

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Bakalářská práce

Marika Řežábková

Psychologické aspekty her v teambuildingu

Psychological aspects of games in teambuilding

Praha, 2015

Vedoucí práce: PhDr. David Čáp

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce PhDr. Davidu Čápovi, který mi poskytoval cenné rady, inspiraci a byl po celou dobu velmi podporující a ochotný, a také Doc. MUDr. Mgr. Radvanu Bahbouhovi, PhD. za konzultace týkající se sociomappingu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17.7.2015

Marika Řežábková

Abstrakt:

Bakalářská práce se věnuje tématu her využívaných v teambuildingu, přičemž předkládá poznatky z teoretické roviny a návrh ověření účinnosti v praxi.

Teoretická část se věnuje vymezení teambuildingu a metody her a dále rozebírá psychologické aspekty, které do teambuildingového procesu vstupují. Ty jsou rozčleněny do třech fází podle časové následnosti - psychologické aspekty vstupující do procesu ještě před samotným započítím teambuildingu (složení týmu, motivace a očekávání účastníků), psychologické aspekty objevující se v průběhu teambuildingu (role lektora, atmosféra psychologického bezpečí, debriefing apod.) a nakonec psychologické aspekty, které sledujeme po teambuildingu (účinnost, možnosti a meze).

Navržený výzkum se věnuje ověření účinnosti teambuildingového programu v dosahování proklamovaných cílů. Vzhledem k názoru některých odborníků, kteří považují debriefing za část odlišující funkční a nefunkční teambuilding, jsem se rozhodla porovnat dvě formy teambuildingu - s uskutečněným debriefingem a bez něj.

Klíčová slova:

Teambuilding, hry, rozvoj týmů, zážitková pedagogika, psychosociální učení

Abstract:

This thesis is focused on topic of games used in teambuilding while presenting knowledge from theory and proposal of effectiveness verification in practice.

The theoretical part is devoted to defining teambuilding and method of games and further analyzes psychological aspects involved in the process. The psychological aspects are categorized chronologically in three phases - psychological aspects entering the process before its beginning (team composition, motivation and expectation of team members), psychological aspects occurring during the teambuilding (the role of lecturer, atmosphere of psychological safety, debriefing etc.) and finally psychological aspects, which could be observed after teambuilding (effectiveness, possibilities and limits).

The project of research deals with verification of teambuilding program effectiveness in the area of proclaimed objectives. I decided to compare two forms of teambuilding - with or without debriefing because of opinion of some experts that debriefing is a key component which distinguish effective and ineffective teambuilding.

Key words:

Teambuilding, games, team development, experiential learning, psycho-social learning

Obsah

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | TEAMBUILDING..... | 9 |
| 1.1 | VYMEZENÍ POJMU..... | 9 |
| 1.2 | TEORETICKÁ VÝCHODISKA TEAMBUILDINGU | 10 |
| 1.2.1 | Psychosociální učení ve skupině..... | 10 |
| 1.2.2 | Zážitkové učení..... | 12 |
| 2 | HRA JAKO ZÁKLADNÍ METODA TEAMBUILDINGU..... | 15 |
| 3 | PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VSTUPUJÍCÍ DO PROCESU PŘED..... | 17 |
| 3.1 | ÚČASTNÍCI - MOTIVACE A OČEKÁVÁNÍ..... | 17 |
| 3.2 | PRACOVNÍ SKUPINA, TÝM..... | 18 |
| 3.3 | SKUPINOVÁ DYNAMIKA..... | 20 |
| 4 | PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VSTUPUJÍCÍ DO PROCESU V PRŮBĚHU | 23 |
| 4.1 | CÍLE A DĚLENÍ TEAMBUILDINGU..... | 23 |
| 4.2 | METODY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY | 25 |
| 4.2.1 | Metoda dramaturgie | 25 |
| 4.2.2 | Metoda realizace příběhů, symbolizace | 27 |
| 4.2.3 | Metoda zpětné vazby | 28 |
| 4.3 | PRAVIDLA BEZPEČNOSTI | 29 |
| 4.4 | ROLE FACILITÁTORA | 31 |
| 4.5 | DEBRIEFING | 32 |
| 4.6 | SOCIODIAGNOSTIKA, PSYCHODIAGNOSTIKA..... | 34 |
| 5 | PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PO PROCESU | 38 |
| 5.1 | EFEKTIVITA TEAMBUILDINGU | 38 |
| 5.2 | MOŽNOSTI A MEZE TEAMBUILDINGU..... | 41 |
| 6 | EMPIRICKÁ ČÁST | 44 |
| 6.1 | NÁVRH VÝZKUMNÉHO PROJEKTU..... | 44 |
| 6.2 | METODA..... | 50 |
| 6.3 | DISKUZE..... | 53 |
| 7 | ZÁVĚR..... | 57 |

Úvod

Ve své bakalářské práci bych se chtěla zabývat hrami používanými v teambuildingu. Teambuilding je v současné době rozšířenou intervencí, čím dál častěji užívanou tam, kde je zapotřebí pracovat ve skupině, kde je na pracovníky pohlíženo jako na vzájemně propojené členy týmu, nejen jako na individuální jednotky.

Aktivita používaná v teambuildingu jsem si sama vyzkoušela v rámci předmětu Sociální dovednosti v profesi psychologa a velmi na mě tato zkušenost zapůsobila. Po jednom společně stráveném dni jsem měla pocit velkého propojení se všemi lidmi, kteří mi na začátku byli zcela cizí. Ačkoliv tento zážitek nebyl přímo teambuilding, byl mu dosti blízký a já se o své nadšení chtěla podělit se svými blízkými. Když jsem však o teambuildingu mluvila s lidmi z mého okolí, kteří pracují ve firmách, ve kterých byl nějaký druh teambuildingu použit, pohlíželi na něj velmi skepticky. Považovali jej za aktivitu, která přinese pouze uvolnění a zábavu v době, kdy se koná, ale nedosahuje ničeho užitečnějšího. I v případě, že se v daném momentu zdá, že teambuilding přinese lepší komunikaci a schopnost pracovat jako tým, tak ale po návratu do pracovního režimu se dle jejich mínění vše vrátí do "zajetých kolejí", lidé nevystoupí z dřívější osvojených a zažitých rolí. Žádná trvalejší změna tedy není znát, protože lidé neumí zážitky z akce včlenit do běžného pracovního systému.

Obdobné názory jsou napříč veřejností rozšířeny a často jsou teambuildingové hry brány jako bezsmyslná aktivita, proti čemuž se však někteří specialisté na teambuilding vymezují (Carter, 2007; Johnston, 2013).

Ráda bych se tedy při koncipování této práce zaměřila na prostudování dostupné kvalitní literatury týkající se tématu teambuildingu a podobných skupinových aktivit. V práci se snažím zaměřit především na aspekty psychologické, přesto je ale nelze zcela ohraničit a vymezit od aspektů jiných, např. sociálních, pedagogických apod., už jen z

podstaty reálného života, kde se tyto aspekty prolínají i vzájemně ovlivňují. Uvedu zde psychologické aspekty působící ze strany účastníků ještě před zahájením teambuildingu (očekávání, motivace, skupina = vstupy), dále psychologické aspekty týkající se samotných her, jejich poskládání do programu, pravidel a debriefingu a psychologické aspekty působící ze strany facilitátora/trenéra (=průběh) a jak toto působí na konečnou efektivitu teambuildingu (=výstup).

1 Teambuilding

1.1 Vymezení pojmu

Pojem teambuilding bývá používán velmi hojně a přesto často ve velmi odlišném významu (někdo si představí sblížení se nad pivem v hospodě, jiný raftingový outdoorový kurz, někdo zase pád důvěry apod.).

To může být způsobeno tím, že teambuilding je využíván v mnoha oblastech - businessu, školství, u sportovních týmů, ve zdravotních a sociálních službách nebo v náboženských organizacích. Program je tomu různě uzpůsoben a tvořen různými postupy - může jít o jednoduché pospojování vzájemně nesouvisejících aktivit a her až po komplexní i vícedenní modely (Rosenberg, 2007).

Vidíme tedy, že v běžné praxi pokrývá pojem teambuilding dosti širokou oblast aktivit. Ani definice v odborné literatuře nejsou příliš jednoznačné: "*Teambuilding je definován jako použití různých typů intervencí, které jsou zaměřené na posilování sociálních vztahů a vyjasnění rolí členů týmu nebo řešení úkolů a mezilidských problémů ovlivňujících fungování týmu.*" (Salas et. al, 2008).

Vzhledem k této nejednoznačnosti a velké šíři možných aktivit, které posilují sociální vztahy či fungování týmu (často i jako vedlejší produkt aktivity s původně jiným záměrem), budu ve své práci používat pojem teambuildingové aktivity pouze pro ty intervence, které jsou realizovány opravdu vědomě za účelem zlepšení fungování týmu.

Je uváděno, že většinou bývají těmito teambuildingovými aktivitami takové, které kladou důraz na zábavu a relax (např. paintball, raftování) nebo simulují dynamiku, která se objevuje v pracovním prostředí (např. kurzy v lanových centrech) či zahrnují různé druhy psychologického hodnocení (typy osobnosti, týmové role) nebo jsou to aktivity zaměřené na řešení problémů (Kriek, 2007).

Používané výše uvedené intervence bývají v literatuře označovány terminologicky nejednotně jako aktivity, cvičení nebo hry. (Hermochová, 2006).

Jak je uvedeno v definici teambuildingu výše, teambuildingové hry slouží k zlepšení fungování týmu. To ovlivňují jak jednotliví členové týmu, tak vzájemné interakce mezi nimi. Co se týče rozvoje týmových kompetencí, můžeme se tedy ve výcviku zaměřit na rozvoj jednotlivých členů týmu, jejich růstu a získání speciálních dovedností pro výkon určitého povolání (dovednosti učitele, dovedností v ekonomické, forenzní či jiné oblasti) nebo na rozvoj týmu jako celku, tedy především na interakce a komunikaci mezi členy, jejich kooperaci, zvládání konfliktů a reflexivitu vůči týmové dynamice (Hermochová, & Vaněková, 2001).

1.2 Teoretická východiska teambuildingu

1.2.1 Psychosociální učení ve skupině

Teambuilding je proces probíhající ve skupině. V této skupině, stejně jako všude, kde dochází ke kontaktu mezi lidmi, probíhá psychosociální učení, díky němuž si jedinci osvojují sociální dovednosti. Skupiny, které na nás v dětství nejvíce působí, jsou rodina a škola. Psychosociální učení je ale nepřetržitý proces, probíhající po celý život, což je způsobeno tím, jak sami stárneme a vyvíjíme se, tím, že se dostáváme v průběhu života stále do nových společenských skupin a také tím, že se celá společnost určitým způsobem v čase proměňuje a my se tomu musíme přizpůsobovat. (Hermochová, 2006)

Podle Hermochové (2006) se skrze psychosociální učení učíme:

- vnímat vlastní pocity, myšlenky, potřeby, fantazie, obavy a přání
- projevovat své pocity a motivy chování přiměřeným výrazem, slovem či chováním
- zájem o pocity a myšlenky druhých a jejich co nejpřesnější vnímání

- pocit zodpovědnosti za sebe, své chování a jeho důsledky a vědomí možnosti volby ve svých reakcích na okolí
- akceptace sama sebe i akceptace, tolerování druhých i přes jejich odlišnosti

Právě v interakci s druhými si výše uvedené schopnosti osvojujeme, cvičíme a ověřujeme, zda naše vnímání odpovídá skutečnosti. V dnešní době je určitým omezením tohoto učení menší počet sociálních interakcí, které zažíváme. Rodiny jsou užší, méně početné a dítěti, které vyrůstá v takovéto rodině, se nedostává přílišného prostoru k získávání širších sociálních dovedností. To se částečně snaží kompenzovat školy, které zavádějí moderní výukové postupy, jako např. kooperativní učení, které napomáhá dětem k rozvoji kooperativních dovedností. Rozvoj celé řady dalších sociálních dovedností se ale jedinci učí více či méně úspěšně až v průběhu života (Hermochová, 2006).

