

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium 2005-2008

Vilma Šneiderová

Využití metod zážitkové pedagogiky ve firemním vzdělávání

Application of Methods of Experiential Education  
in Corporate Training

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce: ..... Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

22. 4. 2008

Obsah:

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 0     | Úvod.....  | 5  |
| 1     | Zážitková pedagogika – vymezení pojmu .....              | 6  |
| 1.1   | Kořeny zážitkové pedagogiky.....                         | 6  |
| 2     | Hra jako nástroj zážitkové pedagogiky.....               | 11 |
| 2.1   | Co všechno je při hře „ve hře“ .....                     | 12 |
| 2.2   | Jak dospělé účastníky motivovat ke hře.....              | 13 |
| 2.3   | Když hra není sama o sobě cílem .....                    | 15 |
| 2.3.1 | Následná diskuse po hře neboli reflexe .....             | 16 |
| 3     | Zážitkové programy a jejich využití ve vzdělávání .....  | 18 |
| 3.1   | Typy programů.....                                       | 18 |
| 3.2   | Možnosti využití programů z hlediska jejich cíle .....   | 22 |
| 3.2.1 | Vedení skupinového rozboru .....                         | 23 |
| 3.2.2 | Techniky vedení rozborů .....                            | 24 |
| 4     | Outdoorové kurzy ve vzdělávání dospělých .....           | 28 |
| 4.1   | Vznik a vývoj outdoorového vzdělávání dospělých .....    | 28 |
| 4.1.1 | Outward bound a jeho vliv na outdoorové vzdělávání ..... | 28 |
| 4.1.2 | Vývoj outdoorového vzdělávání manažerů .....             | 29 |
| 4.1.3 | Vznik outdoorového vzdělávání v ČR.....                  | 30 |
| 4.2   | Princip outdoorových kurzů.....                          | 32 |
| 5     | Outdoorové programy ve firemním vzdělávání.....          | 36 |
| 5.1   | Outdoor jako prostředek rozvoje .....                    | 36 |
| 5.2   | Outdoor jako zábava .....                                | 40 |
| 5.3   | Bezpečnost při outdoorových programech .....             | 40 |
| 5.4   | Limity outdoorového vzdělávání .....                     | 42 |
| 5.5   | Trendy ve využití outdoorových kurzů ve firmách .....    | 42 |
| 6     | Závěr .....  | 45 |
| 7     | Soupis bibliografických citací.....                      | 48 |
| 8     | Bibliografie .....                                       | 50 |

## Resumé

Bakalářská práce pojednává o možnostech využití metody učení zážitkem ve vzdělávání dospělých, zejména v profesním vzdělávání. Práce vymezuje pojem zážitková pedagogika a přibližuje historii tohoto pedagogického směru. Zaměřuje se na hru, jako na jeden z důležitých nástrojů učení zážitkem, a na podmínky jejího využití v rozvoji dospělých. Vysvětluje, jak hru pro dospělé připravovat a jak s ní pracovat, aby byla skutečným nástrojem rozvoje. Část textu je zaměřena na jednu z forem zážitkové pedagogiky, kterou jsou outdoorové kurzy. Popisuje, na jakých principech je založeno vzdělávání outdoorovou formou a jaké konkrétní podmínky musí outdoorový kurz splňovat, aby byl efektivním a bezpečným rozvojovým nástrojem profesních kompetencí, nikoli pouze prostředkem pro pobavení, resp. aktivní odpočinek účastníků kurzu. V textu jsou přiblíženy některé typy užívaných programů, tedy jaké hry a cvičení mohou outdoorové kurzy obsahovat, včetně cílů, které mohou tyto programy naplnit. Zmiňovány jsou nejen výhody outdoorového vzdělávání, ale i jeho nezanedbatelné limity. V závěru této bakalářské práce je v krátkosti popsáno, jaké jsou současné trendy ve využívání zážitkové pedagogiky, resp. outdoorového rozvoje.

The bachelor thesis discusses possible applications of the experiential learning method in adult education, mainly in professional training. The thesis defines the experiential pedagogy concept and covers the history of this area of pedagogy. It focuses on games as an important experiential learning tool as well as on conditions of their application in the development of adults. It explains how to prepare a game for adults and how to work with it to make it a real developmental tool. One section of the text focuses on outdoor trainings as a form of experiential pedagogy. It describes what principles the outdoor training is based on and which specific conditions the outdoor training must comply with in order to become an efficient and safe tool for the development of professional competences, and not only the means for entertainment and/or active relaxation for the course participants. The text mentions several types of programmes used, i.e. games and exercises that may be included in outdoor courses as well as possible objectives that may be achieved through these programmes. Not only benefits but also limitations that are not negligible are mentioned. The final part of this bachelor thesis shows the outline of current trends in the application of experiential pedagogy and/or outdoor development.

## 0 Úvod

Zážitková pedagogika je pojem, který se v současné době stále více objevuje nejen v souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí a mládeže, ale také s rozvojem a vzděláváním dospělých, zvláště pak manažerů firem, vedoucích týmů i týmů samotných. Učení zážitkem je založeno na myšlence, že co člověk sám prožije, co se jej reálně dotkne, to v jeho paměti zůstane pevněji ukotveno než to, co slyšel při výkladu v rámci standardního vyučovacího postupu, případně nastudoval z literatury.

Teambuilding, outdoorové kurzy, zážitkové učení, to všechno jsou pojmy, které se personalistům a manažerům firem, ale také k široké veřejnosti dostávají v různých verzích výkladu a možnostech použití. Představa o významu těchto slov a způsobu jejich naplnění se často liší nebo je velmi zkreslená, a to jak ze strany poskytovatelů, tak ze strany klientů. Následkem tohoto vzájemného nedorozumění je pak nenaplnění cíle a nespokojenost klienta, který může k metodě učení zážitkem ztratit důvěru. Teambuilding rozhodně není, když si zaměstnanci vyrazí na kolech se zastávkou v lanovém parku, večer posedí ve vinném sklípku a ráno se rozjedou do svých domovů s pocitem utužení kolektivu. Možná si aktivně odpočinuli, možná absolvovali outdoorový kurz skalního lezení, ale těžko rozvinuli potřebné profesní kompetence.

Cílem této práce je výše uvedené pojmy a některé další osvětlit a napomoci k vytvoření konkrétnější představy o možnostech využití zážitkového učení pro členy firemních týmů, manažery a další pracovníky firem. Nebylo cílem vnést do této problematiky nové teoretické poznatky, ale z dostupných teoretických zdrojů a s využitím vlastních praktických zkušeností se pokusit vymezit některé, často různě vysvětlované, možnosti a postupy při učení zážitkem (zejména outdoorovou formou) ve firmách.

V první části tohoto textu je obecně vymezen pojem zážitková pedagogika, včetně stručného popisu historických vlivů. Dále je věnován prostor hře jako nástroji zážitkové pedagogiky a jeho specifika při využití pro dospělé. Hlavní část je zaměřena na outdoorovou formu zážitkového učení pro pracovníky firem. Jsou vysvětleny možnosti outdoorových programů, podmínky jejich využití, jejich přínos a limity.

Chtěla bych poděkovat panu Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrSc. za jeho podnětné připomínky a cílené vedení při psaní této bakalářské práce.

# 1 Zážitková pedagogika – vymezení pojmu

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využívá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání. Podle Ivo Jiráska (Gymnasion 1, 2004, s. 15) je třeba zážitkovou pedagogiku chápat jako „... teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (...), v rozmanitých sociálních skupinách (...) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (...). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“

Definice pojmu „zážitková pedagogika“ nebo „učení zážitkem“ je samozřejmě více, všechny ale vycházejí ze skutečnosti, že z aktivní účasti na jakémkoli vzdělávacím procesu člověk vytěží mnohem víc, než z pasivního poslechu. Metoda zážitkové pedagogiky staví na faktu, že člověk si nejlépe zapamatuje poznatky, které si prakticky vyzkoušel, nikoliv je pouze slyšel nebo viděl. Je to metoda, při které se člověk učí prostřednictvím osobních zážitků z nějaké činnosti, po jejímž skončení by vždy měl být profesionálně usměrňovaný proces reflexe, ve kterém účastníci takto vedené vzdělávací akce sami generují zobecňující závěry.

## 1.1 Kořeny zážitkové pedagogiky

Je obtížné určit, kdo jako první přišel s myšlenkou využití učení zážitkem, protože lidé se učí prostřednictvím toho, co zažívají od samého počátku lidstva. V minulosti se však objevují jména těch, kteří významně přispěli k rozvoji zážitkové pedagogiky. „Pro vznik a rozvoj zážitkové pedagogiky je podstatné dílo **Jana Amose Komenského** (1592 – 1670), (...). Komenský, stejně jako současné holistické přístupy, prosazoval celostní rozvoj osobnosti; tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Nejdůležitější zkušenosti podle něj člověk získává pomocí vlastních smyslů. Uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělání mladých lidí a doporučoval také využití „her“ a „hraní“ při výuce. Komenský napsal: „vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.“ Ve svém hlavním díle, Velké didaktice, upozorňuje na důležitost propojení teorie a praxe, propojení jednotlivých vyučovacích předmětů, podpory samostatného

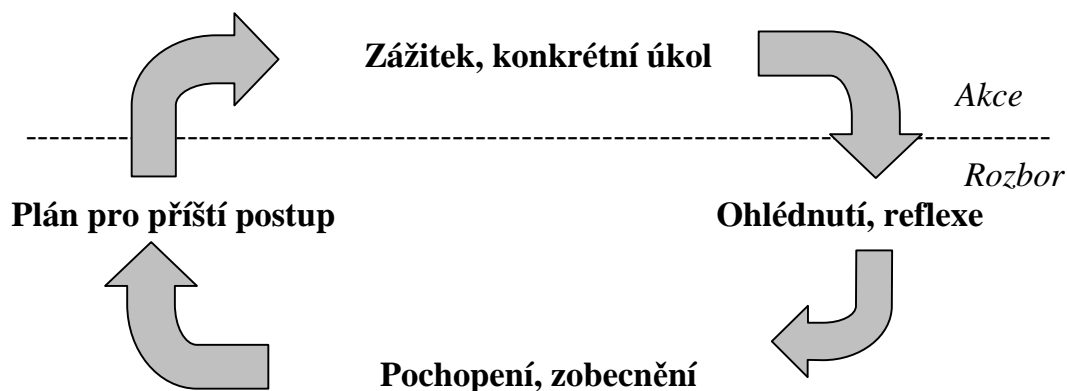
vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem.“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 12)

V českých literárních pramenech se obvykle objevuje jméno David Kolba jako jedné z nejdůležitějších postav učení zážitkem pro dospělé. „Základem většiny zážitkových metod je cyklus učení. Jeho autorem bývá uváděn David Kolb, který v roce 1984 publikoval typologii stylů učení. Autorů podobných cyklů učení je více a sám David Kolb ho různě upravoval a doplňoval.“ (Zahrádková, 2005, s. 136)

Základní cyklus, ze kterého vychází zážitkové učení, sestává podle Kolba z těchto fází:

1. Zážitek konkrétní situace (CE – concrete experience).
2. Zpětné pozorování, ohlédnutí (RO – reflective observation) – tedy co se to vlastně dělo, jak to vnímali různí členové týmu.
3. Zobecnění, pochopení souvislostí (AC – abstrakt conceptualization).
4. Aktivní zkouška poznání (AE – active experimentation) – jak nejlépe využít a použít poznání principy.

Některé zdroje místo čtvrté fáze uvádějí plánování, jak využít nové poznatky v praxi. Tuto verzi popisuje následující graf.



Obrázek 1: Kolbův cyklus, upraveno dle Hroníka, 2007, s. 47

Podle Billa Krouwela (2002) ale David Kolb cyklus učení zážitkem nevynechal. Co ale velmi udělal je, že zaznamenal poznatky o této problematice, přičemž čerpal zejména od tří průkopníků učení zážitkem – Jeana Piageta, Johna Deweyho a Kurta Lewina. Zároveň vyvinul model

zkušenostního učení, který je syntézou práce řady lidí. „Význam Kolba proto nespočívá v tom, že by byl původcem teorie učení, ale spíše syntetikem. Jeho práce představuje vynikající materiál pro pochopení zážitkového učení. Ti, kteří redukuje jeho práci na čtyřfázový cyklus, složitý proces degradují.“ (Krouwel, Goodwill, 2002, s. 5)

Krouwel tvrdí, že podle Kolba lze nalézt intelektuální původ zážitkového učení v práci tří lidí. Jsou to John Dewey, Kurt Lewin a Jean Piaget. Jejich přínos je následující:

**John Dewey** (1859-1952) byl předním americkým filozofem své doby, profesorem filozofie na Kolumbijské univerzitě a průkopníkem experimentálního vzdělávání. Právě v této oblasti nejvíce ovlivnil teorie učení, a to zejména svým názorem, že učení je čistě zkušenostní činnost: „Dítě se začne s určitostí natahovat po věcech, které spatřuje zrakem, až v několika měsících věku. A dokonce i tehdy potřebuje několikátýdenní praxi, aby se naučilo odhadovat vzdálenosti a nenatahovalo se buď příliš daleko nebo příliš blízko ...dokonalé zvládnutí této činnosti vyžaduje pozorování a výběr vhodných pohybů a jejich uspořádání s ohledem na příslušnou vzdálenost“ (Krouwel, Goodwill, 2002, s. 6).

Deweyův přístup představuje způsob výuky, který využívá při učení „běžnou zkušenost“. Činí tak pomocí celé řady různých metod, například pomocí učňovských či praktických zácvikových programů. Cílem není změnit svět (ani způsob, jak jednotlivec na svět nazírá a komunikuje s ním), ale osvojit si jednoduché či komplikované dovednosti řemesla nebo profese na základě interakce s oborem tohoto řemesla nebo profese. Deweyův odkaz pokračuje v obecně rozšířené aplikaci celé řady různých metod zážitkového učení. Učeň, který postupuje podle **plánovaného zážitkového programu**, či student medicíny, který získává poznatky řešením skutečných problémů pacientů – oba mohou poděkovat Johnu Deweyovi. Získané poznatky pro ně mohou být nesmírně užitečné, ale pravděpodobně nezmění jejich způsob vnímání světa.

