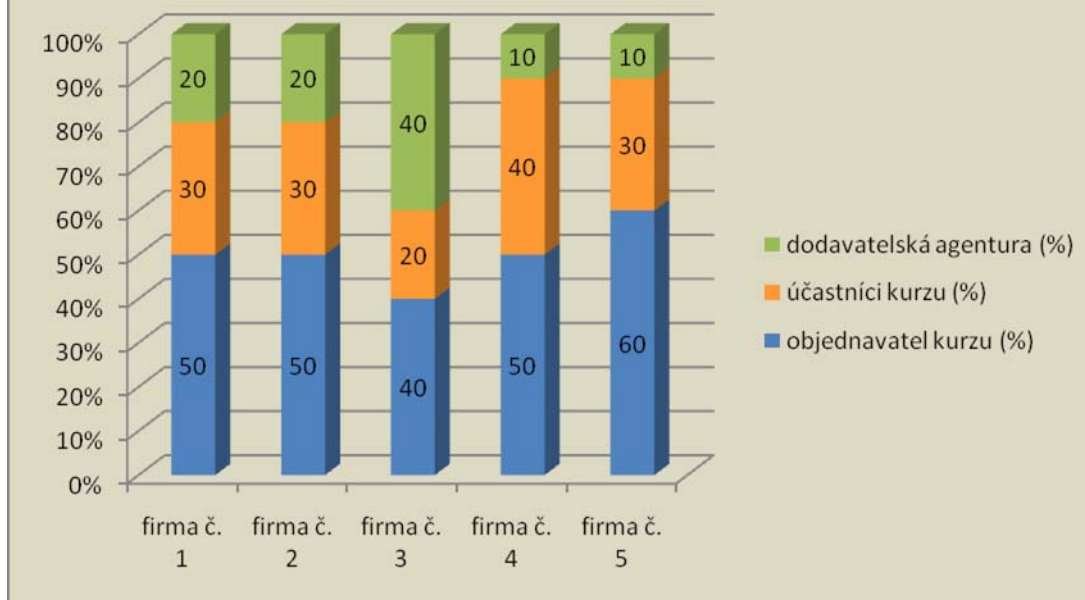
Ve vyhodnocování otázek se objevila zajímavá skutečnost. Otázky týkající se volby konkrétního cíle kurzu, respektive osob, které se podílejí na určování těchto cílů, jsou využity téměř ve všech oddílech dotazníku. Odlišná formulace otázek a jejich rozdílné zařazení je zřejmě důvodem nepatrně odlišných preferencí u odpovědí týkajících se zaměstnanců a jejich role při výběru konečného cíle kurzu.

Konkrétně lze srovnat například graf č. 1 s předchozím grafem č. 3, kde se podíl zaměstnanců na volbě cíle zvýšil z 20 na 40 %.

Dále tři z pěti klientů uvedli, že již v minulosti pro své zaměstnance nějaký druh outdoorového kurzu objednali. Tito zadavatelé by tedy již měli mít „odzkoušeno“, jak takový kurz probíhá a jaké osoby do procesu výběru cíle v jejich organizaci zapojit.

Daná problematika kompetentnosti osob při určování konečné podoby cíle kurzu je procentuálně zpracována v následujícím grafu č. 4.

Rozdělte 100 % podle podílu na volbě cíle mezi následující 3 strany: objednavate kurzu, účastníci kurzu a dodavatelská agentura.



Graf č. 4: Podíl jednotlivých subjektů na volbě cíle kurzu

Z vyhodnocení otázky jasně vyplývá, že hlavní slovo při výběru cíle má vedoucí pracovník/pracovníci, který kurz objednává, tzn. zaměstnanec, komunikující s dodavatelskou firmou a zodpovídající za realizaci kurzu. Až na jednoho respondenta všichni ostatní uvedli, že názory a potřeby zaměstnanců firmy zohledňují na druhém místě. Dodavatelská firma tedy pouze pomáhá konkretizovat již zvolené cíle klienta.

Závěr dotazníku tvoří otázka, která má odhalit, zda firmy mají povědomí o vhodné formulaci cíle outdoorového kurzu, tzn. aby vyhovoval podmínkám SMART cíle.