V současnosti je rozvoj sociálních kompetencí také podpořen povinností škol realizovat primární prevenci, která tak probíhá na všech základních a středních školách (MŠMT, 2007). Jedním z cílů je rozvoj sociálních kompetencí účastníků těchto preventivních akcí. K tomu jsou využívány sociálně psychologické techniky, jejichž úkolem je poskytnout účastníkům možnost dozvědět se více o sobě samém i o tom, jak se ve skupině chovají a cítí druzí (Svoboda, 2013). Program má podporovat autenticitu účastníků, jejich odpovědnost za sebe sama a porozumění sobě, nikoliv poskytovat "návod", jak se účastníci mají nebo musí chovat (Gillernová, & Štětovská, 2001). Programy, ve kterých je používáno sociálně psychologických technik, spojuje to, že jde o minimalizovaný model společnosti, pracuje se při nich se skupinovými procesy a je zdůrazněna role členů skupiny, nikoliv trenéra. Jde o záměrně navozený proces učení, který je podporován atmosférou psychologického bezpečí. Tyto výcviky jsou založené

na řešení simulovaných nebo reálných sociálních situací, na situaci "tady a teď" a na současném prožitku, který se využívá pro sebereflexi účastníků a poskytnutí jim konstruktivní zpětné vazby (Svoboda, 2013).

1.2.2 Zážitkové učení

Učení prostřednictvím zážitku je předmětem jednoho z pedagogických oborů - zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika je zastřešující pojem pro vícero obdobných termínů - "výchova/vzdělávání zážitkem", "výchova prožitkem", "výchova v přírodě", "výchova dobrodružstvím". V anglickém prostředí se setkáváme s termíny "experiential education", "outdoor education", "adventure education", "environmental education", ve kterých může být navíc zaměňováno slovo "education" za "learning", "leadership", "training" apod. V každém z těchto pojmenování je kladen důraz na určitý aspekt daného směru, všechny mají ale společné, že nabyté zkušenosti vycházejí z určitého vlastního prožitku (Jirásek, 2004).

Pro zážitkovou pedagogiku je typické zakotvení tohoto prožitku do širších souvislostí (Jirásek, 2004) . Prožitek je tedy nejen záměrně vyvolán, ale je i znám cíl navození prožitkových situací, dále jsou účastníci vybízeni k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů a myšlenek a možností poučení (Pelánek, 2003). Cílem výchovy prožitkem je právě toto získání trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme následně uplatnit i v dalším životě, v jiných situacích (Jirásek, 2004).

Výchovné procesy se mohou odehrávat v různorodém prostředí (školní i mimoškolní, přírodní i kulturní), v různých sociálních skupinách (ať už se liší věkem, sociálním statutem či profesním postavením) a také mohou být naplňovány velmi rozmanitou škálou prostředků, přičemž nejčastěji se používají různé podoby fenoménu hry (Jirásek, 2004; Hanuš, & Chytilová, 2009).

Proces zážitkového učení popsal Kurt Lewin, který na základě svých zkušeností z oblasti skupinové dynamiky zformuloval tzv. cyklus učení prožitkem (experiential learning cycle) (Drlíková, & Hermochová, 2013). Na Lewina navázal David Kolb, který Lewinův model propracoval (=Kolbův zkušenostní model učení). Modelů zážitkového učení je vícero a liší se od sebe počtem kroků v jednom cyklu.

Kolbův model učení obsahuje čtyři fáze a je nejznámějším modelem zážitkového učení (Hanuš a Chytilová, 2009). Danými čtyřmi fázemi jsou prožití konkrétní zkušenosti, pozorování a reflexe, vyvozování závěrů z předchozích dvou kroků a nakonec aktivní experimentace s novými poznatky a snaha o domyšlení důsledků jejich aplikace. Prožití zkušenosti představuje konkrétní aktivita, kdy se účastníci zapojují do společného úkolu a využívají při něm stávající zkušenosti. Poté jsou vyzváni k ohlédnutí se za aktivitou, připomenutí klíčových momentů aktivity a reflexi pocitů a průběhu procesu. Z této reflexe se následně přechází k zdůraznění důležitých bodů, které měly vliv na průběh hry/aktivity a zobecňují se získané poznatky. Ze zobecnění se vychází při formulaci plánů změn, které by byly vhodné uskutečnit v budoucnu, a aktivním zkoušením se tyto změny ověřují (Kolb, 1984).



Kolbův model je široce užíván především pokud je kladen důraz na rozvoj dovedností, proto je často využíván jako základní východisko právě pro organizaci teambuildingových programů (Drlíková, & Hermochová, 2013)

2 Hra jako základní metoda teambuildingu

Pojem "hra" je dle Hartla a Hartlové (2000, str. 195) definován jako *".. jedna ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce; u dítěte smyslová činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé. Hra je provázena pocity napětí a radosti; pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duševní zdraví.."*

Známa definice hry je definice Johanese Huizinga (2000) z díla Homo ludens: *"Podle formy tedy můžeme hru souhrnně 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."*

Ivo Jirásek (2011) se vůči Huizingově definici vymezuje, zvláště proti tvrzení, že se hrou "nedosahuje žádného užitku" a zdůrazňuje, že nejenom, že skrze hru můžeme cvičit různé dovednosti, od koncentrace a motoriky až po sociální dovednosti, ale také díky hře získáváme velké množství prožitků, kterými obohacujeme smysl vlastního žití.

Z výše uvedených definic je dále patrné zdůraznění smyslu hry, který spočívá především v přítomném prožitku, což je ale přímo v rozporu s hrami v teambuildingu, které používají prožitek a zkušenost spíše pouze jako prostředek k dalšímu rozvoji. Pokud je u teambuildingových aktivit použit pojem hra, vyzdvihuje to tedy spíše tu okolnost, že se nejedná o reálnou situaci, chování účastníků neovlivňuje životní realitu a že simulované situace se dají pojímat hravě, podporují fantazii a tvořivost a poskytují prostor pro experimentování s vlastním chováním, s reakcemi na chování druhých apod.

(Hermonchová, 2006). Mnohé hry/techniky mají také vícero možného využití podle toho, na co je při jejich aplikaci kladen důraz. Může jít o důraz na sebereflexi nebo rozvoj a změnu sociálních dovedností, analýzu skupinového chování apod. (Svoboda, 2013).

Do hry nasazujeme své síly, vytrvalost, schopnosti, vstupujeme do nejrůznějších rolí a průběh hry v nás vyvolává nejrůznější emoce. Tím, že všechno jsou jen modelové, nikoli reálné situace, nepřináší tyto hry s sebou neblahé společenské důsledky. Kromě zábavy je jejich přidanou hodnotou možnost komplexního rozvoje složek osobnosti - hry nás přivádí k lepšímu poznání sama sebe, objevení dosud nám neznámých schopností a k odbourávání psychických bariér. Navíc se tento proces odehrává ve společnosti dalších účastníků, od kterých získáváme cenné zpětné vazby, a tím také poznáváme chování a prožívání druhých (Holec, 2002). Hry jako součást teambuilding tak mohou poskytnout každému účastníkovi hlubší vhled na sebe sama, na chování a prožívání své i druhých. Prožívání a zkušenost je materiál, se kterým se účastníci učí pracovat, využívat ho a učit se z něho (Hermonchová, 2006). Silný autentický zážitek a s ním spojené emoce, umocňující nabyté zkušenosti, dělají ze hry významný a výjimečně účinný prostředek výuky, vzdělávání i výchovy (Jirásek, 2011).

Můžeme tedy hru celkově shrnout definicí Hanuše a Chytilové (2009): "*Hra je nenahraditelným prostředkem výchovy. Jejím používáním navozujeme situace, příběhy, děje, role, ve kterých se jedinec či skupina rozvíjí a roste vědomostně, dovednostně, ale především zkušenostně. Hra je prostředkem, kterým ověřujeme své teoretické poznatky, úroveň dovedností, životní zkušenost a provazujeme je s vědomím použitelnosti v životě. Ve hře prověřujeme své názory, hodnoty a postoje, ale získáváme současně poznatky o sobě, o druhých a okolním světě. ... Hru chápeme jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti.*"

3 Psychologické aspekty vstupující do procesu PŘED

3.1 Účastníci - motivace a očekávání

Každý účastník si do kurzu přináší svá vlastní očekávání. Na začátku kurzu je možné tato očekávání "zveřejnit", reflektovat a pojmenovat. Lektor pak může s uvedenými očekáváním dále pracovat (Gillernová, & Štětovská, 2001). Toto je zásadní při hodnocení kvality teambuildingu účastníky, neboť jejich percepce úspěchu většinou není založena na porovnání proklamovaných cílů a dosažených výstupů, ale místo toho se jejich hodnocení odvíjí od srovnání s vlastními představami (Azagdan, & Kolfshoten, 2014).

Motivace účastníků je klíčová k dosažení efektu teambuildingu. Účinnost jednotlivých technik není dána jen jejich obsahovou kvalitou, ale platí, že "čím víc do toho dáš, tím víc si můžeš odnést a získat" (Gillernová, & Štětovská, 2001). Motivace účastníků ovlivňuje nejen to, kolik úsilí vloží do aktivit, ale také má určitý dopad na výkon lektora. Proces vzájemného ovlivňování je zde oboustranný (Azagdan, & Kolfshoten, 2014). Hlavní zodpovědnost za ovlivňování má ale lektor, který je tím, kdo působí jako určitý sociální vzor při zapojování se do aktivit. Jako první se otevírá ostatním a pomáhá tak ostatním překonávat vnitřní bariéry (Gillernová, & Štětovská, 2001).

Cílem teambuildingu je vytvořit z účastníků co nejlepší skupinu pomocí programu co nejhodnějšího právě pro danou konkrétní skupinu. Proto, abychom tento cíl mohli splnit je třeba účastníky co možná nejlépe znát. Při teambuildingu instruktoři většinou účastníky neznají, proto musí vycházet pouze z údajů, které jsou jim poskytnuty (jako věk a pohlaví účastníků) nebo které si sami předem zjistí. Instruktor může zjistit informace od zadavatele zakázky (jak tým funguje doteď, co je problematické, jak se staví účastníci k teambuildingu) nebo přímo od účastníků např. formou předem

zaslaného dotazníku (zjištění očekávání účastníků, jejich motivace, preferovaných oblastí, které by chtěli na teambuildingu řešit, a jejich předchozích zkušeností s teambuildingem či podobným typem akce). Tím můžeme přispět k tomu, aby program co nejvíce odpovídal potřebám a úrovni účastníků (Pelánek, 2003).

3.2 Pracovní skupina, tým

Do teambuildingových programů se zapojují pracovníci různých firem a spojuje je právě příslušnost k dané firmě. S výjimkou firem tvořených jediným člověkem nebo s výjimkou izolovaných pracovišť je práce vykonávána zpravidla ve vazbě na ostatní spolupracovníky, a to i se všemi důsledky, které toto propojení přináší.

Cestou k úspěchu je ve většině činností v dnešní době právě schopnost práce v týmu (Hermochová, 2006). V pracovní skupině vznikají vztahy různých kvalit, pracovníci se vzájemně ovlivňují, může se mezi nimi vytvořit soupeřivý nebo spolupracující vztah. Komunikací jednotlivých členů skupiny se zaplňují mezery v popisech práce, kompenzují se nedostatky organizace a je možno předvídat technické a sociální změny v organizaci (Štikar a kol., 2003).

Interakce uvnitř skupiny je často velmi intenzivní a může mít výrazný efekt - skupina není pro daného člena jen jakýmsi prostředím, ale i nástrojem. Skupina se může pod vlivem jedince měnit v názorech, postojích, způsobech řešení problémů, a stejně se může měnit i jedinec působením skupiny, např. se mohou akcentovat některé jeho osobnostní rysy a jiné zase tlumit (Štikar a kol., 2003).

Skupiny mohou fungovat na základě spojení prostřednictvím organizace a společných úkolů nebo ji spojují faktory sociální povahy (společnými cíli, zájmy, hodnotami). Pokud skupina sdílí práci i sociální funkci lze ji označit jako tým (Štikar a kol., 2003).

