

# **Teambuildingové aktivity pro žáky středních škol**

Ing. Ivana Pejřová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Ivana Pejřová**  
Osobní číslo: **H140604**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Teambuildingové aktivity pro žáky středních škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše informačních zdrojů k problematice teambuildingových aktivit v prostředí středních škol.**

**Vymezení základních pojmů a teoretických východisek z oblasti využití volného času středoškoláků.**

**Příprava metodiky průzkumu.**

**Sběr, zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace a diskuse.**

**Prezentace výsledků průzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro pedagogickou praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.**

**HERMOCHOVÁ, Soňa. Teambuilding. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 113 s. ISBN 80-247-1155-9.**

**CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014, 108 s. ISBN 978-80-7454-420-0.**

**MOHAUPTOVÁ, Eva. Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 978-80-7367-641-4.**

**PRIEST, Simon a Michael A GASS. Effective leadership in adventure programming. 2nd ed. Champaign: Human Kinetics, c2005, xv, 328 s. ISBN 0-7360-5250-x.**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

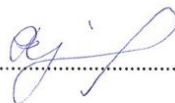
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 4.4.2016

.....  


<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá teambuildingovými aktivitami pro žáky středních škol. Teambuilding a jeho využití na středních školách vychází z principů zážitkové pedagogiky. Teoretická část práce ve svém úvodu pojednává o zážitkové pedagogice včetně historických souvislostí. Dále se zaměřuje na teambuilding, nejprve v obecném vymezení, poté se detailněji věnuje třídnímu teambuildingu určenému středním školám. Praktická část práce popisuje výzkum realizovaný pomocí dotazníkového šetření, jehož cílem je analyzovat preference žáků středních škol v oblasti teambuildingu a jeho aktivit. Získaná data jsou analyzována a interpretována na popisné i vztahové rovině. Práce uvádí limity získaných zjištění, jejich přínosy pro pedagogickou praxi i možné kroky dalšího výzkumu v této oblasti.

**Klíčová slova:** zážitková pedagogika, teambuilding, třídní teambuilding, dotazníkové šetření, preference teambuildingových aktivit

## **ABSTRACT**

This Bachelor thesis deals with teambuilding activities for secondary school students. Teambuilding and its use in secondary schools is based on the principles of experiential learning. The theoretical part of thesis is introduced by experiential learning, including its historical context. Consequently, the thesis focuses on teambuilding, first in general terms, and then class teambuilding designated for secondary schools is elaborated in detail. The practical part of thesis describes research conducted by questionnaire survey, which aims to analyse the preferences of secondary school students regarding teambuilding and its activities. The data is analysed and interpreted in descriptive and relational level. The thesis is concluded by presenting the limits of findings, their contributions for teaching practice and possible steps of next research in this area.

**Keywords:** experiential learning, teambuilding, class teambuilding, questionnaire survey, preferences of teambuilding activities

Ráda bych poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za vedení této bakalářské práce, její odbornou pomoc, cenné rady a připomínky. Moje poděkování patří také všem žákům, kteří se zúčastnili výzkumu i všem vyučujícím, kteří tuto účast umožnili.

Z rodiny děkuji hlavně své mamince za její podporu a vytvoření přátelského a příjemného zázemí nejen pro zpracování této práce. Děkuji rovněž svému milovanému příteli za jeho lásku, důvěru a společné, inspirativní chvíle. Velké díky patří i mému čtyřnohému příteli za jeho trpělivost a radostnou přítomnost při psaní této bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA</b> .....	<b>12</b>
1.1 POČÁTKY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY .....	15
<b>2 TEAMBUILDING</b> .....	<b>18</b>
2.1 TEAMBUILDING PRO ŠKOLY.....	21
2.1.1 Současnost třídního teambuildingu v České republice .....	25
2.1.2 Přínosy třídního teambuildingu – vlastní shrnutí .....	26
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>27</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>28</b>
3.1 CÍLE .....	30
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ PROBLÉMY .....	31
3.3 HYPOTÉZY.....	32
3.3.1 Hlavní hypotézy .....	32
3.3.2 Vedlejší hypotézy.....	34
<b>4 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ NA POPISNÉ ROVINĚ</b> .....	<b>36</b>
<b>5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ NA VZTAHOVÉ ROVINĚ</b> .....	<b>42</b>
5.1 HLAVNÍ HYPOTÉZY.....	42
5.2 VEDLEJŠÍ HYPOTÉZY .....	45
5.3 DALŠÍ ZJIŠŤOVANÉ ZÁVISLOSTI .....	46
5.4 INTERPRETACE A DISKUSE STATISTICKY VÝZNAMNÝCH VZTAHŮ .....	46
<b>6 SHRNUÍ A LIMITY ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>49</b>
6.1 LIMITY ZÍSKANÝCH VÝSLEDŮ.....	50
<b>7 PŘÍNOSY VÝSLEDKŮ PRO PRAXI A SMĚRY DALŠÍHO VÝZKUMU</b> .....	<b>51</b>
7.1 SMĚRY DALŠÍHO VÝZKUMU .....	51
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>52</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>53</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>60</b>



## ÚVOD

Podnětem pro výběr tématu teambuildingu pro žáky středních škol byly dvě okolnosti. Za prvé to byla osobní zkušenost s teambuildingem absolvovaným společně s kolegy ze zaměstnání před pár lety, který nás jako něco doposud neznámého (a snad i obávaného) velmi překvapil a nadchl. Za druhé to bylo zpracování prezentace z oblasti třídního teambuildingu v prvním ročníku tohoto studia – už tehdy bylo zřejmé, že by bylo velmi zajímavé a žádoucí tuto tematiku poznat detailněji a pomocí šetření v terénu zjistit, jaká je současná realita ohledně třídního teambuildingu na středních školách. Tato bakalářská práce je přínosná v tom, že se patrně jako jedna z mála věnuje tématice třídního teambuildingu v českém kontextu.

Zaměříme-li se na střední vzdělávání v České republice, je jeho cílem rozvíjet vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání, důležité pro osobní rozvoj jedince. Střední vzdělávání má vytvářet předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení či pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti. Ve školním roce 2014/2015 bylo v České republice více než 435,5 tisíc žáků navštěvujících celkem 1 310 středních škol vyučujících žáky ve všech druzích středního vzdělávání. Celkové počty žáků poklesly během uplynulých 10 školních let o čtvrtinu, což je způsobeno především populačním poklesem v příslušných věkových kohortách. Podíl dívek i chlapců ze všech žáků středních škol je dlouhodobě vyrovnaný, převážná část středoškoláků se vzdělává v denním studiu a téměř 3/4 žáků studují v maturitních oborech. (ČSÚ, ©2015)

Třídní teambuilding je analogií toho firemního, a je prospěšný především pro spolupráci žáků, vyšší míru soudržnosti ve třídě, poznání sebe sama i ostatních, rozvoj komunikačních dovedností, zdravé sociální vztahy, budování důvěry a sebedůvěry, odstranění předsudků a stereotypů, řešení konfliktů a vztahů ve třídě. Díky teambuildingu dochází k lepšímu vzájemnému poznání ve vztahu učitel – žáci. Lze shrnout, že teambuilding významně napomáhá k celkovému pročištění atmosféry a vztahů ve třídě.