Podle Kolba (Krouwel, Goodwill, 2002, s. 6). byl **Kurt Lewin** (1890-1947) „zakladatelem americké sociální psychologie“ a jeho vliv byl snad „srovnatelný s vlivem Sigmunda Freuda“. Lewinův neutuchající vliv na poli sociální psychologie a organizačního chování vychází z akčního výzkumu (výzkumu jednání), jehož byl průkopníkem. Lewinův přístup vycházel z experimentů se změnou na skutečné skupině, prováděných v laboratoři nebo v terénu, při kterých se nezaměřoval na konkrétní aspekty, ale nahlížel na život skupiny v jeho úplnosti.



Jeho přínos pro zážitkové učení spočíval také v tom, že objevoval metody **skupinové reflexe**, která se v rozvinutých formách běžně používá dodnes. K objevu došlo díky skupině tří účastníků kurzu vůdčích schopností a skupinové dynamiky, kteří se zapojovali do diskuse. Jejich chování v průběhu celého dne analyzovali odborníci. Účastníci považovali zkušenost za tak užitečnou, že následujícího dne se v podstatě celý kurz změnil a účastníci se podíleli na hodnocení s Lewinem. Jeho názor, že: *“lidé si spíše osvojí výsledky výzkumu a budou se jimi řídit, pokud výzkum pomáhali vytvářet a podíleli se na sběru a analýze dat“*, se formoval na základě takovýchto událostí a jeho podstatný přínos pro zážitkové učení lze shrnout takto:

- Subjekty experimentu mají být do realizace těchto sociálních experimentů zapojeni jako aktivní, zvědaví účastníci.
- Lidé budou spíše akceptovat poznatky, na jejichž rozvoji a ověřování se aktivně podíleli.

Díky tomuto přístupu se zážitkové učení rozšířilo na další oblasti než byla sféra „formálního vzdělání“, a zážitkové učení tak získalo potenciál stát se základem rozvoje jednotlivců i skupiny.

**Jean Piaget** při práci s na inteligenčních testech pro děti zjistil, že ho více zajímají postupy, pomocí nichž děti dosahovaly výsledků, než výsledky samotné. Při výzkumu dospěl k závěru, že **intelligence je formována zkušeností**. I když práce Piageta byla ještě v plenkách a stala se terčem kritiky kvůli nekompromisnímu rozčlenění vývoje do kategorií podle věku, jedna její část je při přípravě zkušeností pro efektivní rozvoj dospělých zásadní.

Piaget zjistil, že ve všech stádiích vývoje děti vnímají své prostředí pomocí jakýchkoli mentálních map, které jsou právě k dispozici. Pokud se zážitky opakují, snadno do této kognitivní struktury zapadnou. Pokud jsou zážitky odlišné nebo nové, kognitivní struktura se změní, aby se jim přizpůsobila.

To je důležitý poznatek pro ty, kteří zážitkový výcvik připravují. Pokud jsou lidem připraveny nové zážitky, přispějí tak k dalšímu přizpůsobení jejich kognitivní struktury a pomohou jim vyrovnat se s šokem z něčeho nového tak, aby se necítili ohroženi. Tento poznatek komentoval britský expert na outdoorový trénink managementu takto: „ Že k tomu dojde, mi bylo jasné již v počátcích mé dráhy v outdoorovém výcviku manažerů. Tehdy jeden absolvent outdoorového programu popisoval své zážitky ze setkání, kde polovina účastníků absolvovala

outdoorový program zaměřený na pomoc při zvládnání šoku ze změny a při rozvoji jejich firem. Tito účastníci se snažili zaměřit na řešení problémů, ostatní pouze prosazovali zastaralý politický postoj, který spočíval v pouhém hledání viníků.“ (Krouwel, Goodwil, 2002, s. 9)

## 2 Hra jako nástroj zážitkové pedagogiky

Jak vyplývá z předešlé kapitoly, je zážitek tím nejefektivnějším prostředkem k učení. Proto je pro účastníky zážitkového učení nezbytné připravit zážitky, které jsou silné, ale přitom nejsou nijak ohrožující. Účastníci zážitkového typu výuky jsou stavěni do nejrůznějších problémových situací, jejichž řešení vyžaduje osobní nasazení. Užívané aktivity mívají povahu nejrůznějších skupinových cvičení, pohybových aktivit a didaktických her.

Právě hra je nejvhodnějším způsobem zprostředkování zážitku. Hry jsou základní součástí výukového procesu, protože v jejich případě účastníkům nehrozí reálné důsledky chyb, každý má možnost vyzkoušet si nové postupy, odhalit své dosud nepoznané stránky, přijmout zpětnou vazbu a vyvodit z ní korigující závěry pro skutečný život. Protože „Hra je život nanečisto“, je prostředí hry pro všechny zúčastněné bezpečné a nehrozí reálné dopady na důležité, například profesní postupy v důsledku chyb.

„Podle formy můžeme hrou nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“ (Holeyšovský, in Holec, 1994, s. 8)

Podle Holce je tato definice sice velmi výstižná, ale není pravdou, že hra nedosahuje žádného užitku. Pokud měl autor na mysli pouze materiální majetek, tak s ním snad lze souhlasit, v obecné rovině však nikoli. Hra mimo jiné umožňuje trénovat fyzickou kondici, obratnost, postřeh, kombinační schopnosti a hlavně poznávat a zlepšovat sociální dovednosti, nezbytné pro běžný ať už soukromý či pracovní život. Hra rovněž umožňuje odreagování, vybití přebytečné energie, doplňuje celodenní jednostranně zaměřené činnosti. (Holec, 1994, s. 9)

„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.“ (Holcová, in Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 66)

Vysvětlení podstaty a funkce hry se může různit podle názorů různých autorů. Co však lze jen těžko oponovat je, že hra není skutečný život, ale přesto je prostředkem poznání sebe sama, protože je to svobodné jednání, ve kterém do jisté míry neplatí morálka, zákony a zvyky obyčejného života, ale platí stanovená pravidla, která spolu s obsahem hry, který je také vzdálený reálnému životu dávají prostor k projevení skutečných lidských vlastností, návyků a způsobu jednání.

## 2.1 Co všechno je při hře „ve hře“

Každá hra, aby byla zajímavá a přitažlivá nejen pro toho, kdo ji vymyslel, ale hlavně pro ty, kdo se jí mají zúčastnit, musí splňovat několik podmínek, bez kterých by její efekt mohl velmi snadno vyznít naprázdno.

Hra sama o sobě musí být **atraktivní** s dokonale propracovanou motivací hráčů, které je třeba vtáhnout do hry, vyvolat nadšení a tím docílit vysokého nasazení. Hra často nutí hráče využívat zdroje a postupy, které jsou náročné a které mnozí z nich v běžném životě nepoužívají. **Výzva** může být v rovině sociální, fyzické, kreativní, psychologické, intelektuální, emotivní nebo dokonce spirituální. Každá hra musí mít jasná a v dané hře neměnná **pravidla**, aby nedocházelo k nedorozuměním a ke ztrátě motivace ke hře. Velmi důležité pro hru je správné **načasování**. Zařadit vhodnou hru ve vhodné chvíli je uměním organizátorů, kteří jsou schopni odhadnout, jestli hra přinese to, co se od ní očekává. Je důležité zvolit vhodné **prostředí**, protože navození žádoucí atmosféry je u některých her nezbytné. Některé hry lze hrát kdekoli, některé ne. Nezbytné je zajištění maximální **bezpečnosti**. Nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou. Hráči jsou často vyzýváni, aby vystoupili ze své komfortní zóny (viz 4.2) a leccos se sami o sobě dozvěděli. Takové okamžiky by měly být přijímány buď jako příležitost k sebepotvrzení nebo jako prostor pro osobní rozvoj, nikoli jako důvod ke snížení sebehodnocení. Je-li herní program koncipován jako delší s několika hrami, je žádoucí, aby tyto hry vhodně navazovaly a neměly sestupnou tendenci, ať už v atraktivitě nebo nasazením hráčů, aby měly promyšlenou **dramaturgii**.

Každá hra má také své, účastníky akceptované, **hranice**. Kam až se dá ve hře zajít? Zajímavou myšlenku rozvinul ve svém příspěvku Vladimír Halada v knize Zlatý fond her. „Na jednom z letošních kurzů (kurz Prázdninové školy Lipnice, pozn. autorky) jsme si dali do podtitulu heslo: Kam až se dá zajít v experimentu? Dlouze jsme o jednotlivých námětech v přípravném týmu diskutovali a naráželi jsme na konvence osobní

i společenské... stála nám za zády morálka. Bylo jisté, že dojdeme-li až k její hranici, zajisté účastníky zaujmeme a nenecháme je chladnými. Klíčovou otázkou však stále bylo, jaký z toho budou mít prospěch a zda je vypjatou atmosférou na kurzu nezatlačíme někam, kam by si sami nejen netroufali, ale ani se nechtěli dostat. Tento pohled byl hlavním kritériem voleného programu. Hráčům je třeba ponechat prostor pro svobodnou volbu a motivaci je nutné jasně oddělit od manipulace. Je lákavé a zároveň nebezpečné nechat se opít zdánlivou mocí nad lidmi a pokoušet se o jejich ovládnutí. Je však třeba stále hledat rovnováhu mezi tím, co ze hry dostává její tvůrce a co dostanou její hráči.“ (Halada, in Zouňková, 2007, s. 10)

Předpokladem dosažení cíle hry je mimo jiné i **dobrovolnost** účasti ve hře. „Hry i další dobrodružné aktivity působí správně především tehdy, když hráči mají možnost dobrovolně rozhodnout o své účasti a zapojení do hry. V odborné literatuře se v této souvislosti objevuje termín „challenge by choice“. To je dobrovolný výběr a přijetí výzvy v situaci, při které si můžeme na vlastní kůži a za podpory spoluhráčů vyzkoušet něco nového. Je to ovšem také příležitost posoudit naše možnosti a výzvu odmítnout. Vlastní procesy, které probíhají při takovém rozhodování, jsou zpravidla důležitější, než sám výsledek, cesta zde znamená cíl.“ (Neuman, 2007, s. 29)

## 2.2 Jak dospělé účastníky motivovat ke hře

„...Dobrá hra se vyznačuje především tím, že je silným zážitkem sama o sobě. Máme-li hovořit o zážitkové pedagogice, je potřeba v první řadě umožnit účastníkům něco intenzivního prožít... Zážitek nemusí být kladný, hlavně, že je silný!“ (Beneš, 2006, s.97)

Vždy je nutné položit si otázku, co by mohlo účastníky bavit hrát, jaké úkoly by pro ně mohly být motivující, kde by se mohli cítit v pohodě, atd. Překážky ve hře musejí být dostatečně těžké, hlavolamy složité, lana vysoká, atmosféra intenzivní, atd. Náročnost by měla být dost velká i pro samotné lektory, protože je třeba si uvědomit, že jednáme s dospělými (nikoli s dětmi), někteří z účastníků mohou proto být zdatnější, bystřejší, rychlejší, silnější než lektor. Program je tedy třeba připravit dostatečně zajímavý a náročný i pro lektora samotného. Pak lze opodstatněně předpokládat, že program zaujme i účastníky.

Zážitek by měl být skutečný, nikoli virtuální! Dětem je často předesíláno: „představ si, že jsi král, pes, ...“ Mnoho her spadá do kategorie „sedni si na louce a představ si, že jsi ředitel, na pustém ostrově, rok před

smrtí, ...“. Takovýmto hrám je dobré se raději vyhnout. „Dejte přednost programům, kde je účastníkům zima, horko, kde jsou vystaveni reálným situacím a výzvám ... kde nemohou předstírat, že je to jenom jakási role.“ (Beneš, 2006, s. 97) Zážitky mají být skutečné, stejně jako následné zkušenosti.

Aby hra byla pro dospělé účastníky zajímavá, aby se jí chtěli zúčastnit a aby jejich nasazení bylo co největší, je třeba nezapomenout na několik důležitých pravidel:

1. **Nikoho nevynechat** – nejlepší je, když se každý účastník programu do hry alespoň nějak zapojí, když má příležitost přispět svou troškou do mlýna. Když budou účastníci například natáčet videoklip, tak ten, kdo se stydí před kamerou bude třeba stát za ní, nebo upravovat kostýmy. Při týmových závodech je nutné vymyslet jednotlivé disciplíny tak, aby byl každý člen týmu v určité části nenahraditelný, a to i za cenu, že daný tým může díky tomu prohrát. V životě i práci je to dost podobné.
2. **Materiál** – obecně platí, že čím propracovanější jsou herní materiál a pomůcky, tím účinnější je motivace účastníků a jejich nasazení ve hře. Samozřejmě, pokyny ke hře lze napsat a vytisknout na papír, ale také je lze profesionálně vysázet, vytisknout barevně a zalaminovat. V herecké soutěži lze použít jako cenu velkou čokoládu, ale také zlatou barvou natřenou maketu známého Oscara. Je asi jasné, co účastníky víc nadchne a vtáhne do hry. Příprava na hodinovou hru sice může trvat celý den, výsledný efekt je ale nesrovnatelně vyšší, než když se to zvládne s papírem a tužkou za dvě hodiny.
3. **Motivace a uvádění her** – motivovat dospělé ke hře a vtáhnout je do děje vyžaduje o něco více úsilí a propracovanosti než motivace u dětí. U malého chlapce lze vyvolat pocit, že je teď pilotem Apolla 13 tým, že ho posadíme na židli a řekneme mu, že je pilotem a že má vyrobit z papíru a špejlí padáček pro přistávací modul. U dospělých vyžaduje vtáhnutí do hry mnohem kvalitnější motivaci. Udělat výzdobu, pustit kousek filmu, sehrát scénku jako v řídicím středisku v Houstonu a teprve pak, za zvuku vhodné hudby, zadat úkol o sestrojení padáčku pro modul. Tím to ale nekončí, dospělé je třeba motivovat i průběžně během hry a v případě, že se jedná o soutěž, tak na konci náležitě ohodnotit vítěze. Na hudbu nelze zapomenout, zvuk je mnohem silnější než obraz.
4. **Nasazení organizátorů** – jednou ze základních pouček při prodeji je: „Nejsi-li přesvědčen o přednostech zboží, které prodáváš,

nepřesvědčivě zákazníka.“ To samé platí při uvádění, vedení a zakončení hry. Těžko se „přetrhne“ účastník, pokud rozhodčí bude pohodlně ležet na lavičce a povídat si s kolemdoucími.