Základními komponentami týmové práce jsou podle Dickinsona, McIntyra (1997) a jejich rozboru výzkumů týmů tyto:

- Komunikace - hlavní komponenta týmových procesů, zahrnuje aktivní výměnu informací mezi členy týmu a spojuje všechny níže uvedené složky týmové práce.
- Týmová orientace - zahrnuje postoje členů k sobě navzájem, k vedení týmu a týmovým cílům a kohezi skupiny.
- Vedení týmu - formální vedení týmu, stejně jako vedení dalšími členy týmu a plánování aktivit.
- Monitoring - sledování a povědomí o aktivitách a výkonu ostatních členů týmu.
- Zpětná vazba - týmy se musí umět adaptovat a učit z vlastního výkonu, k čemuž slouží právě zpětná vazba (její poskytování, přijímání i vyhledávání)
- Vzájemná podpora - pomoc ostatním členům týmu k dosažení jejich úkolů.
- Koordinace - aktivita jedinců musí být sloučena pro dosažení týmového úkolu.

Organizace, která usiluje o vytvoření pravého týmu (např. pomocí teambuildingu), může dle Štikara pouze vytvořit příznivé podmínky pro rozvoj týmu tak, aby se z oddělených jedinců stal celek, který nese znaky entuziasmu a koncentrace. Cíl skupiny, který byl ustanoven formálně, je pak jejími členy akceptován a zvnitřněn a činnost, která je vykonávána je považována za smysluplnou. Pokud se toto povede, *"..tým ve větší míře, než běžná pracovní skupina kooperuje, je flexibilní, generuje nové myšlenky, efektivně řeší problémy, je spokojenější a loajálnější. Nová kvalita, již je tým zdrojem však neplyne z vnějšího popudu organizace, ale z povahy týmu samotného a je při tom pro cíle organizace relevantní."* (Štikar a kol., 2003).

3.3 Skupinová dynamika

Účastníci teambuildingového programu tvoří již před vstupem do teambuildingu skupinu s vlastními specifickými charakteristikami. V závislosti na délce trvání skupiny se pak liší její vnitřní dynamika a problémy, kterým musí čelit a překonat. Proto by tomu měl být upraven i teambuildingový program.

Tuckman (1965) uvádí 4 stupně, kterými skupina postupně prochází. Tento proces podle Hermochové (2006) probíhá při vytvoření zcela nové skupiny, ale i při vstupu pouze jednoho nového člena do týmu. Tyto stupně jsou:

1. Formování

Do skupiny přichází každý jednotlivec s vlastními očekáváními, zkušenostmi a na základě toho i různými předpoklady k vnímání nové skupiny a chování v něm. Na počátku panuje ve skupině nejistota, jedinci se snaží aklimatizovat, někteří se nejistotu snaží překonat vlastní aktivitou, většina jedinců ale zůstává spíše pasivní, vyčkává, pozoruje ostatní a snaží se zorientovat se v pravidlech panujících v dané skupině a také zapůsobit kladně na ostatní, případně hledat spojení. Jedinci si hledají vlastní místo v týmu. Hlavní charakteristikou této fáze je úvodní testování situace (initial situation testing) a vysoká míra závislosti na vedoucím skupiny (leader dependence) (Tuckman, 1965). Úkol, se kterým se členi musí vypořádat, je základní zorientování ve fungování skupiny, vytvoření jasné struktury, stanovení cílů a vybudování základní důvěry mezi členy (Smith, 2015).

2. Storming

Po první fázi dochází k postupnému "otřukávání" mezi členy, členové se postupně snaží prosazovat normy, které považují za správné a osvědčené. Vznikají spojení a podskupiny sdílející podobné postoje. Zatímco v prvním stupni je věnováno více

energie nalezení vlastní pozice, v druhé fázi dochází k četným konfliktům, vymezováním se vůči ostatním, kteří mají jiné názory a přístupy k úkolům, které má skupina plnit. Jedná se o periodu, ve které jsou rozbíjena úvodní pravidla, stupňuje se frustrace členů a jsou vytvářeny krátké intenzivní, ale křehké vazby mezi členy. Hlavní charakteristikou této fáze je intraskupinový konflikt (intragroup conflict), toto období je označováno také jako "fight-fight period" a úkol, kterému členi čelí, je naučení se vyjadřovat v rámci skupiny své názory a pocity a zároveň umět řešit konflikty (Tuckman, 1965).

3. Norming

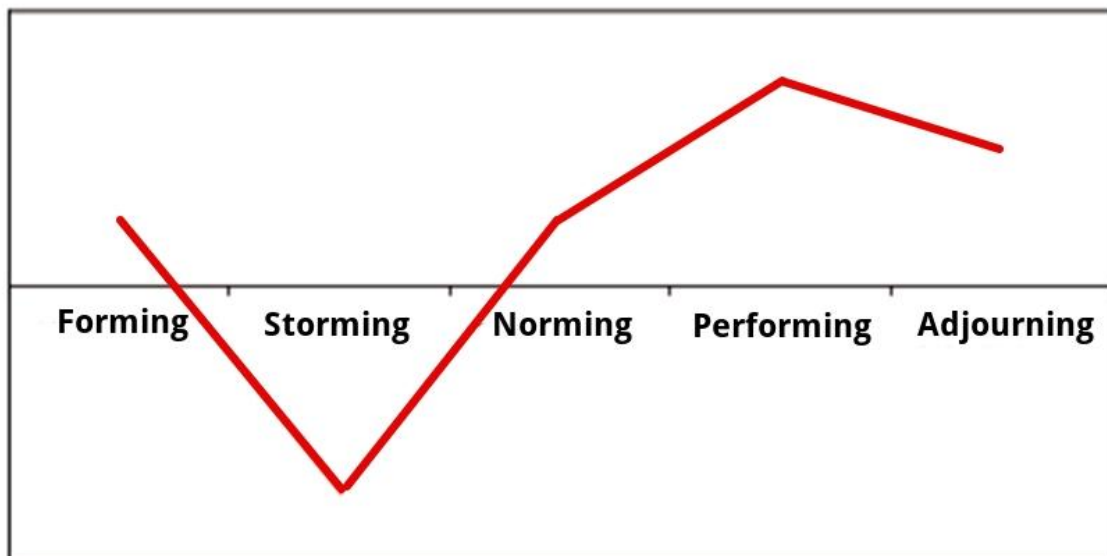
Nad hádky mezi členy se nadřazuje snaha o dosažení společného cíle a zaměření na plnění úkolu. V této fázi se skupina stává více soudržnou jednotkou a členové si vyvíjí vědomí příslušnosti ke skupině a ustalují se vnitřní normy. Začíná se zmenšovat diskrepance mezi očekáváním jednotlivců a reálnou zkušeností s týmovou spoluprací. Skupina začíná fungovat soudržně a sleduje společný cíl. Členové dokážou kooperovat a vzájemně se při dosahování cíle podporovat. Charakteristikou této fáze je rozvoj skupinové koheze (development of group cohesion) (Tuckman, 1965). Úkolem v této fázi je začít s evaluací týmových procesů a produktivity (Smith, 2015).

4. Performing

Performing je finální fází, která facilituje řešení problémů a rozhodování a využívá v předchozí fázi nabytou kohezi skupiny. Hlavními charakteristikami této fáze je svoboda, přátelskost (freedom and friendliness) a funkční vztažnost k rolím (functional role relatedness). Ve skupině převládá rutina nad tvořivostí a hrozí nebezpečí přílišné stagnace. V této fázi je tedy třeba záměrně začínat řešit témata, která byla během

předchozích fází "zametena pod koberec" tak, aby se mohlo více přizpůsobit novým podmínkám a preferenci členů (Tuckman, 1965).

Podle délky trvání skupiny nastává po 4. fázi buď ukončení existence skupiny (fáze Adjourning), nebo zopakování celého cyklu znovu (např. po příchodu nového člena) (Hermochová, 2006).



(Obrázek výkonnosti skupiny podle fáze, ve které se nachází, Schoel, & Maizell, 2002)

Využití znalosti skupinové dynamiky může pomoci k sestavení teambuildingového programu více na míru konkrétní skupině a tak celý proces zefektivnit - např. při zařazení teambuildingu ve fázi formování skupiny se prokazatelně zkrátí fáze nejistoty a hledání místa ve skupině, vytvoří se těsnější osobní vazby a pozitivní skupinové klima a tým se rychleji přiblíží k fázi efektivní spolupráce (Svatoš, Lebeda, 2005).

4 Psychologické aspekty vstupující do procesu V PRŮBĚHU

4.1 Cíle a dělení teambuildingu

Průběh teambuildingového programu se jednoznačně odvíjí od stanovených cílů, kterých má být dosaženo. Cíle jakéhokoliv kurzu zaměřeného na rozvoj skupiny mohou být rozděleny na dvě skupiny - cíle zaměřené na individuální osobní růst a cíle se zaměřením na spolupráci a fungování ve skupině (Franc, & Zounková, 2007).

Cílem teambuildingu je vytvořit **dobře fungující tým**. Hermochová (2006) shrnuje faktory přispívající k úspěšnému týmu:

- Jasně formulované cíle - jedním z faktorů spojených s úspěchem a spokojeností je jasný hodnotný a důležitý cíl. U neúspěšných týmů se často ukáže, že cíl jejich činnosti nebyl jasně určen.
- Přiměřená vnitřní struktura - struktura týmu hraje roli především v období krize, kdy je potřeba jasná komunikace a koordinace aktivit všech členů. Struktura v sobě zahrnuje jasně definované role členů, efektivní komunikační strukturu, metody sledování výkonnosti a poskytování zpětné vazby založené na objektivních faktech.
- Členové připravení k úkolu - ke každé práci je třeba určitá úroveň znalostí a dovedností a tým by měl mezi sebe přijímat pouze ty členy, kteří splňují stanovené odborné a osobnostní předpoklady (např. orientace na výsledek, sociální dovednosti, schopnost plánovat, schopnost spolupracovat).
- Klima podporující spolupráci - spolupráce je základním předpokladem týmu. Klima podporující spolupráci v sobě zahrnuje otevřenost, čestnost, prediktabilitu reakcí, vzájemný respekt a důvěru. Výsledky výzkumů i praktické zkušenosti

ukazují, že takové struktury, ve kterých je úspěch jednotlivce vázán na úspěch celého týmu, jsou nejúspěšnější.

- Podpora a uznání "zvenčení" - stejně jako v hodnocení jednotlivců i u týmů, které jsou chváleny, se zvyšuje motivace, což vede k ještě vyššímu a kvalitnějšímu výkonu.
- Kompetentní vedení - úspěšný vedoucí týmu by se měl soustředit na tři elementy - na cíl či vizi, na schopnost adaptace na měnící se okolnosti a na přípravu svých nástupců (Hermonchová, 2006).

Na každý z těchto bodů je tedy možno se při teambuildingu zaměřit a podle cílů můžeme taky teambuilding dělit. Levi (2001) dělí teambuilding na 5 typů podle cílů, kterých má být dosaženo, a to teambuilding zaměřený na:

- a) nastavování cílů
- b) řešení problémů
- c) definování rolí
- d) zlepšování dovedností jednotlivců v interpersonálních procesech
- e) budování soudržnosti týmu

Dělení teambuildingu se však liší u různých autorů. Např. Cilliers (2000) rozlišuje tři přístupy - funkcionalistický, humanistický a psychodynamický.

Funkcionalistický teambuilding je pragmaticky zaměřený, ve kterém by měly být předem stanoveny cvičení zaměřené na týmové chování, např. která podporují rozdělení rolí v týmu.

Humanistický přístup klade důraz na osobnostní růst jednotlivců a jejich interpersonálních dovedností, spíše než na chování v týmu. Zaměřuje se tedy hlavně na dovednost členů vzájemně si naslouchat a dávat si zpětnou vazbu.

Psychodynamický teambuilding pohlíží na tým z perspektivy nevědomých přání, úzkostí a nevyřešených konfliktů, které si členové týmu do týmu přinášejí. Hlavním úkolem psychodynamického teambuildingu je poskytnout týmu příležitost ke studiu a rozboru vlastního chování v situacích tady-a-ter.

4.2 Metody zážitkové pedagogiky

Jak již bylo uvedeno výše, teambuilding se skládá především z různých her/technik, které jsou založeny na principu zde a nyní a vycházejí ze zážitkové pedagogiky.