Se stále se rozrůstající intenzitou sociálně patologických jevů zvláště u dětí a mládeže vzrůstá potřeba preventivních aktivit, kdy Slowik (2007) v této souvislosti uvádí, že období renesance nastalo v oblasti zážitkové pedagogiky, která je založena na výchovném účinku silného zážitku a dobrodružství, odehrávající se ve vrstevnických skupinách a nejčastěji v přírodě. Řada teambuildingových programů vycházejících právě z principů zážitkové pe-

dagogiky působí tedy jako prevence rizikového chování současné mládeže jakým může být vzdorovitost, zlozvyky, záškoláctví, útěky a toulání, lhaní, podvody, krádeže, šikana, sexuální delikty, vandalství, závislosti na drogách, alkoholu, nikotinu, automatech, počítačových hrách, internetu, sektách.

Cílem bakalářské práce je přispět k teoretickému i praktickému zpracování problematiky teambuildingu pro žáky středních škol. Konkrétně pak cílem praktické části práce je analyzovat preference žáků středních škol v oblasti teambuildingu a jeho aktivit. To znamená vědět o předchozí zkušenosti žáků s teambuildingem, posoudit jejich zájem o tyto aktivity, určit organizátora aktivit včetně délky jejich trvání, stanovit, zda se má teambuildingu účastnit i třídní učitel/učitelka, rozhodnout, která sportovní teambuildingová aktivita je mezi žáky nejoblíbenější, a v neposlední řadě se pokusit formulovat přínos celého tohoto snažení pro třídu.

Teoretická část práce je zpracována za pomoci domácích i zahraničních literárních zdrojů. Nejprve je definována zážitková pedagogika a rozebrány její počátky ve světě i u nás. Jádro teoretické části tvoří vymezení teambuildingu a jeho aktivit, nejprve v obecném pojetí, ale poté hlavně v rovině školní třídy, žáků, učitele. Uvedeny jsou i reálné možnosti třídního teambuildingu v České republice. Praktická část práce je založena na výzkumu využívajícím dotazníkové šetření, které má za úkol analyzovat preference žáků středních škol v oblasti teambuildingu a jeho aktivit. Získaná data jsou vyhodnocena a interpretována na popisné i vztahové rovině, a kromě výzkumných zjištění jsou zmíněny také limity získaných výsledků, dále jejich využití v pedagogické praxi a jsou nastíněny i další možnosti výzkumu v této oblasti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Teambuilding a jeho využití na středních školách vychází z principů zážitkové pedagogiky. Z toho důvodu je celá první kapitola bakalářské práce věnována právě zážitkové pedagogice, jejímu vymezení, aspektům, cílům, přínosům pro své účastníky, jejím počátkům ve světě i České republice. Nosným pilířem zážitkové pedagogiky je zkušenost založená na autentickém prožitku. Samozřejmě, že nelze, abychom neprožívali, ovšem ne vždy dokážeme z onoho prožitého vytvořit zkušenost, neboť samotný prožitek je jen malou částí výsledku.

Vymezení teoretické koncepce zážitkové pedagogiky uvedl ve své studii Jirásek (2004, s. 6), podle kterého je zážitková pedagogika pedagogickým oborem, který stále ještě není zcela akceptovaný odbornou komunitou, a který hledá své zdroje, specifika, souvislosti a systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín.

Pojem zážitková pedagogika se v literatuře užívá v různých kontextech a bývá nazýván jako „výchova zážitkem“, „výchova prožitkem“, „zážitková výchova“, „výchova dobrodružstvím“, „výchova v přírodě“. Pro zážitkovou pedagogiku je typické zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí – nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita (Jirásek, 2004, s. 9-13).

Obdobně uvádí i Slejšková (2011, s. 11), podle níž zážitek sám o sobě nemá být cílem. V zážitkové pedagogice je zážitek brán jako prostředek využívaný k dosažení určitého cíle, který je předem stanoven. Zážitková pedagogika je podle ní nejvíce prospěšná tam, kde chceme žákům zprostředkovat nějakou chybějící zkušenost. Neboť lidé si nejvíce zapamatují to, co sami prožili. Proto by se zážitková pedagogika měla využívat i v moderním vzdělávání, a to jak dětí tak i dospívajících a dospělých.

Za základní princip zážitkové pedagogiky Vážanský (1992) považuje také právě to, že zážitková pedagogika vytváří možnost získávat bezprostřední zkušenosti, které jsou úplné a zahrnují emocionální i racionální aspekty, a nejsou odtrženy od reality. Získaná zkušenost je zachycena nejen zjevně a objektivně, nýbrž může být jedincem zvnitřněna a prohloubena. Podle něj je důležitá spolupráce zúčastněných, společné překonávání úkolů a učení se na důsledcích vlastního jednání.

Efektivní zážitková pedagogika má dle Neumana, Vomáčky a Bošťkové (1999) tyto důležité rysy: vyjasněné cíle akce i způsoby jejich dosažení; výběr cílů a programu s ohledem na složení skupiny (homogenní vs. heterogenní skupina); široká škála aktivit (od pohybových aktivit po činnosti vyžadující rozhodování a přemýšlení; zajištění vyvážené šance na úspěch pro všechny zúčastněné; zajištění všestranné bezpečnosti účastníků (tělesnou, emoční, sociální); zajištění vedení kvalifikovaným vedoucím.

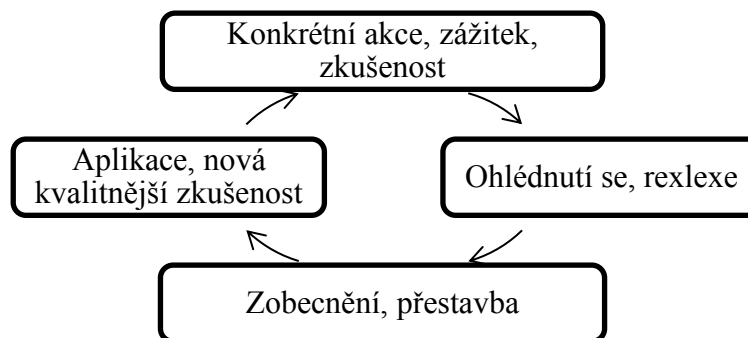
Mezi základní aspekty zážitkové pedagogiky, které by měly všechny zážitkové akce obsahovat, Jirásek (2005) řadí:

- komplexnost získávání prožitku – jedná se o zapojení tělesných i duševních charakteristik,
- verbální nepřenositelnost prožitků – i přes veškerou možnou míru empatie a snahy o pochopení zážitek není přenositelný na jiného člověka, protože komplexnost zapojení účastníka v daném prostředí a čase nelze nahradit vyprávěním – přenesením,
- intencionálnost každého prožitku – prožitek je neoddelitelný od svého obsahu, prožívajícího jedince a prožívané události,
- individuálnost každého prožitku – každý prožívá určitou situaci jinak, na základě individuálně rozvinutých složek osobnosti a minulých zkušeností,
- jedinečnost programu – ten nelze zaměnit za jiný a je jen jeden, tzn. každý je originální a není možné jej napodobit a ani zopakovat,
- nenahraditelnost v životě lidí – zaměření na jednotlivou, jedinečnou událost, která je ohraničena časově i prostorově.