Nenaplnění některého z výše uvedených požadavků může výrazně ovlivnit celý efekt hry, a to i přesto, že by všechny ostatní byly dokonale propracované. Dospělí někdy mívají zábrany vložit se naplno do hry, snad z obavy nevypadat hloupě nebo právě jako to dítě. „Nebudu tady přece lézt po zemi jak malej.“, lze slyšet od dospělých. Když je hra vhodně připravená a vedená, bývá na konci častá radost a potěšení ze zpočátku podivně vypadajícího úkolu.

### **2.3 Když hra není sama o sobě cílem**

Každá hra může plnit několik funkcí: zábavu, odpočinek, seznámení a řadu dalších. V případě vzdělávání není hra cílem, ale prostředkem pro rozvoj.

Hry určené pro rozvoj by měly mít kromě prvoplánového zážitku ještě plán druhý, který nebude účastníkům na první pohled patrný, ale který na samém konci hry nebo celého programu přinese účastníkům to, co by se měli naučit. Zážitek a emoce jsou důležité, protože na jejich intenzitě závisí, jak dlouho si budou účastníci danou lekci pamatovat. Druhý plán je to, co by si měli zapamatovat do budoucna. Jedná se o vyvození závěrů, použitelných pro další praktický život.

Praktické závěry vyvozují účastníci sami při společném zhodnocení svého postupu pod vedením zkušeného lektora. Kvalitní lektor má pro efektivitu takové výuky zásadní význam. Musí zvolit hry odpovídající cílům výuky a úrovni celé výukové skupiny a vhodnou, motivující formou je účastníkům nabídnout. V průběhu řešení lektor sleduje chování účastníků, aby pak citlivě facilitoval proces společného vyvozování relevantních poznatků. Na závěr každé zvolené aktivity je vhodné, aby porovnal skupinové výstupy s uznávanou teorií, a potvrdil tak, či mírně usměrnil, skupinou generované myšlenky.

### 2.3.1 Následná diskuse po hře neboli reflexe

Během řešení úkolu v rámci hry lektor nesmí účastníkům radit, ani jinak zasahovat. Pokud možno by neměl mluvit vůbec a pouze pozorovat dění ve skupině. Po skončení je jeho úkolem vést rozbor hry.

„Po ukončení hry je třeba nalézt nějaké klidné, pohodlné místo a posadit účastníky tak, aby na sebe všichni viděli. Je dobré účastníky poučit, aby nikoho z hovořících nepřerušovali a nezesměšňovali ničí návrhy a poznámky. Cílem je vytvořit prostředí, ve kterém se nikdo nebude obávat vyjádřit své myšlenky. Diskuse by měla být zaměřena na právě ukončenou aktivitu a měli by se jí zúčastnit všichni, kdo se na jejím plnění podíleli. Skupina může například zjišťovat, jaká rozhodnutí byla učiněna a kým, kdo měl nějakou myšlenku, kterou nevyjádřil, nebo kterou vyjádřil, ale nikdo jí neslyšel, nebo ji nikdo nepřikládal význam. To, že se zážitky z aktivity vyjádří slovně, může mít pro všechny zúčastněné velký význam.“ (Krouwel, Goodwill, 1994)

Témata diskuse se liší podle účastníků a zaměření aktivity nebo celého programu. Pokud je celá akce zaměřena na rozvoj osobnosti, je třeba se věnovat jiným tématům, než když se jedná třeba o manažerský kurz, během kterého jde především o vytvoření týmu. V takovém případě může diskuse vést například k zamyšlení, jak je skupina spokojena s výsledkem hry, co se skupině podařilo a co naopak ne, v čem spočívala efektivita spolupráce a kde byly jasné rezervy, jak ke splnění úkolu přispěli jednotliví účastníci, apod.

Po zhodnocení toho, co se odehrálo následuje zamyšlení nad tím, jak použít získané zkušenosti v budoucnosti, jak vyřešit problémy a jaké udělat změny. Lektor může pokládat otázky typu: „Jak můžete použít znalosti, co jste se dověděli a naučili ve vaší práci?“ nebo „Je potřeba nějak změnit organizaci práce ve vaší skupině?“

Způsobů, jak provádět reflexi, je několik. Je možné ji provádět s celou skupinou najednou, v menších skupinkách, ve dvojicích, ale i jako samostatnou aktivitu. Účastníci mohou hovořit, psát, kreslit nebo klidně i zpívat. Konkrétní příklady způsobu provedení reflexe dle Krouwela (1994):

- *Otázky a odpovědi* – lektor řídí diskusi.
- *Skupinová práce* – lektor zadá otázky a je na skupině, jak jejich zpracování pojme.



- *Výtvarné zpracování* – kresby, koláže, prezentace (např.: nejlepší a nejhorší zážitek, co jsem se naučil...).
- *Zpětná vazba* – jednotlivec jednotlivci, ústně nebo písemně.
- *Graf* – na vodorovnou osu nanášíme aktivity, na svislou míru spokojenosti.
- *Co mohu týmu nabídnout a co od něj potřebuji?* – lze znázornit graficky.

Reflexe, či následná diskuse, by měla být pevnou součástí každé hry, která není sama o sobě cílem, ale prostředkem pro rozvoj. Reflexe pomůže skupině účastníků sledovat vlastní pokroky, uvědomit si problémy a řešit je, sdílet společně nápady, myšlenky a pocity, podpořit jeden druhého a pomoci všem odnést si z absolvované hry co nejvíce. Účastníci se tak učí všímát si, co se kolem nich děje a přemýšlet, co to může znamenat.

### 3 Zážitkové programy a jejich využití ve vzdělávání

„Zážitkové kurzy nabízejí celou škálu různých programů, které se liší formou, délkou, náročností i svým zaměřením (tedy k čemu mají sloužit) a které se navíc často kombinují... Vzhledem k tomu, že řada programů je převzata ze zahraničí, přebírají se obvykle i jejich názvy, respektive názvy celých typových skupin.“ (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 88-89)

Většina zážitkových programů, běžně používaných na rozvojových kurzech, lze provádět v různém prostředí. Právě podle umístění se pak rozlišují na programy pro **outdoor** – ty se odehrávají venku (na hřišti, ve vodě, v lese, apod.) a programy pro **indoor** – ty se odehrávají uvnitř (nejčastěji v učebně). Některé z programů lze použít jako indoor i jako outdoor, aniž by bylo třeba je upravovat, některé je třeba danému prostředí přizpůsobit (zjednodušit či naopak rozvinout) a některé lze použít výhradně jen jako outdoor.

#### 3.1 Typy programů

Korektně připravené kurzy bývají vždy zahajovány tzv. **iniciačními programy** neboli Icebreakers. Jedná se o krátké, nejdéle dvacetiminutové, programy, zařazované na začátek akce. Jak název napovídá, slouží zejména k „prolomení ledu“ a překonání počátečních formálních bariér. Jejich dalším smyslem je „odstřížení“ účastníků od problémů každodenní práce, naladění na program kurzu a navození neformální atmosféry. Poskytují také prostor k bližšímu seznámení a zapamatování jmen kolegů, kteří se třeba znají jen od vidění.

**Dynamics** často navazují na úvodní řadu Icebreakers. Jedná se o složitější úkoly, které nemají dopředu jasný vzorec řešení. Jejich úspěšné splnění vyžaduje dobrý nápad, zapojení a spolupráci všech účastníků a kvalitní řízení skupiny. Slouží především jako modelové situace, při nichž se projeví charakteristické rysy fungování skupin. Jsou delší než Icebreakers, ale neměly by trvat déle než hodinu. Realizují se zpravidla v menších skupinách kolem deseti lidí, nejčastěji v sérii tří různých cvičení. Bezprostředně po každém cvičení následuje krátký rozbor, jehož závěry mohou účastníci využít ihned v následujícím úkolu. Náročnost zadávaných cvičení by měla být přizpůsobena úrovni skupiny a měla by postupně narůstat.

Dynamics bývají základem každého vzdělávacího kurzu. Poskytnou prvotní poznatky o týmové spolupráci a účastníci při nich pochopí, jak budou vypadat rozbory dalších aktivit a k čemu jim mohou být užitečné. Pro lektora jsou tato cvičení zdrojem důležitých informací o skupině i jednotlivcích.

Dalším typem programu jsou **terénní týmové strategické hry**. Existují strategické hry různého charakteru, náročnosti, formy i délky. Může to být propojený sled po okolí rozmístěných programů Dynamics „zabaleny“ v komplexní hře, může to být přepracovaná stolní hra nebo například modifikovaný orientační běh, který „kromě zajímavosti samotné disciplíny a mnohostranného využití (závod pro jednotlivce, páry, týmy, využití v nejrůznějších hrách) nabízí jednu úžasnou paralelu s běžným pracovním i osobním životem: „Chcete-li být úspěšní, musíte stále vědět, *kde* právě jste, *kam* chcete dojít a *jak* se tam dostat.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 95) Tento typ programu bývá obvykle zařazován až po bloku Dynamics, aby účastníci již mohli využít dříve získaných zkušeností. Délka trvání může být různá a hra může být denní i noční. Strategické hry jsou téměř vždy spojeny s pohybem, ale na druhou stranu většinou nabízejí role i pro ty, kteří běhat na kontroly či stanoviště nemohou. Jedná se zpravidla o soutěž několika menších týmů, takže v následných rozborech lze srovnávat rozdílné přístupy, kvalitu plánování, práce s časem, rychlost reakcí na vývoj situace, nasazení jednotlivců, úroveň komunikace i schopnost motivovat ostatní.

**Lanové překážky** mají dvě základní podoby – nízké a vysoké. Nízké lanové překážky jsou vytvořené především z lan napnutých mezi stromy, nejvýše jeden metr nad zemí, což umožňuje při ztrátě rovnováhy bezpečný sestup, a to za dopomoci dohlížejících kolegů. Nízké lanové překážky jsou často pro účastníky první výzvou alespoň k malému vystoupení z komfortní zóny.

Při vysokých lanových překážkách už jen málokdo zůstane v oblasti svého obvyklého komfortu. Účastníci zde opět zdolávají překážky zbudované z lan, ale tentokrát ve výšce až deset metrů. Program obsahuje vysokou míru subjektivního, tedy účastníkem vnímaného, rizika. Objektivní riziko je přitom vzhledem k využití horolezeckého jištění minimální. Tyto aktivity jsou vhodné, pokud je třeba dostat se k tématu překonávání sebe sama, svého strachu. Úspěšné zdolání překážek vede k sebestotvrzení, posiluje sebevědomí každého jednotlivce a podporuje odhodlání pro řešení budoucích náročných úkolů.

Velmi často jsou na zážitkových kurzech využívány různé **outdoorové sporty**. Patří sem zejména skalní lezení a slaňování, speleologie a rafting. Pro většinu účastníků tvoří outdoorové sporty nejatraktivnější část programu. Silný je jistě i přesah do „normálního“ života. Pokud účastníka například někdo jistil při lezení po skále a zajistil tak jeho bezpečí, jistě se takto získaná důvěra projeví právě při řešení pracovních úkolů. Tyto situace také mohou poukázat na problémové vztahy. Když totiž někdo někomu nevěří, tak se od něj jistit pravděpodobně nenechá.

Dalším typem programu jsou **konstrukční týmové úkoly**. Jde zejména o stavby různých plavidel, vyvýšených plošin, přemostění apod. Typickým příkladem je stavba plavidla zbudovaného z barelů, tyčí, a lanových smyček. Účastníci projektují, staví a nakonec reálně zkoušejí plavidlo. Program lze obohatit a zároveň zkomplikovat o ekonomický aspekt, kdy materiál je nakupován a za plavbu a funkčnost plavidla je naopak získávána finanční odměna. V ekonomické rovině tedy jde o optimalizaci nákladů a výnosů. Výhodou tohoto programu je i okamžitá zpětná vazba pro účastníky. Jestliže se vor ve vodě rozpadne, účastníci mohou jen stěží tvrdit, že „byli docela dobří“.

„Tyto aktivity mají zpravidla svůj velký vnitřní náboj a poskytují dostatek podnětů ke kvalitnímu rozboru. Nabízejí se například následující témata: stanovení cíle a jeho náročnost, rozhodování ve skupině, organizace práce a řízení skupiny, využití předností jednotlivce, delegování, vyrovnávání se s časovým stresem atd.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 96)

Nejen na outdoorových kurzech, ale hlavně na indoorových typech zážitkových kurzů jsou hojně zastoupeny různé **komunikační hry**. V těchto aktivitách se jedná o týmová řešení různých úkolů a problémů, kde jsou hlavními faktory vzájemné naslouchání, práce s informacemi, způsoby přijímání rozhodnutí, prosazení vlastního názoru, respekt k ostatním apod. Většina těchto her je běžně používána v prostředí interaktivního indoorového vzdělávání.