4.2.1 Metoda dramaturgie

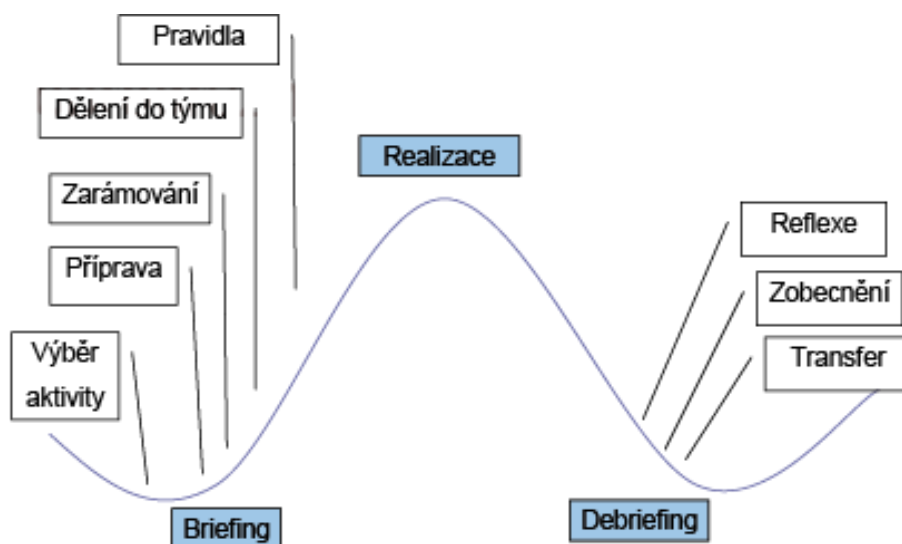
Dramaturgie je termín převzatý z divadelního prostředí, kde představuje umění divadelní produkce a projevuje se především ve výběru a zpracování divadelních témat. V oblasti kurzů zážitkové pedagogiky přešel tento pojem ve významu metody, jak vybrat vhodný program a zorganizovat ho tak, aby přinesl co možná největší účinek. Dramaturgie kurzů v sobě zahrnuje řadu otázek, se kterými se instruktor připravující program musí potýkat - dramaturgie se dotýká nejen skupiny účastníků a místa konání, ale především určením a naplněním cílů, kterých má kurz dosáhnout (Martin, 2001).

V dramaturgii se používá model dobrodružné vlny, který popisuje za sebou jdoucí aktivity jako vlny, které začínají briefingem, mají energický vrchol ve vlastní aktivitě a následuje debriefing, kde se energie mění na racionální zpracování (Schoel a kol., 1988).

V dramaturgii se často kromě této dobrodružné vlny pracuje s několika typy vln - fyzickou, sociální, psychologickou a kreativní. Hlavním důvodem rozdělení je fakt, že každá aktivita je zaměřena na jiný aspekt a každá má vrcholy a propady jinde. Úkolem dramaturgie je, aby byl program rovnoměrně vyvážen co se týče různých typů výzev a do každého z vrcholů byla umístěna k tomu vhodná aktivita. Příkladem může být

například zařazení více odpočinkových her během třetího dne, kdy zpravidla dochází k největšímu propadu fyzické energie (Franc, & Zounková, 2007).

(Dramaturgická vlna - Dlouhá et. al, 2011)



Dramaturgie pojmána jakožto příprava programu probíhá v 5 stupních. Jako první se stanoví hlavní téma kurzu, což představuje pomyslnou kotvu, od které se odvíjí veškeré dění. Hlavní téma je určeno hodně abstraktně, pouze jako celkový rámeček. Stanoví se, jaký typ kurzu je vhodný (expediční, pobytový, zimní...), jaké typy aktivit budou hlavně zastoupeny (hry, semináře, dílny), v jakém se kurz bude odehrávat prostředí (příroda, středisko, město) a jaká je cílová skupina účastníků a jací jsou třeba lektori a kolik (Franc, & Zounková, 2007).

Následuje tvorba scénáře, který už více konkretizuje, jak bude program kurzu vypadat. Řeší se, jaké aktivity se budou v kterých dnech odehrávat, a to podle toho, čeho jimi chceme dosáhnout (např. účastníky unavit, zklidnit, rozveselit, otevřít jejich emoce apod.) a jakým způsobem toho můžeme dosáhnout. Program volíme tak, aby

respektoval fyzickou, emoční, intelektuální a psychickou stránku účastníků (Franc, & Zounková, 2007).

Když máme zhruba navržený scénář, přechází se k jeho dokončení, které obsahuje dopracování veškeré logistiky, některých detailů týkající se požadavků na materiál, pravidla her apod. (Franc, & Zounková, 2007).

Pátým stupněm dramaturgie je úprava programu přímo na kurzu, jeho přizpůsobení účastníkům a jejich potřebám. Lektori musí být neustále připraveni změnit program, pokud se ukáže úprava jako přínosná. Do rozhodování o změně se promítají zkušenosti a cit lektora a jeho reflexe stavu ve skupině, ale i některé objektivní podmínky jako počasí nebo nečekané nehody (Franc, & Zounková, 2007).

4.2.2 Metoda realizace příběhů, symbolizace

Vyprávění je specifická forma komunikace, při které spolu komunikují vypravěč a posluchači a vzájemně se ovlivňují. Předmětem této komunikace jsou různé obrazy dějů v mysli vypravěče, který se snaží o vytvoření stejných představ v myslích posluchačů. Pomocí zpětné vazby, kterou od posluchačů obdrží skrze různé komentáře, dotazy a vyjádření pocitů pak vypravěč přizpůsobuje příběh tak, aby našel rovnováhu mezi příliš snadno poznatým dějem a jeho nesrozumitelností. Vžitím se do příběhu dochází u posluchačů k rozšíření jejich zkušenostního horizontu (Hak, 2009).

Metodou vyprávění příběhů můžeme předat posluchačům fakta a informace (vzdělávací funkce), můžeme představovat různé postoje a hodnoty (výchovná funkce), ale velmi užitečnou funkcí pro teambuildingový program je motivační funkce vyprávění příběhů (Hak, 2009).

Použití vyprávění příběhů, tvoření metafor apod. v teambuildingu pomáhá vytvářet u účastníků autentický prožitek a emocionálně je vtáhnout do děje. Díky zvnitřněným zážitkům pak můžeme u účastníků dosáhnout rozšíření jejich zóny komfortu. Zvládnutá zkušenost v teambuildingu totiž vede k zvýšení pocitu vlastní účinnosti a tento pocit se pak dále přenáší i do dalších oblastí (Svatoš, & Lebeda, 2005).

4.2.3 Metoda zpětné vazby

Základní součástí zážitkové pedagogiky a teambuildingů je zpětná vazba. Ve zpětné vazbě se dle Hanuše a Chytilové (2009) můžeme pohybovat v různých oblastech - můžeme hodnotit co se děje uvnitř nás (intrapersonální úroveň), jak vnímáme vztah s druhým/i (interpersonální úroveň) nebo jak vnímáme skupinu jako celek (sociální úroveň).

Zpětná vazba může nabývat různé úrovně a dosahovat tak různého efektu. Pro efektivní zpětnou vazbu je doporučováno poskytovat ji tak, abychom konkrétní chování druhého popisovali, ale nehodnotili. Měli bychom druhého co nejpřesněji informovat o našich prožitcích a o tom, jak na nás situace působí, ale vyvarovat se přitom kritiky a interpretací záměrů druhého. Důležité je také všimnout si chování, které je změnitelné, a snažit se spíše oceňovat přednosti než vyzdvihovat slabé stránky (Gillernová, 2001).

Kritickou podmínkou pro zpětnou vazbu je, aby byla podávána přesně a včas. Ve chvíli, kdy je zpětná vazba podávána nepřesně nebo rozporuplně, její účinek ve formě naučení se požadované odezvy nenastává. Dokonce i pokud je chvíli podávána přesná zpětná vazba, na kterou ale navazuje zpětná vazba nepřesná, účinek se nedostaví a chyby ve zpětné vazbě tak ovlivňují výsledek dlouhodobě (Hirst, & DiGennaro Reed, 2015).

Výhodou teambuildingu, který využívá metod zážitkové pedagogiky je právě poskytování zpětné vazby v situacích zde-a-nyní, která podporuje přesnost podávání zpětné vazby (Drlíková, & Hermochová, 2013).

4.3 Pravidla bezpečnosti

Podmínka, která je v teambuildingu základní, je fyzická a psychická bezpečnost. Problém bezpečnosti použitých programů je ale komplexní a obsahuje více oblastí, které instruktor může ve větší či menší míře ovlivňovat (Pokorný, 2007). Proto bychom se měli řídit pravidlem "Snažme se ovlivnit vše, co můžeme, protože vždy zůstane hodně toho, co ovlivnit nemůžeme." Základní všeobecné principy bezpečnosti uvádí Skoumal, Šebek (2011):

- **Princip připravenosti** - instruktoři i účastníci by měli být fyzicky i psychicky připraveni k absolvování kurzu a zároveň by mělo být co nejlépe připraveno materiální zabezpečení a program kurzu (Skoumal & Šebek, 2011).
- **Princip možnosti ústupu / Pravidlo STOP** - psychologické nebezpečí je čistě subjektivní věc, kterou může lektor někdy jen těžko odhadnout. Proto se zavádí pravidlo STOP, které dává každému účastníkovi právo nevstupovat do nabízené techniky a vstup do aktivit je vždy dobrovolný (Gillernová, & Štětovská, 2001). V případě využití tohoto pravidla by měl mít instruktor připravenou vhodnou alternativu pro zapojení dotyčného účastníka (Skoumal, & Šebek, 2011).
- **Princip zdravého úsudku** - zdravý úsudek se často odvíjí od zkušeností daného lektora, jeho obeznámenosti s mechanismy rizikových situací a znalostí svých vlastních hranic. V případě, že je lektor zatím nezkušený, může čerpat především ze svých vlastních zkušeností v roli účastníka nebo ze zprostředkovaných zkušeností zkušenějších kolegů (Pokorný, 2007).

- **Princip dynamiky, sledování a předvídání** - základem bezpečnosti je neustálá všímavost instruktora k měnícím se podmínkám, různé dynamice týmu apod. (Skoumal, & Šebek, 2011).
- **Princip kontroly - nastavení systému** - část kontroly nad situací a zodpovědnosti může instruktor delegovat na účastníky, pokud je to pro danou situaci a skupinu účastníků vhodné (Skoumal, & Šebek, 2011).

Další pravidla, se kterými se setkáváme v souvislosti teambuildingů a kurzů zážitkové pedagogiky jsou:

- **Tolerance** - instruktor má za úkol vytvořit takovou psychologickou atmosféru, která umožňuje sdílení co největšího množství názorů a pocitů tak, aby byli podnětem k diskuzi, nikoliv předmětem negativního hodnocení (Gillernová, & Štětovská, 2001).
- **Dohoda o nevynášení informací** - je třeba zvážit nebezpečí, které pro účastníka může plynout ze sdílení některých informací a snažit se toto nebezpečí určitými pravidly a podmínkami eliminovat. Dohoda s účastníky bývá v té podobě, že se žádné informace o tom, co se odehrálo na daném kurzu nevynášejí a jediný, o kom může účastník sdílet dále informace je pouze o sobě samém (Gillernová, & Štětovská, 2001).
- **Vyvážení výzvy a bezpečnosti** - Kurzy pracující s zážitkem mají většinou za úkol i rozšiřování zóny komfortu, proto se nelze zcela vyhnout určité míře stresu, kterou navozená situace přináší. Je ale třeba, aby náročné situace byly pro účastníky přiměřené a fyzicky či psychicky je neohrožovaly (Skoumal, & Šebek, 2011).

4.4 Role facilitátora

Role trenéra / instruktora / vedoucího teambuildingu je na teambuildingových kurzech většinou upozaděna oproti účastníkům (narozdíl od lektora kurzů různých profesních dovedností nebo v klasickém vzdělávání, kde je lektor hlavní postavou dění). Lektor uplatňující na teambuildingu zážitkový přístup se liší od lektora v expertní roli. Expert poskytuje hotová řešení, žádoucí postupy a způsoby, jakým se mají lidé chovat. Oproti tomu facilitátor nevystupuje jako rozhodující autorita, spíše jako podporující síla (Svatoš, & Lebeda, 2005).

Facilitátor v teambuildingu má relevantní odborné zkušenosti, které získává skrze vlastní výcvikovou zkušenost i vlastní supervidovaný trénink, ve kterém si musí vypěstovat potřebné dovednosti, které lze uplatnit v konkrétních situacích, a díky kterým může ozřejmovat některé sociální procesy, s kterými se účastníci setkávají, a pomáhat je korigovat tak, aby se vytvořil funkční vzorec chování a komunikace (Gillernová, & Štětovská, 2001).