Důležitým prvkem v zážitkové pedagogice je zpětná vazba, kterou ve své definici zážitkové pedagogiky vyzdvihuje Pelánek (2008, s. 21) „Základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita, prostřednictvím které člověk získává zážitek. Čím více energie vynaloží, tím intenzivnější, zapamatovatelnější a hlubší zážitek je. Ovšem samotný zážitek nestačí k tomu, aby se člověk něco nového naučil, (rozdíl mezi „rekreacním“ a „pedagogickým“ zážitkem tkví v reflexi) a proto k učení dochází teprve díky zkoumání a zpracování zkušenosti, kterou zážitek vyvolal. Schematicky shrnuje tento přístup Kolbův cyklus. Po reflexi následuje další zkušenost, při které by mělo dojít k posunu díky nabytým zkušenostem.“

Zmiňovaný čtyřfázový Kolbův cyklus učení je znázorňován buď jako kruhové schéma nebo spirála, která se neustále vyvíjí pod vlivem nových zážitků. Model má čtyři fáze (Hanus a Chytilová, 2009, s. 43): „Konkrétní zkušenosti, zážitek – zapojení členů do společ-

ného úkolu. Reflexe, sdělení, ohlédnutí – zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu. Zobecnění, přestavba – vyzdvižení důležitých bodů, které měli vliv na průběh konkrétní aktivity, hledání toho, co je vhodné v budoucnu opakovat a čeho se vyvarovat. Aplikace, experimentování, plán změn – formulace plánů změn a jejich následné ověření.“ Jen takto komplexně pojatý zážitek může vést k nové, kvalitnější zkušenosti využitelné v reálných situacích v životě každého člověka.



Obr. 1 Kolbův cyklus učení (vlastní zpracování dle Hanuš a Chytilová, 2009)

Všestrannou definici zážitkové pedagogiky, ve které se pokusil shrnout všechny její podstatné oblasti, podal Jirásek (2004, s. 15) „Pod označením zážitková pedagogika rozumíme 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 (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskuzemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“

Franc, Zounková a Martin (2007, s. 17) vidí cíl zážitkové pedagogiky v tom, že účastníkům umožní lépe chápat sebe sama a svoje místo ve světě a objevit důležitost a smysl mezilidských vztahů. Podle nich má zážitková pedagogika v lidech rozvinout jejich schopnost myslet a cítit, a kreativně myslet a najít v sobě odvahu pro netradiční řešení.

Pelánek (2008, s. 12) dále uvádí výčet přínosů zážitkové pedagogiky pro její účastníky. Zážitková pedagogika má účastníkům nabídnout nové známé, kontakty, či přispět k budo-

vání sociálních skupin a stmelování týmů. Dále napomáhá k rozvoji sociálních dovedností (komunikace, spolupráce, vedení lidí, tolerance), fyzické kondice ale i tvořivosti a představitivosti. Zážitková pedagogika umožňuje člověku sebepoznání, vytržení ze stereotypu, zamýšlení se nad tím, jak jej vidí druzí, a kam směřuje. Může být inspirací, přinést nové náměty pro život a pobídky pro změny. Umožňuje také kontakt s přírodou, poznávání přírody a krajiny. V neposlední řadě nabízí zábavu, dobře strávený čas a vzpomínky.

O nutnosti smysluplnosti a záměrnosti zážitkové pedagogiky pojednává Vážanský (2001, s. 135): „Smysl prožívaných „dobrodružství“ neznamená pouhé prožití volného času jistým originálním způsobem: činnosti jsou záměrně zapojeny, vrstveny, stupňovány v předem plánovaném schématu.“ Takový předem připravený program musí dle Pelánka (2008, s. 11) obsahovat následující body, aby se program mohl označit za zážitkový:

- akce – jde o časově uzavřenou událost, která probíhá bez přerušování a trvá obvykle několik hodin až tři týdny,
- zážitek – společně s dobrodružstvím a netradiční činnosti jsou důležitou součástí programu, diskutuje se o nich prostřednictvím řízené zpětné vazby (reflexe),
- instruktoři – předem připravují akci,
- účastníci – přesně vymezená skupina účastníků se lidí, zpravidla třicet a méně,
- prostředí – akce se odehrává v přírodě nebo v jiném zajímavém prostředí,
- program – připraven pečlivě a systematicky tak, aby sledoval zvolené cíle,
- pestrost – program musí poskytovat různé typy aktivit,
- atmosféra – akce musí mít silnou atmosféru (tajemno, romantiku, překvapení).

V českém kontextu vymezili zážitkovou pedagogiku Hanuš a Chytilová (2009, s. 12) následovně: „Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova zážitek, prožitek, zkušenost, ty jsou vyvolány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu. Tímto pojetím je česká zážitková pedagogika jedinečnou a originální.“

## 1.1 Počátky zážitkové pedagogiky

Jak uvádí Svatoš a Lebeda (2004, s. 47-48) v oblasti zážitkové pedagogiky je na světě největší pedagogickou organizací Outward Bound, jejíž první školu, sídlící v Aberdovey v

jižním Walesu ve Velké Británii, založili v roce 1941 německý pedagog Kurt Hahn a britský rejdař Lawrence Holt. Původně byla škola určena pro výcvik mladých námořníků. Bylo zjištěno, že aby byl člověk schopen vyrovnat se s krizovými situacemi, tak nepotřebuje být jen fyzicky trénovaný ale také psychicky odolný, pružný v sociálních vztazích a s uměním spolupráce s ostatními. Neboť všichni dnes a denně čelíme náročným výzvám, toto hnutí se po skončení války úspěšně transformovalo i do civilního života. Posláním tohoto hnutí je pomoc lidem odhalovat a rozvíjet jejich schopnost pečovat o svůj osobní rozvoj a svět kolem sebe, kdy prostředkem této výchovy je výzva – zkušenost z náročných situací v neobvyklém prostředí. Dodnes jsou východiskem dvě myšlenky: „Člověk dokáže více, než si myslí!“ a „Jen málokdo si uvědomuje, čeho všeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce.“ Hlavními cíli všech aktivit Outward Bound probíhajících po celém světě jsou sebedůvěra, rozvoj odpovědnosti, schopnosti a ochotě ke spolupráci, zvyšování respektu a tolerance k druhým a také výzva k aktivnímu zapojování do veřejného života.

Tento poslední cíl se jeví jako velmi aktuální právě dnes, kdy se může zdát, že klesá angažovanost lidí ať již v obci nebo různých spolcích, kdy tito lidé dávají přednost pasivní televizní či internetové zábavě. A právě Midura a Glover (2005) vidí vztah mezi třídním teambuildingem a pozdější angažovaností a prací pro svoji obec, zájmové spolky, kroužky. Zastávají totiž názor, že účast žáků v teambuildingových aktivitách v průběhu jejich školní docházky pozitivně přispívá k tomu, že tito lidé v dospělosti mnohem snáze a rádi pracují pro svoji obec, zájmové spolky, ale i lépe vychází se svými budoucími nadřízenými a kolegy v zaměstnání.

V současné době má Outward Bound sídlo ve městě Golden, státě Colorado, USA. Tato nezisková pedagogická organizace působí ve 30 zemích a ročně absolvuje kurzy této organizace okolo čtvrt milionu účastníků. Za její pětasedmdesátiletou historii její kurzy navštívilo přes sedm milionu účastníků všech věkových kategorií pocházející z různých prostředí. Kurzy této organizace se dají filtrovat dle věku účastníka, místa konání kurzu, druhu programu a délky konání kurzu (Outward Bound, ©2015).

Jak doplňuje Svatoš a Lebeda (2004, s. 47), tak samotný termín Outward Bound má velmi zajímavý původ – pochází ze staré námořní angličtiny a je označením pro okamžik, kdy loď vyplouvá na širé moře – sice do neznáma a možného rizika ale vstříc novému poznání, novým zkušenostem. To pro posádku lodi znamená, že se musí spoléhat jen sama na sebe, na spolupráci celého týmu a na schopnosti každého z nich. To samé můžeme aplikovat i na



dnešní třídu na střední škole – studenti jsou členové posádky, kteří společně absolvují čtyřletou plavbu, při které musí spolupracovat, komunikovat, podporovat se, aby tato loď plně obsazena doplula do svého cíle, k maturitě.