Graf č. 5: Možnosti konkrétní podoby cíle outdoorového kurzu

Z pěti respondentů pouze jediný uvedl „správnou“ odpověď, tj. absolventi outdoorového kurzu efektivně používají asertivní techniky při řešení konfliktů na pracovišti. Takto formulovaný cíl odpovídá všem „pravidlům“ pro konkrétní stanovení cíle, které jsou uvedeny v literární rešerši této práce.

4.4.5 Sestavení žebříčku „top“ cílů outdoorových kurzů

Ke splnění hlavního cíle bakalářské práce v dotazníkovém šetření směřovala otázka, ve které měli respondenti uvést, jaké nejčastější cíle outdoorových kurzů pro své zaměstnance objednávají. Z uvedeného výčtu odpovědí byl sestaven následující žebříček nejžádanějších cílů. Číslo v závorce uvádí, kolikrát byl daný cíl v dotaznících zmíněn.

1. **Stmelení kolektivu (4x)**
2. **Zlepšení komunikačních dovedností (3x)**

3. **Relaxace (2x)**
4. **Zlepšení spolupráce – v rámci jednoho oddělení i mezi odděleními navzájem (2x)**
5. – 7. **Poznání pracovní skupiny v jiném než kancelářském prostředí**

Odstranění možných negativních předsudků v rámci firmy

Potlačení individualismu v pracovním kolektivu (vše 1x)

Nejvíce poptávaným cílem kurzů u výběrového vzorku respondentů zařazených do tohoto šetření je oblast stmelení kolektivu. Toto téma, společně například s tématem posílení týmového ducha je předmětem především teamspiritových akcí. Dáme-li si tuto skutečnost do spojitosti s realitou na českém trhu, totiž že nejžádanějším typem outdoorových kurzů, jak konstatuje i Jan Polák, je teambuilding (správně zacílený především na rozvoj týmu a jeho výkonnosti), můžeme snadno odvodit, že klienti se špatně orientují v náplních jednotlivých kurzů, které jsou jim nabízeny.

O jeden hlas za „top cílem“ se nalézá požadavek firem na zlepšení komunikačních dovedností u svých zaměstnanců. Umístění tohoto cíle chápu jako velké pozitivum. Interpretuji si tento výsledek jako fakt, že firmy poznaly, že outdoorové metody lze implementovat i na rozvoj dovedností.

Třetím nejdůležitějším cílem požadovaným po outdoorových kurzech je relaxace. Tato skutečnost není nijak překvapující, jelikož existuje stále hodně organizací, které vidí jako hlavní přínos outdoorových kurzů „pouze“ zábavu a odreagování.

5 DISKUSE

Výsledky dotazníkového šetření naznačují, že praxe se poměrně výrazně odlišuje od teoretického postížení outdoorového vzdělávání. Rozdílnost přístupů a požadavků nalezneme i mezi firmou zabývající se realizací outdoorových kurzů a objednateli, či samotnými účastníky.

Podle mého názoru nejmarkantnějším problémem současného outdoor trainingu je nejasnost pojmů užívaných v této oblasti. Jak říká pan Jan Polák, projektový manažer České cesty, spol. s r.o.: „Absolutní většina trhu pod pojmem teambuilding požaduje zábavu.“ V praxi se tedy vytrácí vzdělávací potenciál těchto metod. Dále dodává, že například teamspiritové akce se dnes často neobjednávají kvůli možným cílům, ale kvůli aktivitám samotným, které si chce klient vyzkoušet. „Osvícenou“ klientelu tvoří podle ČC jen zhruba 10 – 15 % českého trhu.

Takovému to „zneužívání“ outdoorových kurzů se dá však předcházet. Dodavatelská firma může s klientem kurz konzultovat a případně ho nasměrovat správným směrem, dopomoci mu ukázat i vzdělávací charakter těchto (poměrně drahých) metod. Jak se ale pan Polák zmínil, „konzultantský režim“ dnes Česká cesta, spol. s r.o. realizuje jen s dlouhodobými klienty. A v důsledku zvyšující se konkurence na straně nabídky, firmy přijmou i zakázku, která není z hlediska cílů přesná a vědomě tak realizují například pod pojmem „teambuilding“ kurzy, které postrádají vzdělávací složku. Takovéto jednání se ovšem odráží ve vnímání outdoorových metod veřejností a staví tyto metody do negativního světla. Prožitkové vzdělávání je poté vystaveno mnohým pochybnostem.