Dalším úkolem trenéra je připravit a uspořádat vyvážený, vhodný program odpovídající předem stanoveným cílům. Musí tedy vybrat techniky, které se hodí k účelu teambuildingu, vzít v potaz charakteristiku výcvikové skupiny a dynamiku dějů probíhající uvnitř této konkrétní skupiny. Přípravou programu a zvládnutím metodiky a průběhu her však jeho role nekončí. Dále se podílí na očekávání účastníků co se týče teambuildingu i na atmosféře ve skupině, a to především svým vlastním nasazením, "ochotou jít s kůží na trh" a stát se příkladovým modelem pro účastníky. Zároveň by měl být připraven reflektovat specifické charakteristiky skupiny a odehrávající se děje. Důležitou rolí je také kladení důrazu na převádění jevů z teambuildingových her do reálných situací (Gillernová, & Štětovská, 2001).

4.5 Debriefing

Debriefing je skupinová reflexe, společné ohlednutí za aktivitou, programem či časovým úsekem teambuildingu. Jeho smysl je využít zážitek a jím vzbuzené subjektivní prožitky k procesu učení a uvědomění si, co nám daná aktivita dala a může dát v praktickém životě (Svatoš, & Lebeda, 2005).

Kritici teambuildingu tvrdí, že hraní her nemůže změnit ničí chování. Příznivci teambuildingu ale oponují, že hraní her je podstatná součást celého procesu, ve kterém by ale měl následovat facilitátorem uskutečněný debriefing. Pak mohou i "hry" mít velký účinek na efektivitu jednotlivců a týmu (Rosenberg, 2007). Carter (2007) uvádí, že debriefing je nejdůležitější součástí teambuildingového programu a vede k hlubšímu poznání sebe sama a sebeaktualizaci, a přesto je zrovna tato část mnohdy úspěšána nebo zanedbána. Lektoři by si dle něj měli vyhradit dostatek času na prodiskutování různých úhlů pohledů účastníků a interpretaci toho, co se v aktivitě vynořilo podstatné, např. různých rysů chování jednotlivců nebo celého týmu.

V debriefingu je jedincům nebo týmům pokládána řada otázek, které účastníky vedou k reflexi aktuálních zkušeností a přiřazení jim vlastní smysl (Tannenbaum, & Cerasoli, 2013). Reflexe aktivity může probíhat na několika úrovních. Čáp a Štětovská (2013) doporučují postupovat postupně přes následující úrovně a pokládané otázky:

1. **Emoce** - Jak jste se cítili? Co jste prožili? Co jste cítili? Cítil někdo strach? Těšil se někdo?
2. **Konace, akce** - Co jste dělali? Splnili jste požadovaný úkol? Co se odehrálo? Co kdo řekl? Jaká byla strategie? Jak jste spolupracovali?
3. **Kognice, uvědomění** - Co jste si uvědomili? Překvapilo vás něco? Zažil někdo nějaký aha-zážitek?

4. **Vztah k realitě** - Už jste něco takového zažili? Zažíváte podobné situace i v realitě? Jak to jindy funguje v reálném světě?

Realizace debriefingu se může různě lišit. Tannenbaum a Cerasoli (2013) identifikovali 4 hlavní elementy objevující se v každém debriefingu. Těmi jsou:

- **Aktivní sebevzdělávání** (vs. pasivní) - debriefing je v základu formou aktivního učení, účastníci jsou aktivně angažováni do procesu a přispívají svými subjektivními pohledy. Aktivní techniky vzdělávání také účastníky vedou k experimentování s myšlenkami a chováním a urychlují tak proces učení (Eddy a kol., 2003). Klíčovým faktorem úspěšného debriefingu je aktivní sebepoznávání, které je účinnější než např. pasivní přijímání zpětné vazby (Ellis, & Davidi, 2005).
- **Vývojový záměr** (vs. hodnotící) - debriefing má za hlavní cíl rozvoj účastníků a nehodnotící, nekritická povaha prostředí vede k přesnější zpětné vazbě a podporuje větší výměnu informací, čímž maximalizuje účinek zážitkového učení a zvyšuje motivaci účastníků (Tannenbaum, & Cerasoli, 2013).
- **Zaměření na specifické dění** (vs. obecné dění) - podstatným znakem debriefingu je zaměření na specifické, konkrétní aktivity a události, spíše než na obecné kompetence a výkon. Reflexe konkrétních událostí pomáhá k hlubšímu prozkoumání základních znaků ovlivňující výkon a klíčových strategií a také k přesnějšímu stanovení cílů a konkrétních kroků akčního plánu (Tannenbaum, & Cerasoli, 2013).
- **Mnohonásobný zdroj informací** (vs. jediný zdroj) - tým se skládá z více členů a každý z nich může přispět svým úhlem pohledu, svými zkušenostmi, rozličnými věcmi, kterých si u druhých všimne. Dalším zdrojem zpětné vazby je kromě účastníků i facilitátor, který může přinést zcela odlišný, nezaujatý

pohled na tým i jeho členy. Zpětná vazba od více účastníků je tím ucelenější a také přesnější. To působí dále na toho, kdo zpětnou vazbu obdrží, neboť je pro něj důvěryhodnější a více motivuje k podniknutí konkrétních opatření (Tannenbaum, & Cerasoli, 2013).

Debriefing jakožto poměrně finančně i časově nenáročná intervence nemusí probíhat pouze jako součást teambuildingu, ale lze ho využít i po jakékoliv jindy proběhlé aktivitě. Často je takto debriefing používán v oblasti zdravotnictví, armády, policie, letectví a obecně v oblasti vzdělávání a týmové práce. Účinnost využití debriefingu byla zkoumána v souvislosti s výkonem týmu. Meta-analýza 46 výzkumů ukazuje, že samotné použití debriefingu způsobuje u experimentální skupiny v průměru 25% nárůst efektivity jak při použití u jednotlivců, tak u týmů. Pokud byl debriefing prováděn v rámci celého týmu (nejen u jednotlivců), vzrostla efektivita jednotlivců o 16% a efektivita týmu dokonce o 38%. (Tannenbaum, & Cerasoli, 2013).

4.6 Sociodiagnostika, psychodiagnostika

Sociodiagnostika a psychodiagnostika nám poskytují přehled o současném stavu skupiny nebo jedince. Zhodnocení současného stavu můžeme v teambuildingu využít dvěma způsoby - k vytvoření si přehledu a jakéhosi odrazového můstku na počátku teambuildingu, kdy se následně snažíme tento stav ovlivnit (např. zmapujeme jaké jsou vzájemné vztahy mezi účastníky nebo jak jsou v týmu rozdělené role), nebo k ověření účinnosti teambuildingu, kdy sledujeme, zda je konečný stav skupiny nebo jednotlivce blíže ideálnímu stavu než byl před teambuildingem (např. po ukončení teambuildingu pomocí sociomapování sledujeme, zda došlo ve vztazích k významnému posunu).

Psychodiagnostiku lze využít v teambuildingu k poskytnutí náhledu např. na svůj osobní styl komunikace či osobnostního nastavení. Teambuildingové intervence ale většinou zaměřujeme primárně spíše než na osobnost jednotlivců na jejich fungování v

týmu a vzájemnou interakci. Přestože se tedy někdy psychodiagnostika v teambuildingu využívá, pro účely této práce rozvedu pouze využívanou sociodiagnostiku. V teambuildingu můžeme využít např. tyto přístupy:

- **Sociometrie** - sociometrie se zaměřuje na analýzu vztahů v malých i velkých skupinách. Hlavní sociometrickou technikou je sociometrický test, díky kterému se dozvídáme v přesně ohraničené skupině o pozitivních a negativních vztazích mezi členy skupiny a můžeme tak získat informace o tom, kdo je více oblíbený a kdo je naopak outsider. Tyto informace pak mohou sloužit k následné intervenci a často se využívají např. ve školních třídách k diagnostice sociálního statusu dětí (Jiang, & Cillessen, 2005).
- **Topologický přístup** - Lewinem založená topologická psychologie připodobňuje okolí jedince k fyzikálnímu poli, v němž se nacházíme a kde na nás působí různé síly. Toto pojetí je oproti sociometrii vhodnější k popisu a rozboru okamžité situace, ke sledování proměnlivé dynamiky týmu, různých změn a konfliktů v týmu (Bahbouh, 2011).
- **Interakční přístup** - v týmu se můžeme zaměřit na interakce členů mezi sebou, k čemuž vytvořil Bales škálu, kterou lze využít k zhodnocení komunikace. Bales rozřadil projevy členů týmu do 12 kategorií, které spadají do 4 základních typů reakcí. Reakce se dle něj mohou vztahovat buď k úkolu nebo k vzájemným vztahům. Jeho kategorizace tedy vypadá následovně (Bahbouh, 2011):
 - Sociálně-emocionální pozitivní reakce:
 - Působí přátelsky
 - Uvolňuje napětí
 - Souhlasí
 - Sociálně-emocionální negativní reakce:

- Působí nepřátelsky
- Vyjadřuje napětí
- Nesouhlasí
- Řešení úkolu - otázky
 - Říká si o doporučení
 - Ptá se na názory
 - Žádá informace
- Řešení úkolu - pokusy a odpovědi
 - Dává doporučení
 - Vyjadřuje názory
 - Poskytuje informace

Bales a Cohen na základě této kategorizace vytvořili diagnostický systém SYMLOG, který lze využívat k popisu a analýze různých vzorců komunikace v týmu a který je často využíván ve výzkumech a intervencích v rámci skupin nebo celých organizací. (Keyton, & Wall, 1989).

- **Vývojový přístup** - vývoj skupiny přes Tuckmanovy fáze Forming, Storming, Norming a Performing lze sledovat pomocí systému GDOS (Group Development observation system). Ten se zaměřuje na výroky členů týmu a řadí je dle jejich obsahu k určité dimenzi (Závislost, Přenesení, Boj, Spojování, Rozpojování a další). Podle množství těchto výroků lze pak tým zařadit do konkrétní fáze (Bahbouh, 2011). Díky tomu můžeme teambuilding pak lépe přizpůsobit potřebám týmu a také poskytnout členům týmu náhled na jejich současnou situaci a předpokládaný vývoj.
- **Rolový přístup** - rozdělení rolí v týmu je velmi známý koncept, který je ve všeobecném povědomí nejvíce spojen s Belbinovou klasifikací. Belbin

identifikoval 8 rolí, které mohou členové týmu zaujímat - realizátor, koordinátor, formovač, inovátor, hledač zdrojů, analytik, stmelovač a dotahovač. Pomocí těchto rolí můžeme charakterizovat buď jednotlivě členy týmu (jaké role v týmu zaujímají) nebo tým jako celek (zda některá role v týmu neschází či se někteří členi svými rolemi nepřekrývají apod.) (Bahbouh, 2011).

- **Sociomapování** - sociomapování je druh analýzy struktury a dynamiky malých sociálních skupin, ale i komplexních sociálních systémů. Jako diagnostický nástroj slouží sociomapování ke sledování vztahů mezi členy týmu a jejich dynamiky. Získaná data lze přehledně vizualizovat do grafického zobrazení - sociomapy, která se snaží adekvátně zachytit situaci v týmu tak, aby byla pro členy týmu snadno a správně pochopitelná. V praxi se sociomapování užívá při analýze spolupráce v týmu, při budování nebo reorganizaci týmu a při rozvoji týmu (Rozehnalová, 2008).

5 Psychologické aspekty PO PROCESU

5.1 Efektivita teambuildingu

Před realizací výzkumu je třeba stanovit si vhodná kritéria, která by měla postihovat účinky teambuildingu. Ověřování účinnosti teambuildingu je proces, při kterém zjišťujeme, zda daný program vedl k očekávaným důsledkům (Hermochová, 1988).

Ověřování efektivit bývá však často nejslabším článkem teambuildingu, neboť je jen velmi málo programů hodnoceno systematicky a bývá často zcela opomíjeno. Jednou z příčin je časová, finanční a metodologická náročnost takového ověřování. Pokud se však hodnocení účinnosti realizuje, má kromě ověření dobře investovaných prostředků pro organizaci přínos i pro samotné účastníky a lektora značné přínosy. Přínos pro účastníky spočívá v obsahu programu uzpůsobenému více jim na míru a při anticipaci hodnocení často i v celkově důkladnější přípravě. Dále představuje hodnocení pro účastníky možnost získat zpětnou vazbu a sledovat svůj osobní rozvoj. Pro lektora je přínosem realizovaného hodnocení zpětná vazba, podněty pro zlepšení jeho působení a také možnost prokázat výsledky jím realizovaného programu (Jarošová, 2001).