Specifickým programem bývají hry zaměřené na **podporu důvěry**. Tyto hry, které pro mnohé v daném okamžiku hrou být přestávají, ukazují, jak se účastníci kurzu dokáží vyrovnávat se stresujícími situacemi, co pro ně znamená být závislý na pomoci druhých, ale především jsou výborným nástrojem k prohlubování potřebné důvěry ve skupině. Nejznámější aktivitou je tzv. Pád důvěry, kdy jeden účastník padá z výšky jen do nastavených dlaní ostatních.

Atraktivní částí kurzu bývají **kreativní aktivity**, mezi něž patří například natáčení videoklipů nebo manuální výroba různých předmětů. Aktivity nabízejí účastníkům popustit uzdu fantazii, poskytují prostor pro týmovou práci při řešení neobvyklého úkolu, ale hlavně přinášejí uvolnění a zábavu. Celá akce je pak zakončena náležitě okázalým finále.

Vrcholem nejen kreativních programů je bezesporu divadelní představení, které představuje absolutní špičku veškerých týmových projektů, jimiž tato metoda disponuje. Představuje zcela reálný vysoce komplexní úkol pro celou skupinu účastníků. Pro svoji neobvyklost a vysokou náročnost bývá zařazován jen v delších kurzech nebo při druhém až třetím outdoorovém tréninku jedné skupiny. Zadáním je vymyslet, nastudovat a zahrát divadlo před skutečným publikem (například v domově důchodců). Na počátku bývá obvykle rozpačité ticho, ale na konci pravidelně euforie z toho, že něco takového účastníci dokázali.

Do dramaturgie kurzu jednoznačně patří i různé **společenské programy**, které pomáhají účastníkům prohloubit neformální vztahy. „Asi nejznámějším z těchto programů je Kasino Las Vegas. Bývá zařazováno poslední večer kurzu a obvykle se stává jeho společenským vrcholem. Účastníci jsou během večere pozváni do „kasina“, jsou jim nabídnuty oděvní doplňky, které mají dotvořit atmosféru „honosného setkání vybrané společnosti“. Čeká je vyzdobený sál a kostýmovaný personál kasina. Účastníci mají možnost příjemně se pobavit po náročném dni, odreagovat při „hazardu“ – ruletě, black jacku a turnaji v páce nebo taneční soutěži. Zajímavá programová zápleтка... navíc umožňuje, aby se rozvíjející neformální vztahy s kolegy přenesly i do doby po skončení kurzu a do běžného pracovního prostředí.“(Svatoš, Lebeda, 2005, s. 101)

Mezi rozvojové nástroje bezesporu patří také různé **testy a dotazníky**, zejména ty, které se týkají komunikačních stylů nebo týmových rolí. Slouží jednak k hlubšímu sebepoznání jednotlivých účastníků, a také k poznání složení skupiny z hlediska zastoupenosti jednotlivých týmových rolí (Belbinův dotazník). Testy týmových rolí bývají používány téměř vždy, když se jedná o diagnostický typ akce.

Z hlediska zážitkové pedagogiky existují jistě další typy programů, tento výčet je především informativní a má sloužit k ucelené představě o tom, s čím vším se lze na zážitkovém kurzu setkat. Jak bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, většinu z těchto programů lze realizovat jak ve formě indoor, tak ve formě outdoor.

### 3.2 Možnosti využití programů z hlediska jejich cíle

Dalo by se říct, že většinu zmiňovaných typů programů lze využít dvěma základními způsoby, které se liší způsobem naložení se zážitkem z dané situace, hry nebo cvičení. Prvním způsobem je zprostředkování **zážitku jako cíle**. Jde o to, aby si účastníci aktivitu především užili, pobavili se při ní nebo vyprodukovali trošku adrenalinu. Po skončení aktivity se k ní účastníci vrací jen, když sami chtějí a zabývají se konkrétními okamžiky, které posílají a tím to končí. Každý si svůj zážitek v sobě zpracuje po svém. Zjednodušeně by se dalo říct, že jediný verbální výstup po skončení akce je sdělení typu: „Bylo to dobré.“ nebo „Nic moc.“ apod.

Druhým způsobem je využití **zážitku jako prostředku rozvoje**. Aktivita sama o sobě v tomto případě probíhá stejným způsobem, účastníci si ji náležitě užijí a až do konce samotného programu se její průběh nijak neliší od průběhu aktivity, která má za cíl jen pobavit. Zásadní rozdíl spočívá v následném zpracování této aktivity. Teprve po jejím skončení začíná ta nejdůležitější část, kterou je vyhodnocení formou skupinového rozboru, ve kterém probíhá organizované a řízené zpracování zážitku a jeho převedení na obecně uplatnitelnou a tedy i v profesním životě použitelnou zkušenost.

V rámci rozboru a následném zobecňování konkrétní aktivity nebo nadefinované situace je možné využít dvou metod. První metodou, často využívanou ve školách, je **metoda výkladu**. Lektor se snaží sám poskytnout účastníkům potřebné informace, prezentuje závěry a teorie. Vede převážně monolog a pochopení účastníků ověřuje otázkami typu: „Chce se někdo na něco zeptat?“ nebo „Pochopili jste to všichni?“. Výsledkem pak může být, že účastníci se leccos dozvědí, ale zdaleka ne všechno opravdu pochopí a většinu informací pak zapomenou. Tato metoda, založená převážně na pasivním poslechu účastníků, příliš nevede k samostatnému myšlení.

Druhou metodou, která je z hlediska zapamatovatelnosti a aplikovatelnosti do praxe efektivnější, je **metoda kladení otázek**. Účastníkům jsou kladeny vhodně volené otázky (v případě potřeby i návodné), které je aktivně zapojují do procesu poznání a nutí je, aby o tématu uvažovali. Britský pedagog Geoffrey Petty (2002, s. 153) o výhodě této metody píše: „Výuka formou kladení otázek klade důraz spíše na pochopení než na pouhou znalost. Při výuce formou výkladu je učňům pouze řečeno, co mají vědět. Učitel neusiluje o to, aby učni problém

pochopili, a proto je i menší pravděpodobnost, že si obsah hodiny budou pamatovat.“

Nejdůležitějším faktorem metody kladení otázek je jednak umění klást ty správné otázky ve správnou dobu, a také umět vhodně a přiměřeně reagovat na jakoukoli odpověď. Špatná reakce na odpověď účastníka může vést ke ztrátě jeho motivace k dalšímu zapojení do dialogu nebo třeba ke snaze k otevřené konfrontaci. Správné kladení otázek je základem efektivity každého skupinového rozboru.

### **3.2.1 Vedení skupinového rozboru**

Skupinový rozbor je nezbytnou součástí většiny aktivit na vzdělávacím zážitkovém kurzu. Výchova a vzdělávání je cílený proces a právě skupinový rozbor je nástrojem, jak sledovat směřování k nastaveným cílům.

Na začátku každého rozboru je nutné se zaměřit na iniciaci a podporu sdílení zážitků a pocitů všech zúčastněných. Pokud někdo má nepříjemné pocity, je dobré jej citlivě vyzvat k vyjádření těchto pocitů a pojmenovat je. Tím může dojít k výraznému usnadnění se s těmito pocity vyrovnat. V rámci skupiny by si měli účastníci všechno „vyříkat“. Samozřejmě je nezbytné, aby takovouto diskusi vedl zkušený lektor, který bude umět nakládat například s vyřčenými invektivy.

Jednalo-li se třeba o fyzicky náročný úkol, je dobré vyzdvihnout snažení těch „slabších“, protože to vede k rozvoji sebeúcty a sebedůvěry. Pokud v rámci plnění úkolu měl někdo zajímavé poznámky a postřehy, je dobré je veřejně interpretovat, aby se dostali i k těm, kteří byli v daném okamžiku mimo dosah. Vnímání skupinového cvičení je u každého rozdílné a právě tyto individuální pohledy v rámci diskuse mohou pomoci pochopit osobní odlišnosti a naučit se s nimi pracovat. Z průběhu plnění úkolu si odnášejí účastníci mnoho různých typů zážitků, v rámci rozboru je ale nutné se vhodně zvolenými otázkami zaměřit na ty, které vedou k nastavenému cíli.

Každému rozboru předchází pozorování chování a jednání účastníků během plnění úkolu. Pokud lektor nedisponuje takřikajíc počítačovou pamětí mozku, je zcela na místě si v průběhu aktivity dělat poznámky. Zaznamenání například vtipných nebo trefných výroků účastníků včetně okamžiku, kdy zazněly, může posloužit při rozboru jako připomenutí toho, co se v průběhu aktivity dělo, a v případě vtipných poznámek pak toto napomáhá lektorovi v uvolnění atmosféry pro následnou diskusi. Pokud si

účastníci lépe vybaví, co a kdy se odehrávalo, lze snadněji řízenou diskusí dovést účastníky k závěrům a následnému zobecnění praktické zkušenosti.

„Skupinový rozbor vytváří prostor i pro odhalení a pojmenování obecných principů fungování skupin, lidské motivace, vedení lidí a dalších, pro manažery důležitých oblastí, využitelných v každodenní řídicí praxi. Pokud účastníci k těmto závěrům dojdou na základě vlastních prožitků, je pravděpodobné, že si je odnesou i do pracovního prostředí. Je však na výsost vhodné, když instruktor tento skupinový poznatek potvrdí obecně akceptovanou manažerskou teorií, praktickým modelem či vhodným srovnáním s pracovní zkušeností. Odhalený poznatek tím získává v očích účastníků větší váhu a instruktor, použije-li příklad vhodně, i vyšší vážnost.“ (Svatoš, 2006, s. 68)

### 3.2.2 Techniky vedení rozborů

Nejčastější a těžko nahraditelnou technikou je **řízená skupinová diskuse**. Lektor působí v roli facilitátora, který klade otázky a řídí debatu tak, aby směřovala k vytýčenému cíli. Lektor musí být zkušený, protože skupinová diskuse není jen o tom, aby si účastníci popovídali, jak to šlo a jede se dál, močálem černým, kolem bílých skal. Právě kvalitně odvedená řízená diskuse je tím, čím se outdoorový kurz stává kurzem, tedy prostředkem rozvoje a vzdělávání. Základními dovednostmi lektora jsou diskusi vyvolat, řídit a nakonec vybrané příspěvky shrnout a hlavně zobecnit. Absolutním trumfem lektora je schopnost rychlých a smysluplných paralel mezi tím, co se v průběhu hraní hry nebo plnění úkolu dělo a reálným pracovním životem. Lektor musí umět ty reálné procesy při plnění profesně nereálného úkolu právě k těm profesním procesům přiřadit.

Než ale samotná diskuse začne, je třeba vytvořit optimální podmínky. Je obtížné přimět účastníky k zamyšlení, když jim třeba na hlavu svítí polední červencové slunce, nebo když všechny bolí nohy a není si kam sednout. Není asi univerzální pravidlo, jestli je lepší se bavit venku nebo uvnitř, určitě ale platí, že pokud je na místě okamžitá reakce, je dobré se účastníků krátce zeptat bezprostředně po skončení akce, jaké mají pocity nebo jak jim to šlo. Na hlubší rozbor, zvláště po složitějších strategických nebo týmových hrách, je vhodnější přesunout se do místnosti, kde nepůsobí mnoho vnějších vlivů, zajistit účastníkům pohodlí a teprve pak začít s rozbořem.

Vyvolat diskusi u komunikativní skupiny je mnohem snadnější, zpravidla stačí začít se vhodně ptát a diskuse se sama rozběhne. U méně



komunikativních skupin je lepší použít některé s dalších metod, které budou popsány dále.

Po celou dobu diskuse by měl mít lektor na paměti stanovené cíle programu a jim podřídit řízení a směřování diskuse. Zde jsou nutné kvalitní facilitační dovednosti. Lektor přiděluje slovo, ale také ho odebírá. Lektor musí udržet pozornost účastníků u tématu, přestože se v průběhu diskuse mohou objevit témata mnohem zábavnější a příjemnější, která by ale mohla odvést diskusi zcela jiným směrem, než je žádoucí. Nelze samozřejmě účastníky jakkoli „okřikovat“ nebo napomínat, že uhýbají od tématu. Může se jednat o příspěvek, který účastník prostě jen potřebuje ventilovat.

Lektor by měl dát prostor vyjádřit se všem, jen s některými příspěvky pracovat dále a od některých se rychle a opatrně dostat zpět k tématu. S „oslími můstkami“ musí být velmi citlivě nakládáno, aby účastníci nepojali přesvědčení, že lektor má tunelové vidění a je vnímán jako naprogramovaná loutka, bez širšího rozhledu. V rámci diskuse je nezbytné respektovat všechny vyjčené názory a respektovat celkovou atmosféru a vztahy ve skupině. Lektor by měl být částečně i psychologem a umět si poradit i se situacemi, kdy například někdo odmítá hovořit, nebo naopak někdo útočí na jiného. Pokud by lektor zasahoval neodborně, mohl by výrazně nabourat sociální vztahy ve skupině, dokonce i sociální vnímání jednotlivce.

Každá skupinová diskuse musí mít pro účastníky přínosný závěr, jinak se stane jen více či méně příjemným debatováním, jehož obsah po skončení zcela zapadne. Není důležité, jak dlouho skupinová diskuse trvá, ale co si z ní účastníci odnášejí. Shrnutí příspěvků a zobecnění poznatků je to nejdůležitější. Je to ten okamžik, kdy se ze zážitku stává zkušenost. Lektor může už v průběhu diskuse vyzývat účastníky, aby například odpovídali na otázky typu: „Co z toho pro vás vyplývá?“ nebo „Co si z toho pro sebe odnášíte?“ apod. Klíčové postřehy a doporučení je vhodné zapsat na flipchart, aby po skončení diskuse byly jasné výstupy a závěry.