Organizace Outward Bound – Česká cesta, spol. s r.o., se z výše uvedených důvodů, rozhodla slovo „teambuilding“ vůbec nepoužívat a nahradila ho pojmem „rozvoj týmů“. Snaží se tím eliminovat nedorozumění plynoucí z nejednoznačné terminologie zážitkové pedagogiky.

Téměř ideální popis procesu výběru cíle outdoorového kurzu mi popsal pan Polák. Ale zároveň poznamenal, že nasměrovat klienta k co nejpřesnějšímu vymezení

cíle je leckdy úkol takřka nespílitelný. Vše záleží na vlastní motivaci objednavatele, proč si chce realizovat právě outdoorový kurz. Často je proto počínání těchto manažerů velmi nekoncepční, jelikož tito pracovníci mají obvykle podepsanou smlouvu na danou pozici pouze na dobu dvou let. Nemají tudíž ani potřebu plánovat rozvoj pracovníků dlouhodobě, ale zaměřují se na okamžitý výsledek. Ten právě funové a teamspiritové akce přinášejí svým účastníkům v podobě zážitku takřka okamžitě.

Zkušenosti pana Poláka také ukazují, že manažeři (vedoucí pracovní skupiny) mají často jinou představu o potřebách svých podřízených, než samotní pracovníci. Je proto velmi vhodné doptávat se po motivaci volby i u velmi přesných cílů a tzv. zjistit, kde je zakopaný pes. Nejpraktičtější se k tomuto účelu zdá zodpovězení otázky: „Co byste chtěli, aby po absolvování kurzu účastníci dělali jinak?“

V praxi se také velmi kladně osvědčilo navázat kontakt s účastníky již před kurzem samotným. Vhodným prostředkem, jak skupinu informovat o kurzu, je motivační dopis. Tento dopis se ale často dostává do rukou účastníků přes manažera/vedoucího skupiny, který podle slov České cesty může informace promazat, aby z nich odstranil data týkající se vzdělávací složky programu a tím účastníky nechal v iluzi, že se jedná o primárně zábavnou složku. Pokud ale skupina nemá například s teambuildingem žádné předchozí zkušenosti, doporučuje se (a Česká cesta na tom přímo trvá) osobní setkání s účastníky. Jen tak lze rozptýlit obavy účastníků z kurzu ještě před akcí samotnou.

Problémem velkých firem je, že mají firemní vzdělávání nastaveno tak, že rozvoj tzv. měkkých dovedností a získávání odborných znalostí řeší přes klasické indoorové metody jako semináře, workshopy apod. a outdoorové metody používají „jen“ k odreagování. Tyto firmy většinou ani netuší, že tyto dvě metody se mohou vzájemně doplňovat.

6 ZÁVĚR

Firma Ouward Bound – Česká cesta, spol. s r.o. uvedla, že struktura všech jimi pořádaných kurzů v předešlém roce je následující: zhruba polovina všech kurzů je funového typu tzn., jedná se v nich především o zábavu. Rozvojový teambuilding tvoří 30 % a zbylých 20 % připadá na školení a ostatní produkty.

Nejžádanějšími cíli outdoorových kurzů vzešlých z výzkumu provedeného k vypracování bakalářské práce se staly: stmelení kolektivu, zlepšení komunikačních dovedností, relaxace, zlepšení spolupráce, poznání pracovní skupiny v jiném než kancelářském prostředí, odstraňování možných negativních předsudků v rámci firmy a potlačení individualismu v pracovním kolektivu (pořadí je uvedeno sestupně podle umístění se na pomyslném žebříčku „top“ cílů).

Nutno uvést, že během provedeného výzkumu se nenašla jakákoli souvislost s oborem podnikání organizace poptávající outdoorový kurz a kvalitou definování cílů tohoto kurzu. Vzhledem ke skutečnosti, že v organizaci o náplni kurzu rozhoduje především vedoucí/přímý nadřízený dané skupiny, jedná se hlavně o jeho vztah k tomuto druhu učení, jeho předešlé zkušenosti a také o všeobecnou informovanost o zážitkovém vzdělávání.

Naopak podle zkušeností projektového manažera firmy Česká cesta, lze předpokládat, že existuje spojitost propracovanosti cíle kurzu s procesy, které v organizaci probíhají. Konkrétně, že firmy zabývající se dlouhodobými procesy, vyžadují od outdoorového kurzu, aby šel více „do hloubky“. Naproti tomu podniky vyrábějící rychloobrátkové zboží jdou spíše „po povrchu“ a většinou neočekávají od outdoorových akcí jinou než zábavnou složku.