V teambuildingu bývá častým cílem zlepšení fungování týmu a potažmo jeho efektivit. Efektivita týmu je v různých výzkumech pojímána odlišně. Cohen a Bailey (1997) kategorizují možné výstupy efektivit týmu do třech dimenzí: 1) *výkonová efektivita* sledovaná množstvím a kvalitou výstupů a zahrnující účinnost, produktivitu, inovativnost, časovou přesnost 2) *postoje členů týmu*, např. spokojenost členů, jejich angažovanost, důvěra v management, a 3) *výsledky chování* jako absentérství, odchod členů týmu apod. Jiní autoři však uvádějí až 20 různých druhů výstupů, které jsou s týmovou efektivitou spojovány (Mathieu a kol., 2008).

Obecně k hodnocení, zda určité aktivity vedly k očekávaným výsledkům, je často užíván Kirkpatrickův model, který částečně pokrývá právě oblasti efektivity týmu zmíněné výše a který v sobě zahrnuje hodnocení tréninkových aktivit na úrovni 1) spokojenosti účastníka s výcvikem 2) změn ve znalostech, dovednostech a postojích účastníků, 3) pracovního chování účastníků a 4) výsledků významných pro činnost organizace (Jarošová, 2001).

Teambuildingové programy bývají zkoumány většinou v rámci studií v oblasti zážitkové pedagogiky a sociálně psychologického výcviku. Sociálně psychologický výcvik je zaměřen především na sociální kompetence účastníků, svou formou spadá také do učení prožitkem, neboť je založen na osobní prožitkové zkušenosti. Sociálně psychologický výcvik bývá pouze více propojen s teoretickými poznatky (Hermonová, 1982).

Odpověď na otázku účinnosti teambuildingových programů můžeme odvozovat od zahraničních výzkumů a meta-analýz, skrze které se snaží různí výzkumníci zjistit, jakým způsobem a v jakém rozsahu účinkuje zážitkový (nejčastěji outdoorový) vzdělávací program na účastníky. Meta-analytické studie udávají, že celkově mají tyto programy sílu efektu přibližně 0.3 - 0.4. V tabulce níže uvádím přehled celkových efektů ze 7 meta-analýz týkajících se zážitkových kurzů.

Celkové výsledky meta-analýz vztahujících se k zážitkovému vzdělávání (Neill, 2009):

| Study | Focus | d | N studies | N participants |
|--------------------------------------|---|------------|-----------|----------------|
| Bunting, & Donley (2002) | Ropes challenge courses | .55 | 15 | na |
| Cason, & Gillis (1994) | Adventure programming for adolescents | .31 | 43 | ~7 030 |
| Gillis, & Speelman (2008) | Ropes challenge courses | .43 | 44 | 2 796 |
| Hattie et al. (1997) | Adventure education and Outward Bound programs | .34 | 96 | 12 057 |
| Hans (2000) | Adventure programming locus of control outcomes | .38 | 24 | 1 632 |
| Marsh, P. E. (1999) | Camping programs | .20 | 22 | na |
| Staunton (2003) | Adventure therapy programs | .42 | 17 | ~1 000 |
| Wilson, & Lipsey (2000) | Delinquent youth in wilderness programs | .18 | 28 | ~3 000 |

Výsledky efektů těchto kurzů se vztahují k různým efektům, jaké mají na účastníka z hlediska jeho leadershipu (rozhodování, time-management, stanovování cílů), sebepojetí (vnímané schopnosti, sebevědomí, self-efficacy), osobnosti (svědomitost, locus of control, emoční stabilita), interpersonálních vztahů (kooperace, komunikace, asertivita) a dalších dimenzí.

Z hlediska teambuildingu nás zajímá především efekt, který má kurz na rozvoj interpersonálních vztahů a týmu celkově. Rozvoj interpersonálních dovedností je např. u nejvíce citované meta-analýzy Hattieho a kol.(1997) $d=0,32$, $p<0,05$. V jiné meta-analýze Buntinga a Donleyho (2002 podle Neill, 2009) autoři uvádí velikost efektu na rozvoj týmu $d=0,58$.

Meta-analýzu výsledků výzkumů v České republice předkládá Bartůněk (2008), který se zaměřuje na výzkumy týkající se programů výchovy v přírodě v letech 1977-2005, a zkoumá do jaké míry ovlivňují tyto kurzy u účastníků sebepojetí, sebedůvěru,

sebeovládání a přístup k řešení problémů. Uvádí, že v posledních letech došlo k úbytku kvantitativních studií a také, že přestože oblast aktivit a výchovy v přírodě je v Čechách velmi rozšířená, výzkumů na téma vlivu těchto programů je opravdu pomálu. V této meta-analýze byla výsledná velikost účinku $d=0,16$, $p<0,05$.

5.2 Možnosti a meze teambuildingu

Před teambuildingem se setkáváme s řadou očekávání jak na straně účastníků, tak i lektora a zadavatele. Některá jsou více reálná uskutečnit, jiná méně. V této kapitole uvedu co lze teambuildingem ovlivnit a co spíše nikoli, přičemž vycházím z možností a mezí sociálněpsychologického výcviku dle Štětovské (2011).

Čeho může být dosaženo:

- Rozvoj obecných komunikačních a dalších sociálněpsychologických dovedností
 - K rozvoji sociálněpsychologických dispozic v teambuildingu přispívá atmosféra psychologického bezpečí, umožňující experimentovat s novým chováním, a zaměření na úspěšná řešení spíše než na chyby. Snažíme se rozvíjet osobní dispozice upozorněním na silné stránky jednotlivců a slabší stránky formulujeme pozitivně tak, aby byly chápány jako příležitost k zlepšení a růstu.
 - V rámci teambuildingu můžeme také členům týmu zmapovat jejich osobní komunikační styl a upozornit je na odlišnosti oproti jiným. Často mohou být účastníci překvapeni, že všichni nejsou nastaveni stejně jako oni a mohou se tak stát tolerantnější k druhým.
- Zlepšení schopnosti reflexe sebe i ostatních členů týmu
 - V teambuildingu může být jedním z cílů rozvinout citlivost k vlastnímu prožívání i k prožívání druhých, stejně jako k tomu, co za sdělení o sobě

druhým vysíláme a naopak co nám dávají najevo druzí. Můžeme účastníky vést k lepší všímavosti vůči dění v týmu a ke schopnosti toto dění reflektovat a komunikovat o něm.

- Kultivace vyjadřování a přijímání emocí
 - Členy týmu můžeme podporovat v uvědomění si vlastních emocí a pomoci jim rozvíjet jejich regulaci a vnější projevy. Snažíme se také zmenšit rozpor mezi vnitřním laděním jedince a navenek vysílanými informacemi.
- Obohacení o další úhly pohledu na realitu, vyzkoušení si nových variant chování, nových řešení konfliktů a obtížných situací

Co zpravidla od teambuildingu očekávat nelze:

- Změna jednotlivce od základu nebo vytvoření "ideálního" jedince
 - Změna jednotlivce by měla vycházet z dispozic, které již člověk má. Mohou být podporovány silné stránky, kompenzovány stránky slabší, avšak nelze očekávat, že člověka naučíme něco, k čemu není ani minimálně disponován. Můžeme se pokusit, aby si daný jedinec určitě vzorce chování mechanicky nadřiloval, pokud to ale bude v rozporu s jeho přirozeností, je pravděpodobné, že je dále nebude užívat.
- Bezkonfliktní tým
 - V první řadě konflikty nemusí být jen negativní, často jsou pramenem změny, která může být naopak žádoucí. Teambuilding tedy nezaručí, že se v týmu nebudou konflikty objevovat, ale spíše se pokusí přivést členy týmu k přiměřenému řešení konfliktů tak, aby konflikty nebyly pro psychiku jednotlivců příliš náročné.
- Jednání bez emocí

- Přestože se často v řeči používá věta "Teď budeme jednat bez emocí.", nemůžeme emoce vyřadit ze svého života, neboť prožívání je legitimní složkou lidské psychiky. Úlohou teambuildingu se ale může stát naučit členy týmu vyjadřovat emoce přiměřeně a vhodným způsobem a zároveň si lépe emoce uvědomovat a tím přispět k jejich větší kontrole.
- Pasivní změna
 - Zadavatel teambuildingu nemůže očekávat, že pokud pošle nemotivovaný tým na dvou-denní akci, na které se všichni budou účastnit jen z povinnosti, tak to přinese velký účinek. V teambuildingu hraje velkou roli investice vlastní energie a motivace ke změně a přímo ovlivňuje výslednou efektivitu.

6 Empirická část

6.1 Návrh výzkumného projektu

Úvod

Na základě poznatků z teoretické části bakalářské práce, se věnuji v této druhé části metodologickému návrhu výzkumného projektu. Představím zde návrh experimentu, který je zacílen na posouzení účinnosti teambuildingových programů, které jsou různými způsoby realizovány v praxi. Návrh obsahuje teoretická východiska pro výzkumný projekt, popis a cíl výzkumu, stanovené hypotézy a operacionalizace proměnných. Dále uvádím návrh výběru vzorku, použití vhodné metody sběru, zpracování a analýzy dat. Nakonec zmiňuji možná omezení a odlišné interpretace experimentu a závěr.

Teoretická východiska a předchozí výzkumy

Teambuilding tak, jak jsme si jej vymezili v této práci, je intervence využívající aktivity, které mají charakter sociálně psychologických technik. V teambuildingu tyto techniky směřují především k lepšímu fungování týmu a jsou založeny na prožitku.

Teambuildingové programy bývají zkoumány většinou v rámci studií v oblasti zážitkové pedagogiky a sociálně psychologického výcviku, který je více propojen s teorií (Hermochová, 1982).

Ve výzkumech v oblasti zážitkové pedagogiky se objevují různé termíny, které se často mezi sebou volně zaměňují, případně zdůrazňují určitý aspekt tohoto vzdělávání. Jedná se o české pojmy "výchova/vzdělávání zážitkem", "výchova prožitkem", "zážitková pedagogika", "výchova v přírodě", "výchova dobrodružstvím". V anglickém prostředí se setkáváme s termíny "experiential education", "outdoor education", "adventure

education", "environmental education", ve kterých může být navíc zaměňováno slovo "education" za "learning", "leadership", "training" apod. (Dvořáčková a kol., 2014)

Jak již bylo zmíněno v první části práce, odpověď na otázku účinnosti teambuildingových programů podávají různé, především zahraniční výzkumy a jejich meta-analýzy. Meta-analytické studie udávají, že celkově mají tyto programy sílu efektu přibližně 0.3 - 0.4 (Neill, 2009)

Efekt těchto kurzů se vztahuje k různým oblastem jako je leadership, sebepojetí, osobnost, interpersonální vztahy a další.

Z hlediska teambuildingu nás zajímá především efekt, který má kurz na rozvoj interpersonálních vztahů a týmu celkově. Rozvoj interpersonálních dovedností je např. u nejvíce citované meta-analýzy Hattieho a kol.(1997) $d=0,32$, $p<0,05$. V jiné meta-analýze Buntinga a Donleyho (2002) autoři uvádí velikost efektu na rozvoj týmu $d=0,58$.

V českém prostředí provedl meta-analýzu výsledků výzkumů Bartůněk (2008), který se zaměřuje na výzkumy týkající se programů výchovy v přírodě v letech 1977-2005 a ve které dochází k výsledné velikosti účinku $d=0,16$, $p<0,05$.

Výzkumný problém

Podle mnoha autorů je rozdílem mezi funkčním a nefunkčním teambuildingem to, zda v rámci her a aktivit byl uskutečněn debriefing, který klade důraz na převádění získaných zkušeností do praxe (Carter, 2007; Johnston, 2013; Rosenberg, 2007). Hlavním cílem tohoto výzkumu je porovnat účinnost teambuildingového programu pokud v něm je, nebo není zahrnut debriefing. Pro tento účel je dle mého názoru vhodný experimentální design.