V sedmdesátých letech minulého století vznikla další mezinárodní nezisková pedagogická organizace Project Adventure sídlící ve městě Beverly, státě Massachusetts, USA, a to na základě principů Outward Bound, kdy hlavní myšlenkou realizace zážitkových akcí je dobrodružství. Ročně tato organizace poskytuje teambuildingové kurzy více než sedmi tisícům dospívajících a dospělých (Project Adventure, ©2015).

O této organizaci uvádějí Hanuš a Chytilová následující (2009, s. 33) „Project Adventure působí v oblasti zkušenostních programů, využívajících prvky dobrodružství. Hlavním zaměřením organizace je zlepšování a poskytování prostředků potřebných pro realizaci efektivních programů ve školách a dalších výchovně-vzdělávacích organizacích. Project Adventure vychází z metodiky hnutí Outward Bound. Zakladatelé projektu byli původně instruktory Outward Bound, jehož metodiku postupně vlastními zkušenostmi upravovali a rozvíjeli pro americké školství.”

Podle Svatoše a Lebedy (2004, s. 49) prvním oficiálním českým reprezentantem (organizací, školou) zařazeným do mezinárodní organizace Outward Bound, a který je považován za organizaci, která v České republice zavedla zážitkové akce je Prázdninová škola Lipnice, o.s. založena v roce 1991. Portfolio Outward Bound obohatila o do té doby neobvyklé kreativní programy a nejrůznější formy her, díky čemuž si v celém Outward Bound vysloužila nemalou pozornost a na její kurzy tak jezdí načerpat inspiraci i zahraniční instruktoři.

Cílem Prázdninové školy Lipnice je všestranný rozvoj osobnosti člověka především pomocí principů zážitkové pedagogiky. Aby tohoto cíle dosáhli, pořádají vícedenní kurzy obsahující hry, pohyb, tvořivé dílny, diskuse. V této organizaci pracuje přes sto lidí s nejrůznější profesní i lidskou zkušeností – od pedagogů a psychologů přes ekonomy, právníky, architekty, publicisty až po vysokoškolské asistenty a studenty. „Posláním Prázdninové školy Lipnice je náročnými výzvami motivovat a mobilizovat v člověku odvahu a tvořivost, které jsou nezbytné pro aktivní nabývání zkušeností. Podporujeme takovou zkušenost, která vede k pozitivní změně, nárůstu sebevědomí a odpovědnému přístupu k vlastnímu životu, druhým lidem a světu.“ (Prázdninová škola Lipnice, 2016).

## 2 TEAMBUILDING

Úvod této kapitoly se věnuje základnímu vymezení teambuildingu a souvisejících pojmů tak, jak jej nabízí odborné publikace z oblasti managementu. Jádro kapitoly je poté tvořeno tématem teambuildingu pro školy a současnými možnostmi, které tyto zážitkové výchovné a vzdělávací aktivity nabízí.

Payne (2007, s. 7-8) se přiklání k názoru, že teambuilding získal na oblibě již v šedesátých letech dvacátého století, ale jeho úloha v managementu se od té doby měnila. Nejprve byl teambuilding navržen ke zlepšování mezilidských vztahů, harmonii a soudržnosti. Poté s rozvojem obchodních organizací bylo snahou teambuildingu přispět k realizaci lepších výsledků, splnění cílů a dosažení úkolů. Dnešní koncept teambuildingu se snaží skloubit oba aspekty výkonu – jak týmy vykonávají svoji práci a jak spolu jednotliví členové týmu vycházejí.

Pro potřeby této bakalářské práce je pod pojmem tým myšleno následující (Hermonchová, 2006, s. 23-24): tým má dva a více členů, má známý a jasně definovaný cíl, k jehož dosažení je třeba koordinace členů týmu. Pro úspěšnost (a také spokojenost) týmů jsou dále klíčové následující podmínky (Hermonchová, 2006, s. 25-27):

- jasně formulovaný, hodnotný a důležitý cíl, který představuje výsledek jeho činnosti, je naprostou základní podmínkou spokojenosti a úspěchu týmu,
- přiměřená vnitřní struktura samotného týmu včetně rolí jednotlivých členů, komunikační struktury, poskytování zpětné vazby i objektivního hodnocení,
- členové připraveni k plnění úkolu díky svým odborným a osobnostním předpokladům jako jsou sociální dovednosti, orientace na výsledky, schopnost plánovat a organizovat, schopnost spolupracovat, zralost a odpovědnost,
- klima podporující spolupráci, kde panují dobré mezilidské vztahy a důvěra, otevřenost, čestnost, vzájemný respekt, určitá stálost či předpověditelnost reakcí,
- podpora a uznání zvenčí (v prostředí pracovních týmů často spojováno s finančním ohodnocením) vede ke zvýšení motivace k ještě vyššímu a kvalitnějšímu výkonu,
- kompetentní vedení a osobnost toho, který má cíl či vizi, je schopen přizpůsobit se měnícím se okolnostem a připravuje své následovníky (nástupce). Jak dodává i Adair (1994, s. 125): „K týmové práci nedochází jen náhodou, je to vedlejší produkt dobrého vedení.“

Jedno z nejobecnějších vymezení pojmu teambuilding uvádí Mohauptová (2009, s. 20-21): „V současné době se slovem teambuilding míní stále více jakákoliv aktivita, která se *děje ve skupině*. Toto poněkud neurčité vymezení teambuildingu následně konkretizuje tím, že se teambuilding zabývá budováním týmu, kdy se zaměřuje se na rozvoj spolupráce, zvládnání náročných situací, rozvoj účinné komunikace, podporu aktivního přístupu k řešení problémů a uvědomění si důležitosti celkového, společného cíle oproti cílům jednotlivců či podskupin – to vše, aby došlo ke zvýšení efektivity daného týmu, kdy se síly každého člena nejen sčítají, ale dokonce násobí. Adair (1994, s. 97) doplňuje, že „efektivní tým můžeme definovat jako tým, který dosáhne svého cíle nejúčinnějším způsobem a je pak schopen převzít ještě náročnější úkoly, bude-li třeba“.

Svatoš a Lebeda (2005, s. 68-69) zdůrazňují, že podstatné je to, aby teambuilding, respektive teambuildingové programy, byl zaměřen na cílevědomé, promyšlené a strukturované budování a rozvíjení pracovních týmů a jejich tvůrčího a výkonového potenciálu, a to ať už se jedná o pracovní skupiny na začátku jejich společného působení nebo nachází-li se v době významných změn. Smyslem teambuildingových programů je pak bližší poznání členů týmu, podpora sebedůvěry, rozvoj komunikace, odhalování vůdčích osobností i přirozené rozdělení rolí dalších členů týmu.

Mohauptová (2009, s. 43-45) upozorňuje, že pokud se chceme zabývat spoluprací a fungováním skupin, komunikaci v žádném případě nemůžeme vynechat, neboť představuje kontakt mezi dvěma nebo více lidmi. Spousta lidí považuje komunikaci za klíčovou pro svoji práci, ať již tu mluvenou nebo psanou. Je ale nutné si uvědomit, že každý člověk ale preferuje určitý typ a množství informací, jejich přijímání i zpracování. Proto si někteří lidé rozumí více a někteří jako by spolu mluvili cizí řečí. Poté bohužel často dochází ke špatnému pochopení informací, jejich nedostatečnému pochopení či různým desinformacím. Právě v tom může pomoci teambuilding.