Závěrem lze říci, že pokud se v budoucnu podaří nějaké organizaci zvládnout dlouhodobě a objektivně měřit efektivitu outdoorového vzdělávání, bude to v zážitkové pedagogice takový převrat, že daný subjekt bude zřejmě doslova bourat trh s prožitkovým učením.

7 POUŽITÁ LITERATURA

- [1] ARMSTRONG, M. *Jak se stát ještě lepším manažerem*. Praha: Ekopress, 2006. ISBN 80-86929-00-0
- [2] BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. ISBN 978-80-86851-68-6.
- [3] ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
- [4] DRAHANSKÝ, D. Hra jako nástroj ... nebo jen jako hra? *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2006, č. 6, str. 49-53. ISSN 1214-603X
- [5] FINK, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.
- [6] FORET, M., STÁVKOVÁ, J. *Marketingový výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0385-8.
- [7] FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9
- [8] HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [9] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [10] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- [11] HRDLIČKA, J. *Vliv kurzu Outdoor management trainingu na pracovní kolektiv*. 2004, Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Janák, CSc.
- [12] HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- [13] JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, č. 1, str. 6 - 24. ISSN 1214-603X

- [14] KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-033-3.
- [15] KRÍŽOVÁ, K. Bez kravaty. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, č. 1, str. 32 – 34. ISSN 1214-603X
- [16] LAIBLOVÁ, M. *Marketingová studie výrobků*. 2009, Diplomová práce, Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta. Vedoucí práce: Doc. Ing. Jaromír Štůsek, CSc.
- [17] LUCKNER, J., NADLER, R. 1997. *Processing the Experience*. Dubuque (Iowa): Kendall/Hunt Publishing company;
- [18] MAZUREK, M. *Význam outdoor trainingu pro vzdělávání zaměstnanců*. 2006, Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Neuman, CSc.
- [19] NEUMAN, J. A KOL. *Turistika a sporty v přírodě: přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.
- [20] NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-405-2.
- [21] PELÁNEK, R. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6
- [22] REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- [23] ŠVEC, J. *Studijní materiály pro cyklus seminářů „Outdoorové“ aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky*.
- [24] TURČOVÁ, I. “Terminologická džungle” – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2007, č. 8, str. 23 - 35. ISSN 1214-603X

- [25] VYŠATOVÁ, E. *Outdoorové vzdělávání z pohledu českých firem*. 2006, Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Neuman, CSc.

Internetové zdroje:

- [26] *Kolbův cyklus učení*. [online]. c2010 [cit. 2010-03-15]. Dostupné z URL: <<http://www.julesajim.cz/cile-a-metody.php>>.
- [27] *Typy outdoorových akcí*. [online]. c2009 [cit. 2010-03-07]. Dostupné z URL: <<http://adm.jinsoft.cz/GetFile.ashx?File=11-Slovnicek-pojmu.pdf>>.

8 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Dotazník pro objednavatele outdoorového kurzu

Příloha č. 2 – Tabulka klíčových kompetencí a jejich možné rozvíjení metodou outdoor trainingu

Příloha č. 3 – Tabulka možností rozvoje problematických manažerských dovedností metodou outdoor trainingu

Příloha č. 4 – Tabulka aspektů skupinové práce a jejich možné vzdělávání metodou outdoor trainingu

Příloha č. 1 – Dotazník pro objednavatele outdoorového kurzu



Dotazník pro objednavatele outdoorového kurzu

Dotazník je složen ze 4 tematických částí. Cílem šetření je získat informace potřebné pro vypracování bakalářské práce s názvem „*Outdoorové kurzy z hlediska očekávání a cílů zadavatele*“.

Do dotazníku jsou zahrnuty organizace a ekonomické subjekty, které si v posledním roce objednaly outdoorový kurz u společnosti Outward Bound – Česká cesta.

Prosíme, odpovězte na všechny otázky, není-li uvedeno jinak.

Veškeré poskytnuté údaje o organizaci budou sloužit pouze a výhradně pro účely této bakalářské práce na FF UK a FTVS UK.

V případě Vašeho zájmu o závěry této práce se lze domluvit na zaslání elektronické podoby práce.

Děkuji za Váš čas.

Hana Turecká

Pokyny k vyplnění:

U většiny otázek, prosím, postupujte tak, že zakroužkujete písmeno příslušné varianty odpovědi (lze zakroužkovat i více odpovědí) či volně odpovězte na otázku.