Experimentální skupina by tedy absolvovala teambuilding, ve kterém by bylo použito her i s debriefingem jakožto důležitou částí. U kontrolní skupiny by byl program poupraven tak, aby aktivity byly zachovány, ale místo debriefingu by byly do programu začleněny kratší pauzy nebo odpočinkové aktivity. Tímto bych simulovala dvě podoby teambuildingu tak, jak se zřejmě běžně objevují v praxi a snažila se zjistit, zda existuje statisticky signifikantní rozdíl v účinnosti programů při porovnání mezi sebou. V souladu s názory některých výše zmíněných odborníků předpokládám, že signifikantně větší účinek by měl mít první program s debriefingem, především pak v dlouhodobém měřítku.

Teambuildingové programy by ve všech případech měly být vedeny dvěma zkušenými lektory, pokud možno vždy ve stejném složení. Pro zajištění těchto lektorů bych se obrátila na některé agentury, které nabízejí teambuildingové programy, a navrhla jim podílení se na tomto výzkumu. Pro ně by přínosem bylo možné vědecké potvrzení účinnosti jejich technik, a to za poskytnutí slevy pro firmy, které by se tohoto výzkumu účastnily. Tato sleva by byla nabízena především kvůli etickému hledisku, protože přihlášením se do tohoto výzkumu je možné, že teambuilding nebude proveden v nejvyšší možné kvalitě. (I když je pravda, že na trhu se takových služeb dostává běžně i bez slevy.)

Do výzkumu by bylo zahrnuto 8 týmů, které by byly náhodně rozděleny do experimentální nebo kontrolní skupiny. Týmy by měly mít minimálně 3 a maximálně 20 členů, v souladu s operacionální definicí malé sociální skupiny pomocí početního vymezení (Bahbouh, 2011).

Uskutečněný teambuilding by měl za stanovený cíl zlepšit atmosféru a porozumění ve skupině, zlepšit vzájemnou komunikaci a kohezi skupiny, prohloubit týmovou spolupráci a posílit týmové uvažování účastníků. V souladu s těmito cíli by byly

vybrány spolu se zkušenými lektory vhodné hry a aktivity, které by zůstávaly stejné u všech skupin. Trvání jednoho teambuildingového programu pro jednu skupinu by byly dva dny.

Vliv ověřím pomocí metody sociomapování. Sociomapování je specifická analýza systému, která slouží k zachycení jeho struktury a dynamiky jeho změn (Rozehnalová, 2008).

Budu sledovat současnou komunikaci, optimální komunikaci, kvalitu komunikace a vzájemnou znalost. U každé skupiny proběhnou celkově tři měření - před teambuildingem, po ukončení teambuildingu a následně ještě 3 měsíce poté.

Lepší fungování týmu bude v tomto výzkumu operacionalizováno jako přiblížení současné a optimální komunikace, větší kvalita komunikace a větší vzájemná znalost členů týmů.

Hypotézy

Po zvážení všech předpokladů jsem stanovila níže uvedené nulové hypotézy.

Fungování týmu bude sledováno před a po třech měsících v dimenzích: 1) rozdíl optimální a současné komunikace 2) efektivita komunikace 3) vzájemná znalost členů. Okamžitě po teambuildingu bude měřena jen vzájemná znalost členů, neboť by bylo nerelevantní měřit v tuto dobu pracovní komunikaci. Pro zamítnutí nulové hypotézy u mnohodimenzionálních hypotéz (myšleno porovnání před a po třech měsících) musí být prokázán statisticky významný rozdíl alespoň ve dvou z dimenzí.

- H1: Vzájemná znalost členů se nebude statisticky významně lišit **před a po** uskutečněném teambuildingu.

- H1a: Vzájemná znalost členů se u experimentální skupiny nebude statisticky významně lišit před a po uskutečněném teambuildingu.
- H1b: Vzájemná znalost členů se u kontrolní skupiny nebude statisticky významně lišit před a po uskutečněném teambuildingu.

- H2: **Průměry rozdílů** naměřených hodnot vzájemné znalosti **před a po** teambuildingu se u obou skupin nebudou statisticky významně lišit.

- H3: Fungování týmu se nebude statisticky významně lišit **před a po třech měsících** po uskutečněném teambuildingu.
 - H1a: Fungování týmu se u experimentální skupiny nebude statisticky významně lišit před a po 3 měsících po uskutečněném teambuildingu.
 - H1b: Fungování týmu se u kontrolní skupiny nebude statisticky významně lišit před a po 3 měsících po uskutečněném teambuildingu.

- H4: **Průměry rozdílů** naměřených hodnot vzájemné znalosti, rozdílu optimální a současné komunikace a efektivity komunikace **před a po třech měsících** po uskutečněném teambuildingu se nebudou u obou skupin statisticky významně lišit.

Vymezení pojmů, operacionalizace proměnných

V tomto experimentu budu sledovat efekt teambuildingu na fungování týmu. Lepší fungování týmu operacionalizuji pomocí tří dimenzí - zmenšení rozdílu mezi současnou a optimální komunikací, zvýšení vnímané efektivity komunikace a vnímanou vzájemnou znalostí členů týmu.

Mezi nezávisle proměnné řadíme ty proměnné, které v průběhu experimentu kontrolujeme a jejich hodnotu ovlivňujeme a měníme. V tomto případě se jedná o samotný teambuilding, provedený buď s debriefingem, nebo bez něj.

Závisle proměnné, tedy takové, které budu v průběhu experimentu sledovat a které nás zajímají nejvíce, jsou následující: snížení rozdílu mezi současnou a optimální komunikací, zvýšení vnímané efektivity komunikace a vnímané vzájemné znalosti členů týmu. Všechny tyto proměnné budu měřit pomocí metody sociomapování - účastníci výzkumu tedy budou hodnotit tyto dimenze na 5 stupňových škálách vůči každému členu týmu.

6.2 Metoda

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor bude čítat 8 týmů v počtu od 3 do 20 lidí. Výběr proběhne dobrovolným přihlášením týmu do teambuildingu, který bude cenově zvýhodněn vzhledem k jeho použití pro výzkum. Přihlášené týmy budou náhodně rozřazeny do experimentální nebo kontrolní skupiny.

Sběr dat

Data budou sbírána od každého člena před, po teambuildingu a následně po třech měsících. Každý z členů hodnotí všechny zbývající členy týmu ve všech dimenzích. První sběr proběhne před samotnou intervencí pomocí elektronicky zasláného dotazníku. Druhý proběhne stejným způsobem ihned po ukončení teambuildingu. Následně proběhne poslední měření 3 měsíce po uskutečněném teambuildingu, taktéž elektronickou formou.

Budou použity škály:

- **Komunikace současná**
 - Instrukce: Ohodnoťte každého člena Vašeho týmu podle toho, jak často komunikujete o pracovních tématech.
 - Škála:
 - Téměř stále
 - Často
 - Spíše častěji
 - Občas
 - Téměř vůbec
- **Komunikace optimální**

- Instrukce: Jak často byste chtěl/a o pracovních tématech komunikovat s následujícími členy Vašeho týmu, abyste mohl/a vykonávat svou práci co nejefektivněji?
- Škála:
 - Téměř stále
 - Často
 - Spíše častěji
 - Občas
 - Téměř vůbec
- **Kvalita komunikace**
 - Instrukce: Posuďte, prosím, kvalitu pracovní komunikace s každým členem týmu z hlediska jeho obsahu a včasnosti.
 - Škála:
 - Často je nadstandardní
 - Občas je nadstandardní
 - Vyhovující, odpovídá potřebám
 - Občas by mohla být vyšší
 - Často by mohla být vyšší
- **Vzájemná znalost**
 - Instrukce: Jak dobře se znáte s následujícími členy Vašeho týmu?
 - Velmi dobře
 - Dobře
 - Středně
 - Málo
 - Vůbec

Návrh zpracování a analýzy dat

Data získaná ze škál budou zpracovávána softwarem k zpracování sociomap.

K porovnání dat, která jsem získala ještě před započítáním a po ukončení experimentu, užiji párový Wilcoxonův test, který vypočítám zvlášť pro obě skupiny pro všechny uvedené dimenze (rozdíl současné a optimální komunikace, efektivita komunikace, vzájemná znalost členů). Získám tak u obou skupin buďto nulový, nebo nenulový rozdíl.

Výsledné průměry rozdílů dat před a po teambuildingu porovnáám pomocí Mann-Whitneyova U-testu, čímž ověřím, zda je výsledný rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou signifikantní.

6.3 Diskuze

V tomto výzkumu jsem se snažila zjistit účinnost různě realizovaného teambuildingu vzhledem k danému týmu a jeho fungování.

Některá měření byla provedena pouze intraskupinově, tato nemohou být považována za součást experimentálního designu a z nich vzešlé výsledky jsou náchylnější k působení intervenujících proměnných.

Oproti tomu porovnání intraskupinových rozdílů obou skupin má experimentální charakter a výsledek tohoto porovnání je možno považovat za velmi přínosný pro realizaci dalších teambuildingových programů. Je nutné však zvážit limity a možná úskalí této studie.

Intervenující proměnné, s kterými bychom se mohli v rámci tohoto výzkumu potýkat, jsou následující:

- Rosenthalův efekt - lektoři kurzu budou vědět, že se skupiny od sebe liší programy. Vzhledem k zajištění vysoké interní validity budou všechny kurzy probíhat se stejnými lektory, kteří samozřejmě program kurzu musí znát, proto nelze realizovat dvojité zaslepený výzkum. Budu se alespoň snažit tento efekt eliminovat podáním informace, že se snažíme zjistit, zda je účinnější odpočinek nebo debriefing, čímž by mohla být částečně redukována jednostranná předpojatost lektorů. Zároveň ale sami mohou mít různá očekávání nezávislá na podání této informace, a ta již nemohu ovlivnit.
- Efekt přirozeného vývoje - především při následném měření po třech měsících po teambuildingu může hrát roli samotný čas, během kterého by mohlo dojít ke změně ve fungování týmu nezávisle na tom, zda proběhl, či neproběhl teambuilding. Z tohoto důvodu je důležitější výsledek porovnání rozdílů obou

skupin než pouhé intraskupinové srovnání. Očekáváme, že v dlouhodobém měřítku bude mít statisticky významně větší vliv program s debriefingem.

- Vliv lektorů - v tomto experimentu jsem dala přednost interní validitě - všechny teambuildingy odškolí stejní lektoři - což ale samozřejmě snižuje validitu externí. U lektorů mohou mít velký vliv jejich zkušenosti, vzájemná sehanost, osobnostní charakteristiky a celkové sociální kompetence. Lze předpokládat, že výsledky by se mohly lišit, pokud by teambuildingové programy byly realizovány jinými lektory.
- Experimentální mortalita - je možné, že v průběhu tří měsíců od teambuildingu již některé týmy nebudou ochotny (nebo v případě zániku týmu schopni) odpovědět na otázky týkající se jejich týmu, přičemž by musely být použity pouze údaje z prvních dvou měření.
- Vnitroskupinové změny - v rámci tří měsíců po teambuildingu je možno očekávat u některých týmů personální změny. V takovém případě budeme pracovat pouze s tou částí týmu, která zůstala nezměněná, což ale nemusí být přesné vzhledem k změně skupinové dynamiky při příchodu nebo odchodu některého člena.
- Zkušenosti s podobným typem kurzu - pokud budou mít některé týmy pozitivní nebo negativní zkušenosti s teambuildingovými programy, může to ovlivnit jejich angažovanost v stávajícím teambuildingu a tím i jeho výsledný efekt.

Jistým omezením výzkumného šetření je to, že měříme efektivitu týmu, která se ale hned po teambuildingu nedá měřit v přímé souvislosti s pracovním prostředím (intervence probíhá mimo pracovní prostředí a účastníci tak nemohou okamžitě hodnotit, jestli a jak se změna v práci projeví). Proto těsně po teambuildingu bude měřena pouze vnímaná vzájemná znalost členů týmu a až po třech měsících se změní i

celková efektivita týmu v pracovním prostředí. To už může být ale více ovlivněno výše zmíněnými intervenujícími proměnnými.

Výsledek účinnosti teambuildingu by mohla ovlivnit i velikost skupiny, která se může pohybovat od 3 až do 20 členů. Ve výzkumu je toto ošetřeno tím, že přímo neporovnáváme mezi sebou párově 3-členný tým a 20-členný tým, ale výsledky před intervencí před a po jednotlivě u každého týmu zvlášť. Předpokládáme, že rozdíl se projeví jak u 3-členného týmu, tak u 20-členného.