Do komunikace patří i velmi důležité rozhodování. Ovšem když pracujeme v týmu, musíme umět rozhodovat i společně, tedy se domluvit. V této situaci je důležité namísto přesvědčování druhých o tom, proč to, co chceme my je lepší než to, co chtějí ostatní, abychom se ostatních zeptali, proč to oni chtějí zrovna takto, proč je to pro ně důležité. Právě tak se můžeme dozvědět více o tom, proč se ten druhý právě takto rozhoduje. Často se ale stává, že tuto diskusi přeskočíme, neboť ji považujeme za ztrátu času – nejčastějším argumentem, proč spolu lidé nejsou schopni komunikovat je právě čas a jeho nedostatek. Ale

nemůžeme přeci očekávat, že s každým půjde komunikovat lehce a rychle. Tyto nedostatky mohou opět být řešeny teambuildingem. (Mohauptová, 2009, s. 46-47)

Payne (2007) pojal svoji knihu jako manuál vytvářející příležitost pro každého manažera rozhodujícího se o účasti svého pracovního týmu v teambuildingovém programu, kdy tuto příležitost staví na čtyřech principech:

- aby byl teambuilding pro pracovní tým přínosný, nemusí zabrat spoustu času,
- teambuilding se má spíše zaměřit na posílení týmového výkonu než na propagaci týmového prostředí,
- teambuilding bývá efektivnější, pokud je veden externím školitelem,
- musí existovat závazek k teambuildingu.

Podle Payne (2007, s. 11-13) začíná teambuilding právě uvědoměním si jeho potřeby (pracovníky, vedoucími, ředitelem organizace) a jeho úspěch pak závisí na rozhodnutí, že toto je nejlepší způsob, jak danou potřebu vyřešit. Vedení organizace musí vědět, čeho chce teambuildingem dosáhnout a jaké problémy řešit. K tradičním důvodům, proč se týmy teambuildingu účastní, aneb k takzvaným znakům krize týmu, patří za prvé špatné provádění úkolů a za druhé problémové mezilidské vztahy. To má pak za následek špatnou komunikaci, konflikty na pracovišti, neplnění termínů či nízkou morálku. V potaz je třeba vzít také vhodnou dobu pro teambuilding na základě strategických cílů a blížících se změn.

V teambuildingu je kromě samotných účastníků důležitá také osoba instruktora, který je zaměstnancem externí agentury, která teambuilding pro konkrétního zadavatele pořádá. Agentura může organizovat buď pouze samotnou teambuildingovou akci nebo celý balíček zahrnující i stravu, ubytování, případně i jiné možnosti, které si zadavatel bude přát. Nutno doplnit, že instruktoři nejsou jen v roli zprostředkovatele společného zážitku, ale slouží také jako garanti bezpečnosti a facilitátoři skupinových debat, kteří pomáhají účastníkům připomínat principy týmové práce (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 70-71).

Berry a Hodgson (2011, s. 100) upozorňují, že instruktor by se také měl být vědom toho, jaké důvody vedou jeho „svěřence“ k účasti v teambuildingu – znát tyto důvody u celé skupiny i jednotlivců je velmi důležité při samotném průběhu kurzu. Mohou se tu objevit lidé, kteří se chtějí jen pobavit, dále ti, kteří chtějí vyzkoušet něco nového, nebo ti, kteří teambuilding berou jako soutěž, kterou chtějí vyhrát.

Konkrétní avšak krátké teambuildingové aktivity v počtu padesát nabízí Miller (2007). Jsou tedy spíše určeny pro týmy, které se rozhodnou teambuilding realizovat sami bez pomoci externí agentury. Výhodou Millerových aktivit je, že je lze provést s minimem potřebných materiálů, ve vnitřních a nevelkých prostorách, a jsou nenáročné na fyzickou kondici, přičemž každá aktivita má specifický cíl a ve formě odrážek snadno pochopitelnou osnovu, podle které se aktivita dobře řídí. Užity jsou i ilustrační fotografie.

Závěrem tohoto obecného vymezení teambuildingu postihující především pracovní týmy ve firmách, podnicích a organizacích, Svatoš a Lebeda (2005, s. 70-71) velmi dobře vystihují dva podstatné rysy teambuildingových akcí, které mohou být společné jak pro pracovní tak školní prostředí:

- spolupráce – nutná při řešení neobvyklých úkolů v rámci daného programu,
- vzájemná podpora – potřebná v náročných a vypjatých situacích a výzvách, kterým účastníci teambuildingových programů musí čelit.

## 2.1 Teambuilding pro školy

Teambuildingem pro školy anebo také třídním teambuildingem rozumíme budování a rozvíjení třídního kolektivu včetně jeho tvůrčího a výkonového potenciálu. Jedná se tedy o aplikaci jednotlivých charakteristik teambuildingu (uvedených v předchozí části) na školní třídu. Na začátku této části je velmi důležité rozlišit mezi třídním teambuildingem a adaptačním kurzem. Tato odlišnost mezi dvěma často zaměňovanými pojmy je dána cílovou skupinou účastníků – pokud jsou jimi nově se formující kolektivy, jedná se o adaptační kurz, jestliže jsou to již stávající třídní kolektivy, hovoříme o teambuildingu.

Adaptační kurzy pomáhají žákům zvyknout si na nové prostředí, učitelé, spolužáky i požadavky konkrétně při přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy, při přechodu ze základní na střední školu, či při přestupu z prvního stupně do primy gymnázia. Právě pro žáky 6. ročníku základní školy a primy gymnázia slouží adaptační kurzy dle Dubce (2007, s. 4) „ke stmelení skupiny jednotlivců i k posílení celého kolektivu, dochází k cílenému a promyšlenému odstranění konkrétních nežádoucích projevů v tomto kolektivu, přičemž není podmínkou, zda se většina členů kolektivu mezi sebou z dřívějšího života zná nebo ne.“

Za pět pilířů adaptačních kurzů, o kterých lze říci, že do větší míry mohou platit i pro třídní teambuildingové kurzy Dubec (2007, s. 4) považuje: pobyt mimo školu, společné zážitky,

spolupráci, čas pro sebe, provázejí přístup instruktorů. Teambuilding se také koná mimo třídní/školní prostředí, což nahrává tomu, že se v něm žáci chovají i prožívají jinak než v zažitém prostředí. Mimoškolní prostředí je tou nejlepší volbou, protože těžko by šlo dělat teambuilding v prostředí, kde je už něco špatně, a kde vztahy nefungují tak jak mají. Proto je potřeba daný kolektiv přemístit do neutrálního prostředí, které je pro účastníky nové. Navíc je skutečně snadnější se s někým skamarádit v přírodě než ve škole. V teambuildingu se rovněž využívá prostředků zážitkové pedagogiky, hlavně hry při různých aktivitách, což výrazně pomáhá naplnit cíle daného teambuildingového kurzu. Je také samozřejmostí, že žáci musí intenzivně spolupracovat, aby dokázali řešit zadané úkoly. Obvyklá je i doba volna, kterou žáci tráví „po svém“ mezi jednotlivými bloky programů, což jim také dává možnost poznání a komunikace bez pomoci a dohledu instruktora nebo zúčastněného učitele, popř. jiného zástupce školy.

Hanuš a Chytilová (2009, s. 25) zdůrazňují, že v adaptačních i teambuildingových kurzech jsou významní nejen učitelé, kteří se do předem dohodnuté míry účastní programu společně s žáky. Klíčovými osobami jsou instruktoři a jejich přístup k žákům a schopnost empatie. Instruktorovy profesní i osobnostní charakteristiky jsou důležité pro úspěšné dosažení cílů celého kurzu. Jejich hlavní úlohou je pomoci ukázat žákům, že vše, z čeho mají obavy, lze překonat a ukázat jim směr, kterým by mohli sami dojít k poznání. Žáci jim musí věřit, že oni sami jsou schopni dokázat mnohem více, než si kdy vůbec mysleli.