Jak se chová při rozboru skupinovou diskusí kvalitní lektor popsal v časopise Gymnasion Vladimír Svatoš (2007, s. 84):

- spolu se skupinou nastaví pravidla diskuse a řídí její průběh,
- dbá o stejné podmínky pro všechny, nestraní oblíbencům,
- podporuje účast i méně průbojných členů skupiny,
- krotí mluvky,

- vrací slovo přerušným,
- udržuje směr diskuse, vrací řečníky k tématu,
- brání únikům do příliš obecné rozpravy, žádá konkrétní příklady a objasnění nejednoznačných formulací,
- parafrázuje sporné momenty, pojmenovává situaci ve skupině,
- přijímá i vyjádření pocitů, rozlišuje však pocity a fakta,
- sumarizuje příspěvky,
- vybízí k formulaci zobecňujících závěrů,
- intervenuje v případě kritiky, která nemá parametry korektní zpětné vazby,
- pomáhá zvládat krizové momenty,
- hlídá čas.

Co lektor při skupinové diskusi nedělá?

- nerozhoduje za skupinu,
- nemanipuluje,
- nekritizuje ani nezlehčuje názory a pocity účastníků,
- nemá „dlouhé“ komentáře, stručné poznámky jsou naopak namístě,
- nepřednáší, nevyučuje.

Další velmi praktickou technikou rozborů je **samostatná práce ve skupinách**. Hodí se zejména u větších skupin nebo v situaci, kdy byli účastníci rozděleni do dílčích týmů a každý tým prožíval aktivitu trochu jiným způsobem. Na flipchart lektor napíše několik klíčových otázek, vyzve účastníky, aby se sesedli do skupin, jednotlivá témata probrali a došli k nějaké společné odpovědi, kterou budou schopni také věcně okomentovat. Důležité je stanovit časový termín, aby některé skupiny nepracovaly příliš dlouho, což by mohlo vést k narušení celkové dynamiky rozboru. Nakonec zástupce každého týmu odpoví na zadané otázky a lektor opět zobecní výstupy.

Existuje také **řada technik**, které **pomáhají začít skupinový rozbor**. Patří mezi ně například tzv. Slepé prsty, kdy účastníci dostanou otázku, např. „Jak hodnotíte vzájemnou komunikaci v průběhu hry?“, všichni zavřou oči a ukáží na prstech jako na pomyslné stupnici známku 1

až 5. Teprve, když každý ukáže, oči otevrou a podívají se kolem sebe. Nedochází tak při rozhodování k ovlivnění ostatními účastníky.

Jistě existují další techniky skupinových rozborů, lze využívat různé pomůcky od grafů a nákresů až třeba po propracované koláže. Zvláště na kurzech, kde účastníci absolvují více rozborů v jeden den, je vhodné různé techniky střídat, obměňovat, aby účastníci nesnižovali svou aktivitu následkem upadnutí do stereotypu. Když se techniky rozborů mění, účastníci pak lépe spojují jednotlivé zážitky se zobecňujícími výstupy.

## 4 Outdoorové kurzy ve vzdělávání dospělých

Outdoorové kurzy jsou jednou z **forem zážitkové pedagogiky**, které se od indoorově (v učebně) vedených interaktivních kurzů liší hlavně tím, že mají mnohem širší repertoár úkolů, cvičení a her. Vladimír Svatoš (2005, s. 133) vysvětluje, že při kurzech, odehrávajících se v učebnách, jsou často využívány otázky: „Co byste dělali, kdyby...?“ Často jsou tedy řešeny imaginární situace. Při outdoorovém kurzu se ale jedná o reálné situace s reálnými důsledky, pracuje se na principu tady a teď. Zkonstruují-li například účastníci plavidlo, které se pak na vodě rozpadne, nezmáčejí se jen jako, ale naprosto doopravdy. Zpětná vazba je nezpochybnitelná. Těžko pak mohou účastníci jako tým někoho přesvědčovat, jestli se jim plavidlo povedlo nebo ne, když se potopilo a leží na dně rybníka.

### 4.1 Vznik a vývoj outdoorového vzdělávání dospělých

Je obtížné přesně stanovit, kdy se outdoorové vzdělávání dospělých účastníků začalo používat. „Mezi země, ve kterých se rodila tato nová metodika vzdělávání, patřily bývalé koloniální mocnosti – Velká Británie a Francie a také USA. Velkou mírou k rozvoji zážitkové pedagogiky přispěly armádní výcvikové programy, výzkumy dynamiky týmu a vědeckého řízení práce z dvacátých a třicátých let minulého století. Mnohé výstupy z nich by se daly využívat i dnes.“ (Neuman, Ondrejovičová, 2007). Jednou z nejdůležitějších organizací, které ovlivnili rozvoj outdoorového vzdělávání pro firmy u nás, je bezesporu Outward Bound International, mezinárodní vzdělávací organizace s více než šedesátiletou tradicí.

#### 4.1.1 Outward bound a jeho vliv na outdoorové vzdělávání

„Outward bound“ je termín pocházející ze staré námořní angličtiny. Vystihuje okamžik, kdy loď opouští přístav a vyplouvá k plavbě na širé moře. Jde o chvíle, v nichž se posádka musí rozloučit s bezpečím, jistotou a pohodlím pevniny a vyrazit vstříc rizikům plavby, strádání a nepohodě, ale také směrem k novým poznáním, novým dobrodružstvím a neznámým horizontům. Od těchto chvílí se posádka lodi musí spoléhat jen sama na sebe, na schopnosti každého člena a kvalitní spolupráci celého týmu. V přeneseném významu právě takové chvíle kurzy Outward Bound nabízejí (Outward Bound – Česká Cesta, 2008, s. 1).

První škola Outward Bound byla založena německým pedagogem **Kurtem Hahnem** a britským rejdařem **Lawrencem Holtem** v roce 1941 v Aberdovey ve Velké Británii. Původně byla určena pro výcvik mladých námořníků. Hahn s Holtem totiž zjistili, že schopnost vyrovnávat se s krizovými situacemi je více určována psychickou odolností, než fyzickou trénovaností. V tréninkových podmínkách náročných outdoor programů jim škola dávala příležitost zažívat „nanečisto“ svízelné situace, čímž rozvíjela jejich fyzickou, ale hlavně psychickou odolnost. Kurt Hahn vycházel ze dvou základních principů:

- Člověk dokáže mnohem více, než se domnívá.
- Jen málokdo si uvědomuje, čeho všeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce.

Díky tomuto, sice jednoduchému, leč hluboce pravdivému myšlenkovému základu a atraktivní účinné metodě se hnutí Outward Bound po skončení války velice rychle transformovalo do civilní podoby a rozšířilo do řady zemí. V současnosti je Outward Bound International asociací téměř čtyřiceti národních center na všech pěti kontinentech. Sídlo organizace je v Salt Lake City v USA.

#### **4.1.2 Vývoj outdoorového vzdělávání manažerů**

Není úplně jasné, kdo první zmínil souvislost mezi outdoorovými aktivitami a rozvojem manažerů. Zdá se, že na počátku sedmdesátých let 20. století se touto myšlenkou zabývala souběžně celá řada lidí. Nicméně podle Krouwela (1994, s. 21) můžeme jako hlavní adepty uvést několik klíčových postav a organizací:

**John Adair:** V rámci rozvoje koncepce vedení, postavené na akci, používal Adair řadu cvičení, mezi nimi i outdoorových. Jeho vliv sílil díky nadšenému přijetí a šíření jeho myšlenek průmyslovou společností. Řada dalších jeho prací na počátku 70. let 20. století dále rozvinula. Jednalo se například o programy v Brathay Hall, organizované pro společnost HP Bulmer & Co., velkého výrobce jablečného moštu.

**The Leadership Trust:** Odezva programů společnosti HP Bulmer byl tak velký, že se jich chtěla účastnit řada dalších firem. S cílem uspokojit poptávku byla proto v polovině sedmdesátých let 20. století založena společnost nazvaná The Leadership Trust. V činnosti pokračuje až do současnosti a při organizování školení vůdčích schopností používá téměř výhradně outdoorové aktivity.

**Williams a Creswick:** Na počátku 70. let 20. století začal Roy Williams, ke kterému se záhy připojil i Chris Creswick, experimentálně využívat outdoorové aktivity jako prostředek rozvoje manažerů v jiných oblastech, než je vedení. Zpočátku se jednalo o začlenění outdoorových aktivit do programů, které se jinak převážně odehrávaly ve školicích místnostech. Později však začali organizovat týdenní pobytová školení.

Podle Billa Krouwela (1994) nelze jejich vliv dostatečně docenit nejen proto, že byli průkopníky v uplatňování disciplín skutečného rozvoje manažerů při outdoorových programech, ale také proto, že nesobecky povzbuzovali mnoho dalších k následování. Kromě jiného vymysleli efektivní metody hodnocení, umožnili skupinám vyrovnat se s důsledky vlastních činů, vymysleli cvičení zabývající se konkrétními potřebami rozvoje, využívali tělesné činnosti, avšak bez zbytečného a nesmyslného kultu tělesnosti.

Je nutné přiznat, že Williams a Creswick přišli se skutečnou syntézou outdoorových aktivit a technik rozvoje manažerů. Velká část jejich metodiky se stala standardní praxí, často aniž by došli uznání. Ještě dnes nalezneme tvůrce outdoorových výcviků manažerů, kteří nedosahují úrovně jejich efektivity. V sedmdesátých letech 20. století byli skutečným objevem, ostatní byli v tomto oboru daleko za nimi.

**První programy pro manažery v outdoorových centrech:** Řada středisek outdoorových aktivit, zejména Brathay Hall, nabízela programy pro vedoucí pracovníky a manažery. Zpočátku se tyto programy nelišily od standardních programů pro mladé lidi, ale s postupem času se z nich vyvinuly samostatné specializované kurzy.

#### **4.1.3 Vznik outdoorového vzdělávání v ČR**

V českých zemích má využívání outdoorových programů v různé podobě hluboce zakořeněnou tradici. Organizací a projektů, které měly výchovné nebo relaxační (rekreace) cíle, je v naší zemi celá řada už několik desetiletí zpět, některé i více jak století. Patří mezi ně Sokoli, Skauti, Klub českých turistů, Hnutí Brontosaurus, Pionýři a další. Školní mládež absolvovala lyžařské a branné kurzy. K neodmyslitelnému prostředku výchovy patřily letní dětské tábory. Všechny výše zmíněné organizace přispěly nejen k rozšiřování a zdokonalování výchovy a učení prožitkem směrem k účastníkům těchto akcí, ale také k těm, kteří je pořádali a vedli. Přispěly tedy k profesní přípravě lektorů zážitkové pedagogiky.

Mezi nejdůležitější novodobé subjekty, které přímo ovlivnily rozvoj outdoorového vzdělávání pro zaměstnance firem je bezesporu Prázdninová

škola Lipnice, postupně ovlivněná vstupem do členství Outward Bound International.

**Prázdninová škola Lipnice (PŠL)** je nezisková nevládní organizace, v níž celoročně pracuje přes 100 dobrovolníků z celé republiky, ale i Slovenska a jiných zemí. Okruh členů a příznivců je však mnohem početnější. PŠL byla založena v roce 1977 a až do roku 1989 působila jako samostatný subjekt pod hlavičkou tehdejší komunistické mládežnické organizace (SSM). U jejího zrodu stál a až do roku 1987 ji řídil dr. Allan Gintel. Svým programem PŠL navázala na bohaté tradice pobytu v přírodě u nás a nabídla nové postupy a témata, reagující na společenskou strnulost éry normalizace. Cílem se stala výchova jedince v aktivní a spolupracující osobnost, ovlivňující dění kolem sebe. Svoji metodu vzdělávání nazvala "intenzivní rekreační režim".

Vlastní kurzy ověřovaly netradiční pedagogické postupy, z nichž pravděpodobně nejdůležitější byla a je metoda výběru programů a jejich časového řazení, dramaturgie. Zkušenosti z kurzů byly zpracovávány do závěrečných zpráv, které sloužily jako zdroj poučení i zkušeností při publikační činnosti.

Od roku 1991 je PŠL členem mezinárodní vzdělávací organizace Outward Bound International. V roce 1992 pak PŠL ustavila dceřinnou společnost Outward Bound – Česká cesta s. r. o. (OB-ČC). Ta měla za úkol rozšířit metodu PŠL a Outward Bound na trénink týmové spolupráce a prosadit se na trhu vzdělávání. Získané prostředky z těchto komerčních kurzů měly zpětně zajišťovat existenci PŠL a především rozvoj její metody. OB-ČC se stala první firmou na českém trhu, která nabízela rozvojové kurzy pro manažery a firemní týmy.

Instruktory a členy PŠL jsou lidé s nejrůznější profesní i lidskou zkušeností: pedagogové, psychologové, ekonomové, právníci, publicisté, výtvarníci, architekti, podnikatelé, vysokoškolští asistenti, řada vysokoškolských studentů, atd.

V současnosti je PŠL občanským sdružením usilujícím o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Tohoto cíle se snaží dosáhnout prostřednictvím vícedenních kurzů, jejichž čas je naplněn hrou, pohybem, tvořivými dílnami, happeningy, diskusemi i rozjímáním. Absolventi těchto akcí jsou připravováni na život prostřednictvím hlubšího sebepoznávání a iniciací k seberozvoji (Prázdninová škola Lipnice, 2008).

## 4.2 Princip outdoorových kurzů

Pro maximální efekt každého outdoorového kurzu s rozvojovým cílem je třeba splnit několik základních předpokladů.