Programy bývají v praxi často upravovány na míru, čehož jsme v tomto výzkumu nedržely vzhledem k experimentálnímu designu, vyžadující standardizované podmínky pro všechny skupiny. Přesto se domnívám, že zjištěný výstup by byl přínosný i pro programy, které nejsou přesně stejné, protože se jedná o obecný princip, zda je důležité zařazovat či nezařazovat debriefing do programu a tento princip lze aplikovat i v programech s odlišnými aktivitami.

V případě realizace výzkumu by bylo zajímavé porovnat jeho výsledky s některými již uskutečněnými studii. Vzhledem k využití sociomapování bych viděla jako zajímavé porovnat výsledky přinášející teambuilding s výzkumy, kde bylo sociomapování využito k rozvoji týmu propojením s následnými aktivitami v podobě vytvořeného akčního plánu. Bahbouh (2011, str. 127) např. uvádí validizační studii sociomapování, která prokazuje účinnost sociomapování jako efektivní intervence, ve které u experimentální skupiny klesl absolutní rozdíl mezi aktuální a optimální komunikací použitím sociomapování a vytvořením akčního plánu. Výhodou porovnání s touto studií by bylo, že v obou případech by byla použita stejná metoda měření efektivity a výsledky by tak byly snadno srovnatelné. Bylo by zajímavé srovnat dosažený efekt oproti časové náročnosti, která je u teambuildingu značně vyšší. Je možné, že srovnání časové náročnosti v souvislosti s účinností by pro teambuilding nemuselo vyznít

příznivě, lze ale odhadovat, že ve vzájemné znalosti členů týmu by byl teambuilding účinnější. Toto jsou však pouze odhady, jejichž správnost by po realizaci návrhu mého výzkumu bylo samozřejmě třeba ověřit.

7 Závěr

Tato bakalářská práce se měla za cíl předložit ucelený pohled na oblast teambuildingových her z psychologického hlediska.

Na začátku práce vymezuji základní pojmy, věnuji se autory nejednotně pojímanému pojmu "teambuilding" a představuji základní metodu, se kterou se v teambuildingových programech setkáváme, tedy "hru".

Abych podpořila ucelenost a přehlednost práce, rozčlenila jsem psychologické aspekty do časově následných fází - před, v průběhu a po teambuildingu.

Hry, tak jak jsou vymezeny definicí výše, jsou hlavní náplní teambuildingových programů. Hry používané v teambuildingových aktivitách bývají často vnímány neodbornou veřejností jako sloužící pouze k zábavě a uvolnění. Na základě studia odborné literatury se tato práce pokusila zmapovat další psychologické aspekty, které se kromě zábavy a uvolnění s těmito technikami/hrami pojí.

Ještě před "hraním her" vstupuje do celého procesu řada faktorů, které v práci popisují. Jsou jimi především složení týmu, vlastní fungování týmu, se kterým tým do programu přichází, a velkou roli hraje také motivace jednotlivých členů týmu a jejich očekávání týkající se teambuildingu.

V době, kdy teambuildingový program probíhá a hrají se "hry", ovlivňuje výsledek další řada faktorů. Stěžejním bývá samotné stanovení cílů, kterých má být dosaženo, a způsob, jakým se je snažíme naplnit. Hry v teambuildingu v sobě zahrnují principy zážitkové pedagogiky, kterým se v práci blíže věnuji, zároveň při aktivitách má stěžejní úlohu lektor/facilitátor, který svým přístupem, zkušenostmi a tím, jaká se mu povede ve skupině vytvořit atmosféra, z velké části určuje průběh teambuildingu. Dále se v práci

zabývám debriefingem, který je označován za kritickou součást teambuildingu a dle různých autorů hraje velkou roli v celkové účinnosti programu. Pozornost byla věnována i možnému využití sociodiagnostiky v teambuildingu.

Následující kapitoly již pojednávaly o výstupu teambuildingového programu, tedy o jeho účinnosti a o možnostech, které nabízí.

Práce měla za cíl postihnout co nejpřehledněji psychologické aspekty, které do procesu teambuildingu vstupují v různých fázích. Přínos této práce vidím v uceleném přehledu psychologických aspektů a v pohledu na teambuilding z více odborného hlediska, než s jakým se setkáváme u některých společností nabízející teambuilding.

S tímto záměrem jsem i navrhla design výzkumu, který představuji v poslední kapitole. Vzhledem k tomu, že v teambuildingu je pro nás stěžejní dosáhnout žádoucího efektu, zaměřila jsem se v empirické části právě na ověření jeho účinnosti.

Seznam použité literatury:

Azadegan, A., & Kolfschoten, G. (2014). An Assessment Framework for Practicing Facilitator. *Group Decision & Negotiation*, 23(5), 1013-1045. doi:10.1007/s10726-012-9332-4

Bahbouh, R. (2011). Sociomapping týmů. Praha: QED GROUP, a.s.

Bartůněk, D. (2008). *Systematický přehled výsledků hodnocení programů výchovy v přírodě (v českých zemích)* (Autoreferát disertační práce). Praha: FTVS, Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z: i.quickcode.cz/qc/ftvs_devel/images/stories/Bartunek.doc

Bunting, C. J., & Donley, J. P. (2002). Ten Years of Challenge Course Research: A Review of Affective Outcome Studies. *Research In Outdoor Education*, 6(1), 158-159.

Carter, J. (2007). Stop Meaningless Teambuilding. *Successful Meetings*, 56(11), 19-22.

Cilliers, F. v. N. (2000). Teambuilding from a psychodynamic perspective. *Journal of Industrial Psychology*. 26(1), 18-23. Dostupné z:

<http://www.sajip.co.za/index.php/sajip/article/viewFile/694/640>

Čáp, D., & Štětovská, I. (2013). *Sociální dovednosti v profesi psychologa I.*

[přednáška]. Praha: FF, Univerzita Karlova v Praze.

Dickinson, T. L., & McIntyre, R. M. (1997). A conceptual framework for teamwork measurement. In M. T. Branick, E. Salas, C. Prince (Eds.), *Team performance assessment and measurement* (pp. 19-43). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Dlouhá, J., Činčera, J., Jančaříková, K., & Scholleová, H. (2011). Metodika týmové spolupráce a tvorby týmů pro vysokoškolské vzdělávání. *Envigogika*, 6(1). Dostupné z:

<http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/150/280>

- Drlíková, E., & Hermochová, S. (2013). Teambuilding jako metoda ve zdravotních a sociálních službách. In K. Preuss, J. Pavelková (Eds.), *Ekonomika a řízení ve zdravotních a sociálních službách: sborník z mezinárodní vědecké konference* (pp. 121-127). Praha: Vysoká škola aplikované psychologie. Dostupné z: http://www.prohuman.sk/files/Sbornik_Ekonomika_a_rizeni_ve_zdravot_a_soc_sluzbach.pdf
- Dvořáčková, A., Šulcová, M., & Jirásek, I. (2014). Analýza metodologických postupů publikovaných prací v oblasti zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 64(4), 407-421. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11109&edmc=11109
- Eddy, E. R., D'Abate, C. P., Tannenbaum, S. I., Givens-Skeaton, S., & Robinson, G. (2006). Key characteristics of effective and ineffective developmental interactions. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 59-84.
- Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 857-871.
- Gillernová, I. (2001). Sociální komunikace. In R. Komárková, I. Slaměník, & J. Výrost (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie III*. (pp. 46-61). Praha: Grada Publishing.
- Gillernová, I., & Štětovská, I. (2001). Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In R. Komárková, I. Slaměník, & J. Výrost (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie III*. (pp. 23-33). Praha: Grada Publishing.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87. Dostupné z: <http://www.wilderdom.com/pdf/HattieAdvEdMA1997.pdf>
- Hirst, J., & DiGennaro Reed, F. (2015). An Examination of the Effects of Feedback Accuracy on Academic Task Acquisition in Analogue Settings. *Psychological Record*, 65(1), 49-65. doi:10.1007/s40732-014-0087-y
- Houška, T. (1993). *Škola je hra*. Praha: Houška.
- Hermochová, S. (1982). *Sociálně psychologický výcvik: příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hermochová, S. (1988). *Sociálně psychologický výcvik I a II*. Praha: SPN.
- Hermochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Grada Publishing.
- Hermochová, S., & Vaněková, D. (2001). Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In R. Komárková, I. Slaměník, & J. Výrost (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III*. (pp. 11-23). Praha: Grada Publishing.
- Holec, O. (2011). Svět her ve věku dospívání a dospělosti. In J. Hrkal, & R. Hanuš (Eds.), *Zlatý fond her: Hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice* (pp. 13-15). Praha: Portál.
- Hui, S. K. F., & Cheung, H. Y. (2004). How does learning happen for people participating in adventure training?. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 76-87. Dostupné z: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ720529.pdf
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin.

- Jiang, X. L., & Cillessen, A. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1-25. Dostupné z: www.sciencedirect.com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S0273229704000395
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu Zážitková pedagogika. In I. Jirásek (Eds.), *Gymnasion - časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1(1), 6-16. Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Jirásek, I. (2011). Co je to hra?. In Hrkal, J., & Hanuš, R. (Eds.), *Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice* (pp. 15-21). Praha: Portál.
- Johnston, A. (2013). *The Idea Group: How To Stop Your Team From Hating Team Building*. Dostupné z: <http://www.ideagroupatlanta.com/stop-team-hating-team-building/>
- Keyton, J., & Wall, V. D. (1989). SYMLOG theory and method for measuring group and organizational communication. *Management Communication Quarterly*, 2(4), 544-567.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Dostupné z: academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf
- Kriek, H. S. (2007). A survey of the prevalence and nature of teambuilding interventions in South African organisations. *South African Journal Of Business Management*, 38(4), 1-7.
- Laff, M. (2006). Effective Team Building: More than Just Fun at Work. *T+D*, 60(8), 24-25.
- Levi, D. (2001). *Group dynamics for teams*. London: Sage Publications.

Martin, A. (2001). 'Dramaturgy': An Holistic Approach to Outdoor Education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(2), 34.

Másilka D. (2003). *Zážitková pedagogika* (Diplomová práce). Olomouc: Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci.

Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997 - 2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2007). Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*, 63(11), 2-12. Dostupné z: www.msmt.cz/file/8602_1_1/

Neill, J. (2009). *Outdoor Education Meta-analyses*. Dostupné z: <http://www.wilderdom.com/research/ResearchReviewsMetaanalysis.html>

Pelánek, R. (2003). *Rukověť instruktora*. Dostupné z: http://www.slunovrat.info/files/organizatori/rukovet/rukovet_instruktora.pdf

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Pokorný, A. (2007). Bezpečnost při uvádění her. In D. Zounková (Ed.), *Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice* (pp. 21-29). Praha: Portál.

Rosenberg, M. (2007). Beyond the Basics of Experiential Learning. *T+D*, 61(12), 26-28.

Rozehnalová, E. (2008). *Sociomapping pracovních týmů* (Diplomová práce). Praha: FF, Univerzita Karlova v Praze.

Salas, E., Diaz-Granados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., & Halpin, S. M. (2008). Does Team Training Improve Team Performance? A Meta-Analysis. *Human Factors*, 50(6), 903-933.

Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of healing: A guide to adventure based counseling*. Hamilton: Project Adventure.

Schoel, J., & Maizell, R. (2002). *Exploring islands of healing: new perspectives on adventure based counseling*. Beverly: Project Adventure.

Smith, J. (n.d.). *Using the Stages of Team Development*. Dostupné z: <http://hrweb.mit.edu/learning-development/learning-topics/teams/articles/stages-development>

Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.

Skoumal, J., & Šebek, L. (2011). Bezpečnost při outdoorových aktivitách. In P. Korvas, & T. Straková (Eds.), *Outdoor 2011*. (pp. 148–160). Brno: Masarykova Univerzita.

Smith, M. K. (2010). 'David A. Kolb on experiential learning', *the encyclopedia of informal education*. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>.

Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing.

Svoboda, M. (2013). Sociálně psychologické techniky v primární prevenci. *ACORát*, 2(1), 38-46. Retrieved from: <http://acor.cz/Studovny/ACORat---archiv/1-2013.aspx>

Tannenbaum, S. I., & Cerasoli, C. P. (2013). Do team and individual debriefs enhance performance? A meta-analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 55(1), 231-245.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, 63(6), 384-399.