Úkolem instruktorů je podporovat vlastní aktivitu účastníků. Musí se snažit se o vytvoření respektujícího prostředí, zdravé komunikace, včetně stanovení pomyslných hranic a pravidel, kterými se bude celý kurz řídit. Vhodné je, pokud jsou do jejich tvorby zapojeni i samotní žáci, kteří pak vůči nim cítí větší závazek se jimi řídit. Příklady takových pravidel jsou: Pravidlo stop. (umožňuje neúčast v některých aktivitách, nesmí být zneužíváno a užíváno pořád); Dotazy až po instrukci, když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to.; Oslovujeme se křestním jménem.; Když někdo mluví, necháme ho nejdřív domluvit, než něco sami řekneme.; Chodíme včas. Dubec (2007, s. 5).

Může nastat i situace, kdy je externí školitel nahrazen buď třídním učitelem nebo jiným vyučujícím ze školního sboru. Ať už se tak děje ve snaze školy ušetřit nebo zkrátka proto, že se vedení školy domnívá, že daný učitel vzhledem ke svému vzdělání a dosavadní práci s žáky ve výuce, povede teambuildingový kurz lépe než instruktor zvenčí, měl by být kurz veden člověkem, který s nimi má zkušenosti, je řádně vyškolen, a hlavně ho baví práce s dětmi, se kterými umí komunikovat, věří v ně, respektuje je, podporuje, naslouchá i je

schopen improvizovat. Jak doplňují Priest a Gass (2005), tak v kurzu to totiž nejsou jen žáci, kteří musí být aktivní a programem zaujatí. To stejné platí i pro instruktory (učitele), kteří musí být angažovaní, zapálení, touto prací nadchnutí.

Charakteristiku adaptačních a především pak teambuildingových kurzů lze shrnout následovně. Zatímco úkolem adaptačních kurzů je, aby se celá třída seznámila a naučila se spolupracovat jako celek, můžeme o teambuildingovém kurzu říct, že se jej sice zúčastňují žáci, kteří se již znají, ale tyto třídní kolektivy buď nefungují tak, jak by měly, nebo je ve třídě nějaký problém. Využití právě teambuildingových aktivit je vhodné v případě, že se ve třídě nebo na škole ve zvýšené míře vyskytují nějaké nežádoucí sociálně-patologické jevy současné mládeže (šikana v nejrůznějších formách, vyloučení z kolektivu, návykové látky, krize motivace) nebo když nefunguje vztah třídy a pedagogů. Teambuilding je vhodný také pro třídy, kde vše funguje, ale mohlo by ještě lépe. (STAN – Special Team for Adventure in Nature, ©2015).

Aby byl i třídní teambuilding účinný a smysluplný, je potřeba si vymezit jeho cíle, tedy čeho tímto snažením chceme dosáhnout, jakých změn a posunů v chování u žáků chceme po skončení kurzu zajistit. Když toto víme, přiřadíme k těmto cílům jednotlivé aktivity, abychom dosáhli jejich naplnění. Dubec (2007, s. 10-34) navrhuje, aby se tyto cíle a aktivity následně seřadily do jednotlivých bloků:

- zahájení – seznámení s lektory, pravidly, časovým plánem, včetně zformulování očekávání a smyslu teambuildingu samotnými žáky,
- rozechřívací aktivity – jednoduché a zábavné hry, které mají napomoci uvolnění žáků a ztrátě ostychu před ostatními,
- aktivity zaměřené na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele – neformální přiblížení učitele i žáků navzájem, zahrnují i pohybově nenáročné hry,
- aktivity zaměřené na nastartování spolupráce mezi žáky a na řešení konfliktů při skupinové práci – kooperativní hry, které mají za cíl příjemné prožitky (žáci prožívají aktivity, při kterých spolupracují s ostatními), kromě radosti však hrozí i konflikty, které se řeší okamžitě nebo při reflexi po ukončení aktivity,
- aktivity zaměřené na společné zvládání náročných situací a problémů – jádrem jsou nesoutěžní aktivity zaměřující se na společné překonání těchto obtíží,
- aktivity zaměřené na rozvoj důvěry – založeny na dobrovolné účasti žáků v těchto aktivitách (může být použito pravidlo stop), protože jsou náročné na oblast bezpeč-

nosti, při kterých se žáci musí fyzicky spoléhat na svoje spolužáky, což ne každý žák na kurzu dokáže,

- aktivity zaměřené na zformulování základních pravidel dané třídy a na zhodnocení a uzavření akce – cílem je přenést dovednosti získané na teambuildingu do školního prostředí, kdy žáci formulují pravidla, kterými se bude třída řídit, aby mezi žáky fungovala vzájemná spolupráce a důvěra i po kurzu. V této části programu dochází ke zpětné vazbě, kdy se žáci vyjadřují k celému programu, jak jej vnímali, co jim přinesl, a obvykle vyplňují dotazník, který instruktorům může posloužit jako podklad k zamyšlení se nad příštím kurzem (co vylepšit, co vynechat, atd.)

Výše uvedených sedm bloků jednotlivých aktivit Dubec navrhnul pro adaptační kurzy, ale při bližším zkoumání je patrné, že mohou být platné i pro třídní teambuilding, tedy i pro účastníky, kteří se již dobře znají, ale je žádoucí zlepšit jejich vztahy a zaměřit se na to, co nefunguje. Oba druhy kurzů tedy i přes rozdíly mají společné charakteristiky, např. zážitky, aktivity, roli instruktora, místo konání.

Podle Pelánka (2010, s. 18) můžeme říci, že cílem většiny těchto kurzů je motivovat účastníky k přemýšlení, formulování postojů, vyjadřování názorů i naslouchání ostatním. Dále mají ukazovat netradiční řešení na známé problémy a nabourávat stereotypy. V neposlední řadě mají zaujmout a inspirovat k dalšímu studiu tématu.

Je vhodné, aby třídní učitel stručně popsal problémovou situaci v kolektivu a také podal základní charakteristiku třídy. Pro instruktory je totiž nutné co nejpřesněji vědět, co se od daného teambuildingu očekává, protože je mnohem účelnější, pokud je teambuilding zaměřen konkrétně než obecně. Jedině tak může být program připraven (a následně realizován) přesně na míru, což pomáhá k dosažení požadovaných výsledků (STAN – Special Team for Adventure in Nature, ©2015).

V této souvislosti také Gilbertson (2006, s. 53-54) zdůrazňuje, že by instruktor měl mít od třídního učitele předem informaci také o tom, zdali jsou ve třídě žáci, kteří mají specifickou poruchu učení anebo poruchu pozornosti, aby v přípravě programu vzal tyto poruchy v potaz a pomohl tak těmto žákům plnohodnotně se účastnit teambuildingových aktivit jako jejich spolužáci. Co je podle autora zajímavé, je fakt, že mnoho takových studentů, kteří jsou méně úspěšní v běžné výuce, vynikají právě v teambuildingu.

Pelánek (2008) dále uvádí, že délka těchto kurzů je různá, maximálně však jeden týden. Teambuildingové kurzy na rozdíl od těch adaptačních, které ze své povahy probíhají na



začátku školního roku, mohou být realizovány kdykoliv během školního roku, zpravidla však na podzim nebo na jaře, kdy jsou lokality, kde jsou tyto kurzy pořádány volnější (v zimě jsou obsazeny lyžařskými výcvikovými kurzy, v létě pak dětskými tábory).