Autentický **zážitek** je základním zdrojem zkušeností u outdoorových kurzů. Zážitek vzniká při řešení nejrůznějších modelových situací nebo her. I když se jedná o modelové situace, mají procesy, které v průběhu řešení úkolů probíhají, zcela reálnou povahu a jsou věrným obrazem fungování jednotlivců i celých skupin v běžném pracovním prostředí. Jednotlivé aktivity vedou účastníky k **vykročení z komfortní zóny** do oblasti učení. Důležitá je přiměřená délka těchto kroků, aby byly pro účastníky dostatečně motivující a přitom zvládnutelné. **Sociální skupina** bez formální struktury a **příroda**, ve které většina aktivit probíhá, představují neobvyklé "pozadí", na němž se výrazněji zobrazují charakteristické rysy chování jednotlivých účastníků kurzů i celých skupin. **Skupinové rozbory** představují klíčovou fázi procesu učení na kurzu. Pomáhají účastníkům v procesu zobecnění a přenesení subjektivních prožitků do podoby prakticky využitelných zkušeností.

### Zážitek

Jak již bylo popsáno dříve, přibližně 80 % našeho poznání pramení z vlastních **zážitků**, které si následným racionálním zpracováním přeneseme do podoby **obecných poznatků – zkušeností**, jimiž se nadále řídíme (Zahrádková, 2005, s. 136). Poznatky vyvozené ze silných, emocemi provázených zážitků, mají navíc obrovskou výhodu – jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné.

Konkrétní aktivity, s nimiž se účastníci na kurzu setkávají, záměrně nemají reálný vztah k jejich každodenním pracovním činnostem, a proto se účastníci obvykle nestylizují do svých pracovních rolí a mnohem výrazněji vyniknou jejich obvyklé personální a manažerské procesy. Ty bývají věrným obrazem charakteristických způsobů chování pracovních týmů a jejich členů nejen v pracovním, ale i soukromém životě. Tento obraz nabízí možnost využít **modelové situace** jak k diagnostice obvyklého chování, tak zároveň jako zdroje zkušeností pro personální i skupinový rozvoj. V bezpečném tréninkovém prostředí lze odhalovat rezervy v **reálných procesech** a pracovat na jejich zkvalitnění (obrázek 2).





Obrázek 2: Processburger, Akord Outdoor Training, 2004, s. 1

### Vykročení z komfortní zóny

Každý člověk se pohybuje ve své vlastní dimenzi činností a vztahů, kterou má velmi přesně pod kontrolou. Nic ho zde neohrožuje a nevyvádí z míry, ale také nenabízí nové zkušenosti a nerozvíjí. Obvykle se tato oblast označuje jako komfortní zóna.

Krok za hranice známého a bezpečného vede k osobnímu rozvoji. Musí však jít o kroky přiměřeně dlouhé a zvládnuté, završené alespoň částečným úspěchem. Ty přinášejí nejen nové zkušenosti a rozvíjejí potřebné dovednosti, ale poskytují i pocit sebepotvrzení („dokážu to!“). Následné zobecnění pak posiluje vědomí, že člověk dokáže více a že je dobré o to usilovat. Dnes na kurzu a zítra v reálném životě.

„Outdoorové kurzy programově „vyhánějí“ účastníky z jejich komfortní zóny. Odkrývají jim nové možnosti a vybízejí ke krokům do sféry učení. Jejich cílem není jen rozvoj konkrétních vědomostí a dovedností, ale hlavně inspirace k seberozvoji.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 33) Protože jedním z cílů kurzu je účastníkům ukázat, že dokáží více, než si sami myslí, je důležité volit na kurzech takové úkoly, které představují dostatečně náročné, ale pro účastníky zvládnutelné výzvy. Při hledání optimální náročnosti programu má zásadní význam spolupráce se zadavatelem kurzu, který ví, o jakou cílovou skupinu se jedná.



Obrázek 3: Komfortní zóna, Akord Outdoor Training, 2004, s. 1

### Sociální skupina bez formální struktury

„Zatímco v pracovním procesu přesně zapadáme do určité formální struktury, hrajeme role odpovídající našim pozicím, pracujeme s nestejnou mírou informací a disponujeme různými pravomocemi, na outdoorových kurzech je situace jiná. Formální hierarchie zde přestává platit (pochopitelně v čase a prostoru kurzu).“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 37)

To vytváří zcela nový sociální rámec, v němž mohou vyniknout jiné kvality jednotlivých osobností, jejich přednosti, ale i nedostatky. „Ukáže se, kdo bývá autorem originálních nápadů, kdo dokáže strukturovat situaci a poskytnout skupinové práci vhodný rámec, kdo je hlavním tahounem skupiny, a kdo si získává respekt při koordinování činnosti týmu. Rovněž je po chvíli zřejmé, kdo je ochoten „jít s kůží na trh“ i za cenu rizika případného neúspěchu, kdo se nebojí sebeodhalení a kdo se drží alibisticky stranou dění a jen formálně demonstruje účast.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 37)

Sociální skupina bez formálního rozdělení rolí rovněž napomáhá k přirozenějšímu projevu tendencí k jednotlivým týmovým rolím, jejichž kompletní zastoupení (Belbin, 2004) je žádoucí pro efektivní chování každého pracovního týmu.

### Příroda

Všechny součásti okolního světa, děje i charaktery, člověk vnímá v kontrastu s pozadím, na němž se prezentují. Běžným pozadím současnosti je civilizace počátku 21. století. Na tomto pozadí si lidé navykli vnímat sebe a své okolí. Když je však jejich konání přemístěno do jiného prostředí (na jiné pozadí), najednou lze vidět řadu skutečností, které dříve neviděli.

Outdoorové kurzy takovou změnu obvyklého pozadí nabízejí. Přinášejí přírodní prostředí. Staví před účastníky přirozené výzvy, přinášejí pocity nebezpečí i nepohody spojené s překonáváním překážek. Účastníci se ocitají v „jiném světě“. Zažité stereotypy a stylizace v něm přestávají fungovat. Jsou zde daleko opravdovější a také otevřenější novým zkušenostem a poznáním. Vidí sebe i své kolegy úplně jinak, odhalují dříve nezpozorované detaily nebo mnohem ostřeji vnímají znaky, které byly v jejich běžném rámci méně čitelné.

Díky tomuto mechanismu vedou zcela přirozeně outdoorové kurzy k hlubšímu vzájemnému poznání kolegů, které následně zvyšuje efektivitu jejich komunikace a spolupráce.

### **Skupinové rozbory**

V rozvojových programech je nutné usilovat o to, aby proces učení na základě autentického zážitku nebyl jen spontánní, ale aby byl cílený a usměrňovaný. Pomáhají k tomu především rozbory chování skupiny při řešení úkolů. Jedná se o různé formy společného ohlednutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jejichž smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby prakticky využitelné zkušenosti.

V této fázi sehrává nejdůležitější roli lektor, který musí být schopen vhodnými impulsy iniciovat debatu či jinou formu rozboru, udržet jeho plynulost a směřování a pomoci skupině k formulaci jasných závěrů.

Outdoorové kurzy jsou samozřejmě jen jednou z forem zážitkové pedagogiky. V současnosti se stále více objevuje využívání zážitkového učení i v prostředí učeben – **indooru**. Je pravdou, že škála programů je z důvodu omezení prostorem menší než u outdooru, nicméně řada outdoorových programů má i indoorové modifikace, které mohou sloužit jak k rozvoji jednotlivců i týmů, tak třeba jen k uvolnění a pobavení v rámci náročného školicího dne.

## 5 Outdoorové programy ve firemním vzdělávání

V České republice začaly firmy využívat pro své zaměstnance možností outdoorového vzdělávání už poměrně nedlouho po roce 1989. Po několika letech, jak narůstala poptávka, zvyšoval se i počet outdoorových firem, poskytujících zážitkové kurzy. Bohužel ne všichni poskytovatelé outdooru byli schopni prostřednictvím zážitku skutečně rozvíjet účastníky a tak mnohdy docházelo k nedorozuměním, kdy zadavatel očekával rozvojový kurz, ale poskytovatel nabídl „jen“ zábavu. Docházelo a i dnes stále dochází k záměnám v důležitých pojmech, zejména k nepřesnému vysvětlení pojmu teambuilding. Outdoorové akce lze podle jejich cílů (zaměření) rozdělit do několika oblastí, přičemž právě teambuilding má stále nejrozsáhlejší využití.

### 5.1 Outdoor jako prostředek rozvoje

Do této oblasti patří kurzy, ve kterých je se zážitkem skutečně nakládáno jako s prostředkem rozvoje a hlavním cílem je prověřit nebo zdokonalit účastníky v konkrétních dovednostech, potřebných pro výkon jejich profese. Patří mezi ně teambuilding (budování týmu) jako prostředek rozvoje týmové spolupráce, manažerské kurzy jako prostředek zdokonalení účastníků ve vedení a řízení lidí a diagnostické programy, které slouží ke zhodnocení úrovně účastníků ve stanovených kompetencích a k identifikaci jejich rozvojových potřeb. Názvy jednotlivých typů outdoorových akcí nejsou považovány za obecně platné. Cílem těchto názvů je co nejvíce přiblížit obsah jednotlivých typů programů a vhodnost jejich využití z hlediska naplnění zadavatelem definovaných cílů.

#### Teambuilding

Teambuilding je rozvojový kurz pro firemní týmy, ve kterém se tyto týmy prostřednictvím zážitků v neobvyklých situacích zdokonalují ve schopnostech a dovednostech efektivní komunikace a spolupráce v rámci týmu při plnění zadaných úkolů. „Teambuilding vychází z teorie, podle které kvalitu fungování pracovní skupiny spoluvytvářejí dva základní faktory. Je to odbornost členů skupiny a schopnost jejich efektivní komunikace a spolupráce. Právě efektivita komunikace a spolupráce se zvyšuje s mírou vzájemného poznání.“ (Svatoš, 2007, str. 9)

„Každá společnost je tak kvalitní, jak kvalitní jsou skupiny, ze kterých se skládá. A každá skupina může být jen tak kvalitní, jak kvalitní jsou její členové. Část předpokladů stát se dobrým členem společnosti

spočívá v rozvoji tzv. sociálních dovedností.“ (Hermonchová, 2004, s. 7) A právě k jejich rozvoji slouží celá řada her a cvičení, které se objevují právě na teambuildingu.

Prvním cílem teambuildingu je hlubší vzájemné poznání lidí, kteří se sice v práci potkávají, komunikují spolu a řeší různé úkoly, ale často se znají jen velmi povšechně. Vzájemné sblížení členů skupiny vzniká do jisté míry spontánně, třeba tím, že se účastníci vzájemně jistí na laně při skalním lezení, nebo společně zažívají radost z úspěchu při různých hrách.

Dalšími cíli teambuildingu je prostřednictvím modelových situacích ukázat, jak důležité je sdílení informací, jakým způsobem je dobré organizovat skupinovou diskusi při řešení úkolů, jaký je postup při řešení nerutinních úkolů v týmu a rozvíjet i další dovednosti užitečné pro kvalitní spolupráci.

Pro splnění všech těchto cílů je již třeba pracovat s outdoorovými aktivitami jako s nástrojem, nikoli cílem. Je tedy nutné zařazovat již dříve popsané skupinové rozbory, které již kladou vyšší požadavky na poskytovatele těchto akcí oproti teamspiritu, který mohou zabezpečit sportovní instruktoři a lidé s dobrými organizačními schopnostmi. V tomto případě je nutná aktivní účast zkušených lektorů s manažerskými znalostmi a zkušenostmi.

Význam kurzu zvaného teambuilding, který je bezesporu stále nejvyužívanějším typem outdoorové akce, je dosud velmi často chápán naprosto nesprávně. Kromě toho, že je často zaměňován s výše zmiňovaným teamspiritem, určitě jeho nesprávné chápání a nejasné povědomí nepřispívá k jeho dobré pověsti o efektivním rozvoji komunikace a spolupráce v týmu. Ke zkreslenému vnímání významu teambuildingu přispívají právě dodavatelé těchto kurzů, kteří se zaměřují pouze na aktivity jako na jednotlivosti, kurzy často postrádají souvislou linii a lektoři nesprávně pracují s účastníky.

Následuje výpověď zaměstnance účetní firmy, který byl na takovéto akci poprvé: „Řekli nám, že pojedeme na kurz, abychom zlepšili spolupráci v našem týmu. Měli jsme si vzít sportovní oblečení na jeden den, vše ostatní mělo být překvapení. Ráno nás přivezli k vodě, z autobusu nahnali do kánoí a měli jsme kamsi doplout. Většina z nás v tom v životě neseděla a tak někteří skončili ve vodě, já taky. Zmácel jsem se včetně tenisek, ve kterých jsem mínil strávit celý den. Bylo krásné počasí, měli jsme tam strávit jeden den, pak noc a ráno domů, tak jsem si vzal jen jedny boty. Když jsme se dostali na břeh, bylo nám řečeno, že spolupráce spočívá také v tom, že si pomůžeme v nouzi a tak ti, co mají nějaké věci navíc mají těm,

co už mají jen kartáček na zuby, pyžámko a bundu, kdyby se ochladilo, něco půjčit. Nohu velikosti 46 ale neměl nikdo. Strávil jsem den částečně bos a částečně v mokrých botách. Prý chlap musí něco vydržet. Blahosklonnost instruktora, když vedl směrem k některým z nás ty tatínkovský kecy o „umět si poradit“, mně přiváděla k šílenství. Až zase budu mít potřebu nechat ze sebe dělat debila, pojedou na teambuilding.“ (Šneiderová, 2008, s. 46).

Manažer v pivovarnické společnosti na téma teambuilding jednoznačně reagoval: „Ztráta času. Opíjím se raději se svými známými a jen, když se mi chce, ne organizovaně.“ Na otázku: „A k čemu to mělo vést“. Odpověděl: „Nevím, říkali, že k lepší spolupráci a abychom byli výkonnější, ale fakt nevím, jak k tomu napomůže, když mi někdo nařídí nechat se přivázat na lano, když se bojím výšek. Museli jsme všichni, jiná cesta zpátky na hotel pro ně neexistovala. Všichni jsme se shodli, že za tohle nemusíme nikomu platit a příště si necháme externě zařídit jen nějakou atrakci při normálním kurzu.“ (Šneiderová, 2008, s. 46).