I. Informace o Vaší organizaci

Název organizace:

Adresa:

Kontaktní osoba:

E-mail:

Tel.:

1. Právní typ Vaší organizace:

- a. společnost s ručením omezením
- b. akciová společnost
- c. veřejně prospěšná společnost
- d. občanské sdružení
- e. jiný:

2. Kolik má Vaše organizace/pobočka zaměstnanců?

- a. 1-5
- b. 6-10
- c. 11-50
- d. 50 a více

II. Objednávka outdoorového kurzu

3. Popište proces, jak ve Vaší firmě probíhá výběr a zadání outdoorového kurzu:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Kdo se na zadání outdoorového kurzu ve Vaší organizaci podílí?

- a. ředitel organizace/pobočky
- b. personální ředitel
- c. vedoucí oddělení vzdělávání
- d. vedoucí oddělení, které se kurzu zúčastnilo
- e. zaměstnanci, kteří se kurzu zúčastnili

5. Jak dlouho dopředu outdoorový kurz ve Vaší organizaci plánujete?

- a. maximálně 1 měsíc před samotnou akcí
- b. 1 – 2 měsíce předem
- c. 2 – 4 měsíce předem
- d. 4 – 6 měsíců předem
- e. déle než 6 měsíců před akcí

6. Konzultujete ve Vaší organizaci cíle outdoorového kurzu se samotnými účastníky kurzu?

- a. ano
- b. ne

Pokud ano – kdo z vedení firmy cíle s účastníky konzultuje a jakým způsobem (jak dlouho dopředu, jakou metodou, jak velkou váhu má názor účastníků apod.)?

.....
.....
.....
.....

7. Jak často dodavatelská firma (dále jen DF) komunikovala se zadavatelem z Vaší organizace před akcí?

Osobní schůzky:

- a. žádná
- b. 1
- c. 2 – 3
- d. 4 – 6
- e. více než 6

Telefonáty:

- a. žádný
- b. 1
- c. 2 – 3
- d. 4 – 6
- e. více než 6

E-mail:

- a. žádný
- b. 1
- c. 2 – 3
- d. 4 – 6
- e. více než 6

8. Komunikuje před outdoorovým kurzem DF s účastníky kurzu?

- a. ano
- b. ne

Pokud ano – jakou formou DF komunikuje s účastníky a za jakým účelem (obsah komunikace)?

Forma:

- a. osobní schůzka s účastníky
- b. emailem
- c. telefonicky
- d. jinak:

Účel komunikace:

- a. předání informací ke kurzu
- b. zodpovězení dotazů účastníků
- c. upřesňování cílů kurzu
- d. diagnostika skupiny (hledání vhodných cílů kurzu)
- e. jiný:

9. Jak se podílí DF na určování cílů outdoorového kurzu?

- f. žádným způsobem nezasahuje do volby cílů kurzu
- g. pomáhá zkonkretizovat konečnou podobu cílů kurzu
- h. DA sama navrhuje cíle kurzu pro naši organizaci
- i. jinak:

III. Po ukončení outdoorového kurzu

10. Hodnotíte ve Vaší organizaci úspěšnost naplnění hlavního cíle outdoorového kurzu? Pokud ano – kolikrát, po jaké době od ukončení kurzu a jakou metodou?

- a. ano
- b. ne

Pokud ano – kolikrát, po jaké době a jakou metodou:

Kolikrát:

- a. jednou
- b. dvakrát
- c. třikrát
- d. čtyřikrát a více

Po jaké době od vrácení se z kurzu:

- a. do týdne
- b. do čtrnácti dnů
- c. do měsíce
- d. do dvou měsíců
- e. do tří měsíců
- f. do půl roku

Jakou metodou:

- a. dotazník
- b. individuální rozhovor
- c. skupinová diskuse
- d. pozorování
- e. analýza tvrdých dat
- f. jiná:

11. Jak evaluovala naplnění cílů outdoorového kurzu DF?

- a. dotazník
- b. pozorování
- c. assessment centrum
- d. zpráva od lektora
- e. jinak:.....

12. Komunikuje Vaše organizace s DF po ukončení outdoorového kurzu?

- a. ano
- b. ne

Pokud ano – co je účelem komunikace Vaší firmy s DF po akci a jakou formou tato komunikace probíhá?