### 2.1.1 Současnost třídního teambuildingu v České republice

V celé republice v dnešní době již existuje několik profesionálních firem nabízející školním třídám teambuildingové kurzy. Za jejich rozvojem může být i fakt, že mnoho krajů, obcí i institucí vypisují na tyto a obdobné aktivity velmi často dotační programy, které školám s financováním třídních teambuildingů značně pomohou. Po prozkoumání webových stránek těchto firem a organizací, jejich nabídky, referencí i cen jednotlivých programů se mi jako nejvhodnější jeví firma STAN – Special Team for Adventure in Nature sídlící v obci Stará Ves, okrese Bruntál.

Cílovou skupinou těchto kurzů jsou většinou žáci druhého stupně základní školy a žáci středních škol. Programy jsou obvykle realizovány v měsících března až dubna, nebo poté září až listopad. Délka trvání se pohybuje v rozmezí od jednoho do pěti dnů. Hlavní program kurzu trvá zhruba šest až osm hodin denně a bývá doplněn dalšími sportovními a zábavnými aktivitami včetně večerního kina, táboráku nebo třeba diskotéky. Jádrem programu jsou většinou pohybové aktivity všeho druhu – vysokolanová a nízkolaná centra, rafty, kánoe, paintball, noční hry, lukostřelba, kola, lezecké stěny.

Ceny za tyto pobyty jsou poměrně lákavé. Jednodenní pobyt vyjde každého žáka pod čtyři sta korun a zahrnuje několikahodinový program, dále oběd a pitný režim. Ty nejdelší (pětidenní) kurzy stojí kolem dva a půl tisíce korun na žáka a kromě kompletního zajištění programu zahrnují stravu pět krát denně, pitný režim a samozřejmě ubytování. Vyučující má zpravidla pobyt zdarma, což dokonce platí i pro další pedagogický doprovod, pokud se jedná o větší třídu. Jako ostatní dnešní firmy, i tyto poskytují různé slevy. Konkrétně se jedná o slevu pro školy, které nějaký kurz pořádaný touto firmou již absolvovali, nebo jsou to slevy sezónní, a to za realizaci kurzu mimo „hlavní teambuildingovou sezónu“, kdy je potřeba se z důvodu chladnějšího počasí přiblížit – brzy na jaře anebo později na podzim.

Instruktoři těchto kurzů jsou nositeli akreditovaných licencí v oblasti jejich specializace, dále mají absolvovány kurzy první pomoci. V programech je používán atestovaný materiál. Všechny aktivity jsou testovány instruktorským týmem a podřízeny bezpečnostním standardům vycházejících ze zásad mezinárodní organizace Outward Bound (STAN – Special Team for Adventure in Nature, ©2015).

### 2.1.2 Přínosy třídního teambuildingu – vlastní shrnutí

Na základě doposud prezentovaných zjištění z odborné literatury lze říci, že teambuildingové programy pro žáky (středních) škol jsou přínosné především v oblasti:

- podpory spolupráce,
- vyšší míry soudržnosti ve třídě, a tím vyšším výkonům, lepším výsledkům,
- poznání sebe sama i ostatních,
- zdravých sociálních vztahů bez masek a přetvářek,
- odstranění předsudků a stereotypů,
- rozvoje komunikačních dovedností,
- budování důvěry a sebedůvěry,
- řešení konfliktů a vztahů,
- prevence rizikového chování, např. záškoláctví, šikana, návykové látky
- lepšího vzájemného poznání učitel – žáci,
- celkového pročištění atmosféry a vztahů ve třídě.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro zodpovězení výzkumných otázek a výzkumných problémů, verifikaci hypotéz a analýzu preferencí žáků středních škol v oblasti jejich účasti v teambuildingových aktivitách, byl realizován empirický, kvantitativní výzkum zaměřený na sběr, zpracování a vyhodnocení empirických dat respondentů z vybraného okruhu středních škol v okrese Zlín. Při sběru dat bylo spolupracováno s vyučujícími na jednotlivých středních školách. Školám, kde byl výzkum realizován, bude po obhájení bakalářské práce nabídnut přehled hlavních zjištění formou osobní prezentace autorky práce přímo ve škole.

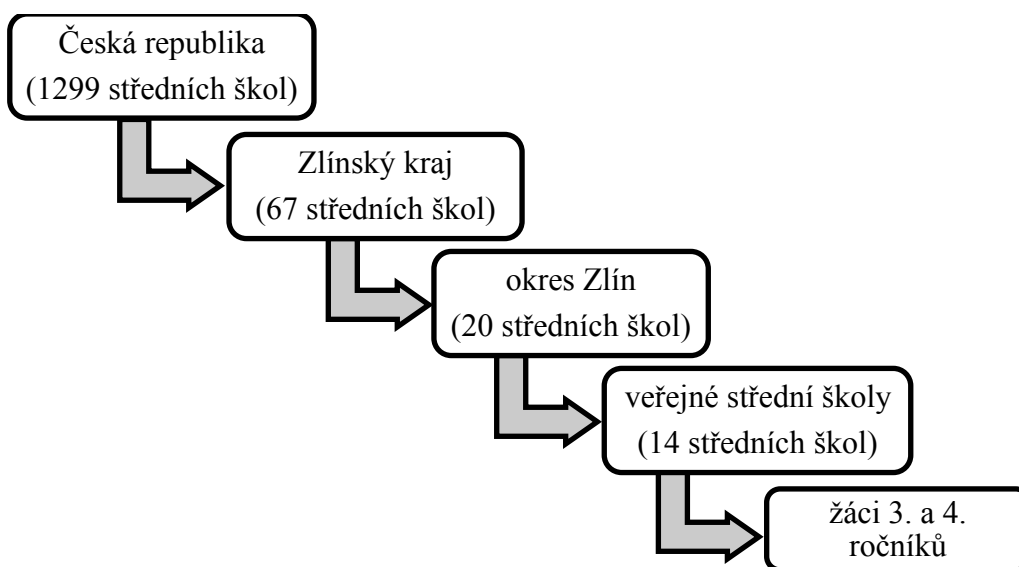
Cenné údaje za oblast školství v České republice včetně středního vzdělávání podává každoročně na podzim Český statistický úřad (ČSÚ) ve své publikaci Školy a školská zařízení v České republice, která představuje vybrané statistické ukazatele o počtu škol, tříd, dětí, žáků a studentů v českých školách, dále o nově přijatých do 1. ročníků, o absolventech škol v předchozím školním roce a o počtech pedagogických pracovníků. Data v této publikaci jsou prezentována v četných členěních (dle formy vzdělávání, věku, pohlaví, státního občanství, zřizovatele, kraje). Převážná většina údajů v publikaci je získávána ze zdrojových souborů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT); údaje za školy v působnosti jiných resortů jsou získávány od Ministerstva obrany ČR a Ministerstva vnitra ČR (ČSÚ, ©2015).

Tab. 1 *Přehled vývoje počtu žáků a středních škol ve Zlínském kraji (MŠMT, ©2015)*

Školní roky	Školy	Žáci celkem
2006/07	83	34 708
2007/08	82	34 366
2008/09	78	33 824
2009/10	79	33 274
2010/11	78	31 509
2011/12	74	29 196
2012/13	71	26 861
2013/14	67	25 168
2014/15	67	24 389

Ve školním roce 2014/15 bylo ve Zlínském kraji celkem 67 škol. Od školního roku 2006/07 poklesly počty středních škol ve Zlínském kraji o 16 škol a počty středoškolských žáků o zhruba 10 000 žáků, což je jako v celé České republice způsobeno především populačním poklesem v příslušných věkových kategoriích (ČSÚ a MŠMT, ©2015).