Není důležité, kdo byl zadavatelem nebo poskytovatelem, je i možné, že některé kurzy byly ve skutečnosti plánovány jako zábavné akce, jen se třeba k účastníkům dostali špatné informace a názory a interpretace jednotlivců nelze brát jako dogma, přesto je zřejmé, že přesvědčit kompetentní osoby o možném přínosu outdoorového kurzu je většinou těžší, než „prodat“ klasický indoorový kurz. Ten nepovedený outdoorový má fatální dopad. Když se nezdaří indoorový kurz, někdy postačí vyměnit lektora a reputace je napravena, u outdooru je v lepším případě vyměněna celá dodavatelská firma nebo v tom horším je metoda outdoorového rozvoje úplně zavržena. Outdoor je výrazně dražší a tak jeho nezdaření má po této stránce tragičtější následky.

Pro samotné potenciální odběratele outdooru je velmi obtížné se zorientovat v nabídkách kurzů, protože prezentace poskytovatelů např. na internetu jsou hodně podobné. Jeden z nejznámějších a nejrozšířenějších vzdělávacích internetových portálů zobrazuje pod klíčovým slovem Teambuilding desítky nabídek firem poskytujících jen zábavu a dokonce mnoho cestovních agentur! Hledat mezi těmi stovkami odkazů opravdový seriózní outdoorový rozvoj není snadné. Výše popsané reakce účastníků outdoorových programů určitě nejsou dostatečně vypovídajícím vzorkem jakéhokoli průzkumu, nelze tedy na nich zakládat jakékoli zobecnění. Určitě existuje mnoho firem, které vzdělávají své zaměstnance v některých oblastech prostřednictvím outdoorových kurzů a budou této skvělé metody využívat a ty, které se zklamaly, dají outdooru ještě druhou šanci a ti, kteří

o tom teprve začínají uvažovat, že nenarazí na diletanty (Šneiderová, 2008, s. 46).

### **Manažerské kurzy**

Outdoorové aktivity lze efektivně využít jako velmi účinný nástroj pro zlepšení manažerských dovedností, jako jsou motivace podřízených, zadávání úkolů, přijímání rozhodnutí a dalších potřebných kompetencí.

Velmi potřebnou a stále aktuálnější dovedností manažera je přijímání a úspěšné zavádění nějaké organizační změny, které jsou dnes již nedílnou součástí života každé firmy. Outdoorové programy mohou v tomto období výrazně pomoci najít novou podobu firmy a podpořit identifikaci pracovníků se změněnou situací. Kurz je koncipován tak, že nabízí takové aktivity, při nichž si účastníci mohou uvědomit principy změny jako takové a zamyslet se nad jejich riziky a přínosem. Používají se vhodně upravené strategické hry, týmové úkoly nebo komunikační aktivity. V rámci již naplno rozjeté hry nastane okamžik náhlé změny některých podmínek, např. pravidel nebo zadání dalšího úkolu, snížení limitu ke splnění apod. a účastníci se musejí se změnou vyrovnat. V rámci důležitého a citlivě vedeného rozboru se účastníci zaměřují na proces vyrovnávání se se změnou, definují si své postoje. Nezbytné je závěrečné zarámování teoretickým blokem o principech průběhu procesu změny s důrazem na pochopení a uvědomění si tohoto procesu, protože tím je umožněno účastníkům uvědomit si, že odmítavá a negativní stanoviska jsou zcela přirozená. Pokud účastníci proces změny racionálně zpracují, mnohem lépe a rychleji se na nově vzniklou situaci adaptují.

### **Diagnostika týmů i jednotlivců**

Modelové situace, využívané při outdoorových programech, lze také využít k hodnocení úrovně schopností a dovedností pracovníků, ať už za účelem výběru nových zaměstnanců – Outdoor Assessment Centre, nebo s cílem identifikovat profesní úroveň a identifikovat rozvojové potřeby – Outdoor Development Centre.

Výhodou outdoorové formy diagnostických programů je možnost kladení větších nároků na účastníky, např. je jim zima, nebo se ztratili v lese, a v takto vypjatých situacích se mohou projevit dosud úspěšně skrývané aspekty povahy jednotlivce, nebo schopnost i pod velkým tlakem udržet tým pohromadě.

## 5.2 Outdoor jako zábava

Do této oblasti outdoorových akcí patří ty, jejichž cílem je účastníky pobavit, lépe se neformálně poznat, nechat je aktivně odpočinout a zprostředkovat jim zážitky, které pro ně nejsou obvyklé. V tomto případě je zážitek pouze cílem. Pro takto zaměřené akce je vhodný název Teamspirit, který není sice obecně platný, ale nejlépe vystihuje podstatu těchto akcí.

### Teamspirit

Teamspirit není kurzem (na rozdíl od teambuildingu, se kterým je často zaměňován, protože nevyžaduje přítomnost a zapojení lektorů, kteří by vedli účastníky k cílenému rozvoji. Firemní akce, zahrnující jízdy na čtyřkolkách, návštěvy v lanovém parku, paintball nebo golfové odpoledne, a další podobné aktivity, které účastníci absolvují a pak si vyprávějí zážitky u večerní skleničky vína jsou tím pravým teamspiritem.

Outdoorové aktivity v tomto případě jsou právě tím cílem, nikoli prostředkem ke splnění očekávání. Bývají oblíbenou a atraktivní možností, jak zpestřit například závěr nepříliš zábavného výjezdního zasedání. Používají se jako odměna pro zaměstnance, jako prostředek vyjádření úcty zaměstnavatele k zaměstnancům. Další možností je poskytnutí relaxace a aktivního odpočinku. Tento druh využití outdoorových programů však nelze zaměňovat s teambuildingem, což se velmi často děje. Je to jako jít na kolotoč nebo si večer zazpívat u táboráku. Je to zcela legitimní, často potřebná akce, jejíž výsledek může ovlivnit názor zaměstnance na společnost a jeho přístup ke své práci, není však apriori profesně vzdělávací.

## 5.3 Bezpečnost při outdoorových programech

Mnohé outdoorové sporty se laikovi jeví jako nebezpečné a už například samotné slovo horolezectví vyvolává v účastnících obavy. Skutečně jde o aktivity se zvýšeným potenciálním rizikem, ale při dodržování pravidel bezpečnosti se lze těmto rizikům úspěšně vyhnout. Je nutné velmi pečlivě rozlišovat mezi rizikem vnímaným a rizikem skutečným. Zatímco riziko skutečné by se mělo rovnat takřka nule, riziko vnímané je právě tím kořením, které činí z lezení, slaňování či raftingu tak přitažlivou záležitost. Každý zadavatel outdoorové akce by určitě neměl podcenit ono skutečné riziko a již při výběru dodavatele se zaměřit i na bezpečnostní zajištění akce.



Jak si vybrat dodavatele, který dbá na bezpečnost svých svěřenců? Zahrádková (2005, s. 171) radí nespokojit se s tvrzením „jsme bezpeční“, ale ptát se potenciálního dodavatele, na základě čeho to o sobě tvrdí, co pro zajištění bezpečnosti klientů přesně dělá.

Riziko při outdoorových kurzech je nejen fyzické, ale i psychické. Hlavními zásadami prevence psychických poranění dle Petra Lebedy (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 159) jsou:

- *Neexperimentovat* na účastnících kurzů – pohybovat se uvnitř hranic vlastních instruktorských znalostí a možností (znát je), znát svou motivaci. (Psychoterapeutické techniky patří do rukou zkušeného odborníka při terapeutických programech, rozhodně ne na manažerské outdoorové kurzy!)
- V rozbořech *neotvírat témata*, která nelze kvalitně zpracovat a uzavřít.
- *Znát rizika* uváděných programů.
- Jasně *deklarovat možnost volby* každého účastníka, zda program absolvuje.
- Připomenout také *možnost říci „Stop“ i během programu* a dále v něm nepokračovat.
- Soustavně *sledovat psychický stav účastníků kurzu* a sdílet tato informace v rámci instruktorského týmu.
- *Věnovat zvýšenou pozornost* méně úspěšným a *rizikovým účastníkům*.

V rámci zajištění bezpečnosti je také nezbytné již na začátku akce zjistit informace o zdravotním stavu účastníků. Ne každý ví, jestli následky právě jeho úrazu nebo nemoci mohou nějak ovlivnit bezpečnost sebe sama nebo ostatních v tom kterém programu. Je na lektorech, aby zjistili vše, co potřebují a vyzvali účastníky například k vyplnění osobních zdravotních prohlášení, kde účastníci mimo jiné uvedou, jaké berou léky a které naopak v žádném případě nesmějí. Lektoři nemohou spoléhat na to, že aniž by se slovem zmínili, tak účastníci sami přijdou konzultovat, zda je tato aktivita pro ně vhodná či nikoli. Je samozřejmé, že lektoři pokládají všechny informace (písemné i ústní) za naprosto diskrétní a poskytují je pouze v případě nutnosti například přivolaným zdravotníkům.

## 5.4 Limity outdoorového vzdělávání

Základem outdoorového kurzu, určeného k budování vztahů a spolupráce v týmu, by měla být co největší autenticita a často psychická náročnost programů. V Kanadě se mohou firemní týmy zúčastnit zimní expedice s tažnými psy, v Austrálii jsou účastníci zavedeni na týden do buše, v Singapuru lze strávit několik dní v centru s umělými lezeckými stěnami, překážkami a cvičnými věžemi, v Americe se dá raftovat na divokých řekách a tak dále. Všichni zmiňovaní mají to, co je v naší zemi limitováno. Dostatečně vhodné prostředí. Udělat například několikadenní expedici nebo „survival“, když maximálně po hodině chůze lze dojít do nejbližší vesnice a zajistit si, co chybí, není úplně to pravé a je těžké navodit v účastnících pocit, že jejich přežití závisí jen na nich samotných. Dnes už je samozřejmě možné řešení zprostředkovat takovou akci v zahraničí, ale je to nesrovnatelně dražší, než v tuzemských podmínkách.

Samozřejmě to neznamená, že by u nás nemohly být vysoce kvalitní kurzy. Naopak, české kurzy jsou založeny především na hře v nejrůznějších formách. Předností je vynikající zpracování a použití her včetně propracované dramaturgie, která je v českém pojetí velmi kvalitní.

Dalším limitem může být právě vysoká atraktivita programů, které jsou pro účastníky připraveny. Jejich pozornost může být natolik zaměřena na „užít si to“, že se soustředí více na konkrétní obsah, technické aspekty hry, než na jakási poučení a zkušenosti, které ze hry vyplývají.

U skupin s nepříliš dobrou schopností zobecňovat nebo naopak vyvozovat konkrétní aplikace z obecných modelů je mnohem obtížnější vést rozbor (reflexe) po jednotlivých aktivitách. Často je třeba účastníky navádět prostřednictvím návodných otázek a i tak může být těžké například vysvětlit, jaký je má vliv vytváření obrazce z lana poslepu na práci v týmu v rámci jejich profese.

Nesporným limitem je pro většinu zadavatelů outdoorových kurzů finanční nákladnost. Standardní indoorový trénink je stále výrazně levnější a i když konkurenční boj tlačí ceny outdoorových programů stále níž, nelze nabídnout stejnou cenu jako za indoorový kurz, protože náklady na outdoorový program jsou vyšší (materiál, programová instruktora, apod.).

## 5.5 Trendy ve využití outdoorových kurzů ve firmách

„Nejčastější zaměření outdoorových kurzů je teambuilding, leadership, change management a sebepoznání. Přihlédneme-li k účinným

faktorům, tato témata se přímo nabízejí. Ovšem lze předpokládat, a mnohdy se tomu tak již děje, že outdoorové programy budou koncipovány jako vícetematické“ (Hroník, 2007, s. 215).

Dalším prvkem, ovlivňujícím nové koncepce outdoorových kurzů, je fakt, že dosud užívané hry a aktivity jsou už poměrně známé a v mnoha firmách je lze jen těžko použít. Nově vymyšlené hry jsou pak často jen více či méně povedenou modifikací jiné hry. Někteří poskytovatelé outdoorových kurzů se proto zaměřují spíše na projekty velkých komplexních her s inspirující legendou a atraktivní zápletkou.

Učení zážitkem, a to nejen outdoorovou formou, je samozřejmě velmi efektivní, nicméně jsou rozvojová témata, kde je částečný teoretický výklad nezbytný. Kurzy, které jsou kombinací zážitkového učení outdoorovou i indoorovou formou a zároveň proloženy jinými potřebnými metodami (výklad, diskuse, prezentace, apod.) mohou být významným prostředkem seriózního a zároveň zajímavého vzdělávání.

### **Neardoor – nový přístup**

Koncipovat kurz jako čistě outdoorový s sebou přináší celou řadu pro firmu negativních aspektů. Kurzy bývají zejména pro starší pracovníky fyzicky náročné, mohou se objevovat určitá zdravotní omezení („nemohu do vody, mám vyrážku“ nebo „trpím závratěmi“, apod.), která znemožňují některým účastníkům absolvovat všechny aktivity. Jedním z nejnepříjemnějších aspektů outdoorového kurzu je, ve srovnání s indoorovým, jeho výrazně vyšší finanční nákladnost. Překvapivě častým argumentem je to, že outdoor je jen pro pobavení a jde o „užít si to“, ale o efektivitě rozvoje hrou je mnohdy těžké přesvědčit.

Ryze indoorový kurz z hlediska využití zážitkového principu učení zase nepřináší možnost změny prostředí a využití aktivit náročnějších na prostor a s tím spojené snížené atraktivity pro účastníky.