Účel komunikace:

- a. zhodnocení organizace kurzu
- b. domluvení další spolupráce
- c. evaluace naplnění cílů
- d. jiný:.....

Forma jakou komunikace probíhá:

- a. osobní schůzka/y
- b. telefonicky
- c. emailem
- d. jinak:

IV. Proces volby cíle outdoorového kurzu

13. Na jakém základě Vaše organizace zvolila konečné cíle outdoorového kurzu?

- a. předchozí zkušenost
- b. součást vzdělávacího projektu organizace (vzdělávací politiky organizace)
- c. potřeby zaměstnanců
- d. jiný:.....

14. Objednávala si Vaše organizace outdoorové kurzy již v minulosti?

- a. ano
- b. ne

Pokud ano – kolik kurzů Vaše organizace průměrně realizuje za rok?

- a. 1 – 2
- b. 3 - 4
- c. 5 – 9
- d. 10 a více

15. Rozdělte 100 % podle podílu na volbě cíle mezi následující 3 strany:

Např.: 60 % objednavatel, 20 % účastníci a 20 % DF.

Objednavatel kurzu: %

Účastníci kurzu: %

Dodavatelská firma: %

16. Jaké nejčastější cíle outdoorových kurzů pro své zaměstnance objednáváte?

.....
.....
.....
.....

17. Jak by podle Vás (Vaší zkušenosti) měl vypadat věrohodný cíl outdoorového kurzu?

- a. komunikace
- b. zlepšení komunikace
- c. asertivní techniky při řešení konfliktů
- d. absolventi outdoorového kurzu efektivně používají asertivní techniky při řešení konfliktů na pracovišti

Děkuji.

**Příloha č. 2 – Tabulka klíčových kompetencí a jejich možné rozvíjení
metodou outdoor trainingu**

Klíčové kompetence:	Možné vzdělávání metodou OT
Komunikační dovednosti (komunikativnost)	√
Dovednosti naslouchat druhým	√
Jasně vyjadřování a sdělování myšlenek	√
Asertivita (otevřená komunikace)	√
Vyjednávací dovednosti	√
Prezentační dovednosti a vystupování, rétorika	√
Přesvědčovací dovednosti	√
Ovlivňování motivace podřízených	√
Odborné znalosti	-
Efektivita delegování	√
Sebedůvěra, sebeovládání a ochota k sebereflexi	√
Empatie, citlivé vnímání druhých a jejich poznávání	√

Zdroj: [18], str. 46

**Příloha č. 3 – Tabulka možností rozvoje problematických
manažerských dovedností metodou outdoor trainingu**

Problematické manažerské dovednosti:	Možné vzdělávání metodou OT
Způsoby řízení	√
Delegování	√
Vedení porad	√
Řešení konfliktů	√
Efektivní komunikace	√
Prezentační dovednosti	√
Projektové řízení	√
Psychologické aspekty vyjednávání	√
Zvyšování psychické odolnosti	√
Hospodaření s časem	√
Týmová práce	√
Vedení a motivace lidí	√
Asertivní chování	√

Zdroj: [18], str. 47

**Příloha č. 4 – Tabulka aspektů skupinové práce a jejich možné
vzdělávání metodou outdoor trainingu**

Aspekty týmové práce:	Možné vzdělávání metodou OT
<p>Posilování:</p> <p>mezilidské vztahy</p> <p>komparativní výhody jednotlivých členů týmu</p> <p>odborné znalosti</p> <p>vhodnost jedinců pro týmovou práci</p> <p>vhodný vedoucí týmu - přirozená autorita</p> <p>dobrá znalost členů týmu navzájem</p> <p>případné rychlé začlenění nového člena týmu</p> <p>důvěra</p> <p>efektivní komunikace</p> <p>uvědomování si své pozice a důležitosti v týmu</p> <p>proces a systém týmové práce</p> <p>motivace jednotlivých členů týmu</p>	<p>√</p> <p>√</p> <p>-</p> <p>√</p> <p>√</p> <p>√</p> <p>√</p> <p>√</p> <p>√</p> <p>√</p> <p>√</p> <p>√</p>
<p>Eliminace:</p> <p>pocit anonymity členů týmu</p> <p>skupinový efekt nicnedělání</p> <p>nejasné vymezení pravomocí a odpovědnosti</p>	<p>√</p> <p>√</p> <p>√</p>

Zdroj: [18], str. 49