Bill Krouwel (1994, s. 39) použil pojem Near-doors jako označení jakéhosi kompromisu mezi outdoorem a indoorem. Program takového kurzu je koncipován jako kombinace obvyklého interaktivního kurzu v učebně a vhodně zvolených aktivit, indoorových i outdoorových, které lze uskutečnit bez zvýšených nároků na fyzickou kondici, není třeba se ně speciálně vystrojít ani obléknout (volnočasový oděv z učebny je dostačující). Aktivity jsou nenáročné na přesun, odehrávají se například na nějakém příjemném plácku nebo v parčíku v těsné blízkosti zařízení, kde probíhá indoorová část. Takto připravený program není tolik finančně

náročný a při správném výběru aktivit může dosáhnout i potřebné atraktivity a plného zapojení účastníků.

### **Kurz spolupráce jako dobrodružný příběh**

Zadavatelé outdoorových kurzů čím dál častěji vyžadují, aby program, který si přejí pro své pracovníky, nebyl jen sled jednotlivých, dnes mnohdy dost známých aktivit, ale aby se na kurzu vyskytl půldenní až celodenní komplexní program pro celý tým. Tento program je zarámovaný nějakou legendou, má jasné souvislosti mezi jednotlivými úkoly, které jsou plněny v dílčích týmech, ale s nutnou provázaností některých akcí jednotlivých týmů. Když účastníci chápou souvislosti, má pro ně celá hra, včetně dílčích úkolů, smysl. Účastníci vnímají, že někde začali, všichni společně (i když třeba ne vedle sebe) vykonali něco smysluplného proto, aby dosáhli cíle a něco získali. Dosud obvyklé delší hry, skládající se z přemísťování týmů od jednoho stanoviště ke druhému a sbírání bodů v různé podobě, ztrácejí na popularitě, protože dílčí týmy se téměř nepotkají a nemohou tak vzájemně spolupracovat, i když nakonec většinou potřebují co nejlepší výsledky ode všech, aby dosáhli cíle. Také je čím dál častější, že účastníci již někdy v životě nějaké outdoorové kurzy absolvovali a tudíž je mnoho aktivit a úkolů, používaných v těchto komplexních hrách, již známých a tudíž ne příliš motivujících k jejich plnění.

Způsobů, jak využít outdoorové formy zážitkové pedagogiky, je samozřejmě více, například různé expedice nebo „survival“, které mohou být zaměřeny jak na vedení týmu, tak na týmovou spolupráci. Je celá řada možností, jak outdoorové programy modifikovat pro indoorové kurzy. V současnosti získává na oblibě tzv. Manažerské divadlo nebo Divadlo v managementu, kde se účastníci prostřednictvím účasti na přípravě a realizaci divadelního představení zdokonalují v jednání s lidmi a zejména v řešení problémových situací. Učení zážitkem se, stejně jako jiné metody, neustále vyvíjí a v brzké době lze očekávat další trendy, jako třeba nahrazování reálného zážitku o zážitek virtuální.

## 6 Závěr

I když má učení zážitkem a zejména outdoorová forma tohoto učení své reálné limity, lze s jistotou říci, že pokud se člověk učí takovým způsobem, kdy může být do procesu učení aktivně zapojen, kdy výuka probíhá interaktivní formou a kdy člověk něco intenzivně prožívá, je zapamatovatelnost a dovednost používat získané poznatky mnohem vyšší, než při výuce založené na principu pasivního poslechu.

Jedním z nejčastěji užívaných nástrojů učení zážitkem je hra. Hry jsou součástí výukového procesu a jejich základní přednost spočívá v tom, že účastníkům nehrozí, v životě skutečné, důsledky chyb. Každý má možnost vyzkoušet si nové postupy, odhalit své silné a slabé stránky, přijmout zpětnou vazbu a vyvodit z ní závěry do budoucnosti. Při použití hry ve vzdělávání dospělých je ale nutné dodržet celou řadu pravidel a postupů, bez nichž by se požadovaný rozvojový efekt nedostavil a hra by se stala v lepším případě pouze zdrojem zábavy. Hra jako taková totiž není cílem, ale prostředkem pro to, co si mají její účastníci odnést pro budoucno.

Hra, aby pro dospělé účastníky byla zajímavá a přitažlivá, musí mít jasně definovaná pravidla, odehrávat se ve vhodném prostředí a ve vhodné dobu. Hra by pro účastníky měla být zároveň výzvou, a to v jakékoli oblasti (sociální, fyzické, tvořivé, atd.). Motivace dospělých ke hře může být obtížnější, než u dětí. Je proto třeba nepodcenit přípravu a produkční zajištění. Účast ve hře by měla být dobrovolná a bezpečná jak po fyzické, tak po psychické stránce.

Nezbytnou součástí hry s rozvojovým cílem je následná reflexe procesů, které v rámci hry probíhaly. Reflexe, nejčastěji profesionálně vedená skupinová diskuse, pomáhá skupině účastníků uvědomit si některé aspekty vlastního jednání, vytváří prostor pro sdílení myšlenek a pocitů a vede k nápadům a radám, jak těchto poznatků využít v budoucím osobním i profesním životě účastníků.

Existuje mnoho typů programů, zahrnujících různé hry a cvičení, které jsou různě využitelné z hlediska cílů rozvoje jednotlivců a týmů. Programy se liší délkou, prostředím, ve kterém je lze použít, psychickou a fyzickou náročností, provedením. Většinu těchto programů lze připravit buď outdoorovou (venkovní) nebo indoorovou (vnitřní) formou. Výhodou outdoorové formy je možnost využití různého prostředí a reálných situací, které umocňují zážitek (účastníci jsou opravdu mokří, skutečně jdou nočním lesem, apod.). Toto jsou aspekty, které lze v místnosti jen těžko nahradit.

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je jednou z podmínek existence každé úspěšné firmy. Proces rozvoje důležitých profesních kompetencí je stále v největší míře veden tradičními postupy a metodami vzdělávání, nicméně učení zážitkem prostřednictvím outdoorových kurzů nabylo v posledních letech velkého rozmachu. Pro jeho pevné ukotvení ve firemní sféře je důležité mít jasno nejen v obsahu různých pojmů, ale i v jeho možnostech a omezeních.

Programy outdoorových kurzů lze použít jak ke zprostředkování zábavy a aktivního odpočinku zaměstnanců, tak pro jejich cílený a efektivní rozvoj. Je tedy nezbytné mít jasno, zda má být zážitek prvoplánovým cílem nebo prostředkem (nástrojem) rozvoje a s jako takovým je třeba dále pracovat.

Outdoorový kurz bývá často zužován jen na teambuilding a občas se dokonce pojmy outdoorový kurz a teambuilding zaměňují. Teambuilding je kurz, zacílený na budování týmu, učí členy firemního týmu vzájemně komunikovat a spolupracovat. Outdoorový kurz je forma zážitkového učení, které se odehrává převážně venku v přírodě. Teambuilding může být outdoorový i indoorový. Tématem outdoorových kurzů může být nejen budování týmu a týmová spolupráce, ale i např. manažerské vzdělávání (zejména leadership a change management), diagnostické programy (především assessment/development centre) aj.

Vyšší finanční a mnohdy také fyzická náročnost outdoorových kurzů vedou v poslední době k vytváření kompromisu mezi outdoorem a indoorem, který u nás zatím nemá pevně ukotvený název, nejvýstižnější je ale označení neardoor. Jde o propojení teoretičtějších metod rozvoje se zážitkovými aktivitami. V rámci kurzů týmové spolupráce jsou dnes také žádané aktivity, ve kterých se objevuje nejen potřeba spolupráce v jednom týmu, ale i nutnost kooperace mezi jednotlivými týmy. Proto získávají na oblibě dobrodružné hry, které jsou delší a komplexnější se vzájemnou provázaností a linií nějakého příběhu, aby měla hra jasný smysl jako celek.

Přestože má outdoorové vzdělávání své nesporné přednosti, má také své nepominutelné limity. Programy bývají někdy pro účastníky natolik atraktivní, že se mohou zaměřit více na samotný program, než na své jednání v něm. Ve skupinách s nepřilíh dobrou schopností zobecňovat nebo vyvozovat závěry, může být velmi obtížné dosáhnout uspokojivého efektu z rozboru aktivity. V našich zeměpisných podmínkách také lze jen těžko uspořádat putování pustou krajinou a připravit účastníkům drsné přírodní podmínky, které by výrazně prohloubily zážitky účastníků. Nelze pominout ani ekonomické hledisko – s ohledem na vyšší náročnost na přípravu

a materiálové či personální zajištění, jsou outdoorové kurzy dražší, než indoorové, což je v mnoha firmách zásadní.

Ať již jsou klady a zápory outdoorového učení zážitkem jakékoli, je vždy žádoucí, aby se s jakoukoli hrou nebo cvičením zacházelo jako s nástrojem, který zprostředkuje zážitek a následně pomůže vytvořit zkušenost, kterou bude možné uplatnit v dalším, ať již osobním nebo profesním, životě.

## 7 Soupis bibliografických citací

Akord Outdoor Training [online]. *Metoda* [cit. 7. 1. 2008]. Dostupné na internetu: <http://www.akord-ot.cz/metoda-principy.html>

BENEŠ, Z. Jak se dělá hra. *Gymnasion*, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, roč. 3, č. 6. ISSN 1214-603X

HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0817-5

HOLEC, O. a kol. *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 1994

Hospodárske noviny [online]. *Začalo sa to v armáde* [cit. 2. 3. 2008]. Dostupné na internetu: [http://kariera.hnonline.sk/c3-20938290-k30000\\_detail-zacalo-sa-to-v-armade](http://kariera.hnonline.sk/c3-20938290-k30000_detail-zacalo-sa-to-v-armade)

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

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, roč. 1, č. 1. ISSN 1214-603X

KROUWEL, B.; GOODWILL, S. *Management Development Outdoors*, London: Kogan Page Ltd, 1994. ISBN 978-0749411626

KROUWEL, B.; GOODWILL, S. *Outdoor Management Development*, Stockport: ITOL, 2002. ISBN 0-9539790-1-6

MARTIN, A.; FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D. *Učení zážitkem a hrou*, Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-276-8

Outward Bound – Česká Cesta [online]. *O Outward Bound International* [cit. 18. 3. 2008]. Dostupné na internetu: [http://www.ceskacesta.cz/profil/kdo\\_jsme/OBI](http://www.ceskacesta.cz/profil/kdo_jsme/OBI)

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0

Prázdninová škola Lipnice [online]. *Kdo jsme* [cit. 11. 2. 2008]. Dostupné na internetu: <http://www.psl.cz/psl/kdo-jsme.aspx>

SVATOŠ, V. Miniškola skupinových rozborů. *Gymnasion*, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, roč. 3, č. 5. ISSN 1214-603X



SVATOŠ, V. Outdoor trénink je... *HR TIP*, Praha: Verlag Dashofer, 2007, roč. 2, č. 2. ISSN: 1801-6669

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

ŠNEIDEROVÁ, V. Strašák Teambuilding. *Gymnasion*, Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2008, roč. 5, č. 8. ISSN 1214-603X

ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9

ZOUNKOVÁ, D. (ed.): *Zlatý fond her III*, Prázdninová škola Lipnice. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3

## 8 Bibliografie

- ADAI, J. *Jak efektivně vést druhé*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-40-3
- ADAI, J. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-85603-70-5
- BAKALÁŘ, E.; KOPSKÝ, V. *I dospělí si mohou hrát*. 2. vyd. Praha: Pressfoto, 1987. 59-067-84
- BELBIN, R. M. *Týmové role v praxi*. Brno: Coneo, 2004
- Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004-. Občasník. ISSN 1214-603X
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0817-5
- HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1155-9
- HR TIP – měsíčník pro personalisty, manažery, majitele a konzultanty*. Praha: Verlag Dashofer, 2006-. Měsíčník. ISSN: 1801-6669
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8
- JAROŠOVÁ, E.; KOMÁRKOVÁ, R.; PAUKNEROVÁ, D.; PAVLICA, K. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-135-6
- KOLAJOVÁ, L. *Týmová spolupráce*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1764-6
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4
- KROUWEL, B.; GOODWILL, S. *Management Development Outdoors*, London: Kogan Page Ltd, 1994. ISBN 978-0749411626
- KROUWEL, B.; GOODWILL, S. *Outdoor Management Development*, Stockport: ITOL, 2002. ISBN 0-9539790-1-6
- MARTIN, A.; FRANC, D.; ZOUNKOVA, D. *Outdoor and Experiential Learning*, Aldershot: Gower Publishing Company, 2004. ISBN 978-0566086281

- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-276-8
- NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitekářství*, Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0
- PROKOPENKO, J.; KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, 3. přepracované vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X
- SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*, Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0318-1
- ZAHRÁDKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9
- WHITMORE, J. *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. rozšířené vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-101-0
- Zlatý fond her I*, Prázdňinová škola Lipnice. Jiří Janda (ed.). Předmluva Ivo Jirásek. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-636-5
- Zlatý fond her II*, Prázdňinová škola Lipnice. Jan Hrkal, Radek Hanuš (ed.). 3. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-660-8
- Zlatý fond her III*, Prázdňinová škola Lipnice. Daniela Zounková (ed.). Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3

Bakalářské práce se půjčují  
pouze prezenčně!

-----

**U Ž I V A T E L**

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

**Šneiderová, V.: Využití metod zážitkové pedagogiky ve firemním vzdělávání**

využije ve své práci, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

| <b>Jméno uživatele,<br/>bydliště</b> | <b>Katedra<br/>(pracoviště)</b> | <b>Název textu,<br/>v němž bude<br/>práce využita</b> | <b>Datum,<br/>podpis</b> |
|--------------------------------------|---------------------------------|---|--------------------------|
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |

| <b>Jméno uživatele,<br/>bydliště</b> | <b>Katedra<br/>(pracoviště)</b> | <b>Název textu,<br/>v němž bude<br/>práce využita</b> | <b>Datum,<br/>podpis</b> |
|--------------------------------------|---------------------------------|---|--------------------------|
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |
|                                      |                                 |   |                          |