Po konzultaci s několika středoškolskými vyučujícími i zástupci vedení škol bylo rozhodnuto o dvou zásadních charakteristikách výzkumného souboru. Za první, v rámci výzkumu budou osloveny veřejné střední školy, které tvoří téměř tři čtvrtiny všech středních škol v okrese. Žáci na nich mají poměrně srovnatelné možnosti a menšinové zastoupení soukromých středních škol ve výzkumu by mohlo zkreslit jeho výsledky. Komparace mínění žáků z obou druhů škol v oblasti teambuildingových aktivit by mohla být námětem pro další výzkum. Za druhé, z těchto veřejných středních škol budou výzkumný soubor představovat žáci třetích a čtvrtých (maturitních) ročníků, u kterých lze předpokládat, že se vzhledem ke svému věku a dosavadním znalostem a zkušenostem z výuky i reálného života s pojmem teambuilding již setkali.



Obr. 2 Postup výběru výzkumného souboru (vlastní zpracování)

V rámci sběru dat bylo osobně navštíveno devět středních škol (Zlín a blízké okolí):

1. Obchodní akademie Tomáše Bati a Vyšší odborná škola ekonomická Zlín
2. Střední průmyslová škola Zlín
3. Gymnázium Zlín - Lesní čtvrť
4. Gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Zlín
5. Střední škola gastronomie a obchodu Zlín
6. Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín
7. Střední průmyslová škola polytechnická Zlín
8. Gymnázium Otrokovice
9. Střední průmyslová škola Otrokovice

S ostatními pěti vzdálenějšími školami byl domluven korespondenční sběr dat:

10. Gymnázium Valašské Klobouky
11. Gymnázium Jana Pivečky a Střední odborná škola Slavičín
12. Střední odborné učiliště Valašské Klobouky
13. Střední odborná škola Luhačovice
14. Střední škola oděvní a služeb Vizovice

Pro sběr výzkumných dat byl vytvořen dotazník s deseti položkami, z nichž čtyři položky jsou položky identifikační (žákův ročník, pohlaví, bydliště, a zkušenost s teambuildingem). Převažují otázky uzavřené. Dotazník je obsahem přílohy PI. Sběr výzkumných dat byl realizován na území okresu Zlín, v měsících listopad až prosinec 2015. Sběr dat probíhal formou vyplnění dotazníku tužka-papír, a to buď za osobní účasti autorky výzkumu, nebo korespondenční formou prostřednictvím vyučujícího. Konečná podoba dotazníku byla stanovena po ověření v předvýzkumu realizovaného v září 2015. Na základě získaných poznatků z předvýzkumu byly pozměněny některé položky dotazníku.

Pro zpracování dat byl použit MS Excel, kde bylo k ověření hypotéz a zjišťování vztahů a souvislostí využíváno především Testu nezávislosti Chí-kvadrát (pro čtyřpolní tabulku) a dále Testu dobré shody Chí-kvadrát, kdy výpočty těchto testů vycházejí z knihy Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků (Chráška a Kočvarová, 2014).

### 3.1 Cíle

Cílem bakalářské práce je přispět k teoretickému i praktickému zpracování problematiky teambuildingu pro žáky středních škol.

Konkrétně pak hlavním cílem praktické části bakalářské práce je na základě teoretického a terénního výzkumu analyzovat preference žáků středních škol v oblasti teambuildingu a jeho aktivit.

V rámci naplnění hlavního cíle byly stanoveny následující dílčí cíle na popisné rovině:

1. Zmapovat předchozí zkušenost žáků s teambuildingem.
2. Posoudit zájem žáků středních škol o účast v teambuildingu.
3. Identifikovat organizátora teambuildingu.
4. Určit délku trvání teambuldingu.
5. Stanovit, zda se má teambuldigu účastnit i třídní učitel/učitelka.

6. Rozhodnout, která sportovní teambuildingová aktivita je nejoblíbenější.
7. Formulovat přínos teambuildingu pro třídu.

V rámci naplnění hlavního cíle byly stanoveny následující dílčí cíle na vztahové rovině:

1. Posoudit vztah mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a ročníkem studia žáků.
2. Posoudit vztah mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a pohlavím žáků.
3. Posoudit vztah mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a místem bydliště žáků.
4. Posoudit vztah mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a zkušeností žáků s teambuildingem.
5. Zjistit, zda jsou mezi oblibou jednotlivých sportovních teambuildingových aktivit rozdíly.
6. Posoudit vztah mezi způsobem přípravy teambuildingu a zkušeností žáků s teambuildingem.
7. Posoudit vztah mezi délkou trvání teambuildingu a zkušeností žáků s teambuildingem.
8. Posoudit vztah mezi postojem žáků k účasti třídního učitele/učitelky a zkušeností žáků s teambuildingem.

### 3.2 Výzkumné otázky a výzkumné problémy

V návaznosti na dílčí cíle na popisné rovině byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Existuje u žáků předchozí zkušenost s teambuildingem?
2. Mají žáci zájem zúčastnit se teambuildingových aktivit?
3. Kdo má připravovat teambuilding?
4. Jak dlouho by měl teambuilding trvat?
5. Má se teambuildingu zúčastnit i třídní učitel/učitelka?
6. Která sportovní teambuildingová aktivita je mezi žáky nejoblíbenější?
7. Jaké jsou přínosy teambuildingu pro třídu?

Následně byly v návaznosti na dílčí cíle na vztahové rovině stanoveny výzkumné problémy, které lze pracovní rozřadit do tří skupin:

1. Postoj k vlastní účasti v teambuildingu vs. identifikační položky dotazníku:

- Existuje vztah mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a ročníkem studia žáků?
  - Existuje vztah mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a pohlavím žáků?
  - Existuje vztah mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a místem bydliště žáků?
  - Existuje vztah mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a zkušeností žáků s teambuildingem?
2. Obliba sportovních teambuildingových aktivit:
- Jsou mezi oblibou jednotlivých sportovních teambuildingových aktivit rozdíly? (tzn. rozdíly, které již nelze připsat na vrub náhody)
3. Zkušenost s teambuildingem vs. obsahové položky dotazníku:
- Existuje vztah mezi způsobem přípravy teambuildingu a zkušeností žáků s teambuildingem?
  - Existuje vztah mezi délkou trvání teambuildingu a zkušeností žáků s teambuildingem?
  - Existuje vztah mezi postojem žáků k účasti třídního učitele/učitelky a zkušeností žáků s teambuildingem?

### 3.3 Hypotézy

S ohledem na teoretickou část bakalářské práce bylo zformulováno pět hlavních hypotéz H1 – H5 a tři vedlejší hypotézy H6 – H8, k jejichž ověření bylo využito dotazníků pro žáky třetích a čtvrtých ročníků středních škol.

#### 3.3.1 Hlavní hypotézy

První čtyři hlavní hypotézy vychází z 1. skupiny výzkumných problémů, kde klíčovou roli hraje postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu. Poslední hlavní hypotéza se opírá o 2. skupinu, kde se jedná o oblibu jednotlivých sportovních aktivit v teambuildingu.

#### Hypotéza H1

Byla vyslovena věcná hypotéza: Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu je u žáků ovlivněn jejich ročníkem studia.

Byly formulovány následující statistické hypotézy:



Nulová hypotéza  $H_0$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu a ročník studia žáků spolu nesouvisí.

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu souvisí s ročníkem studia žáků.

### **Hypotéza H2**

Byla vyslovena věcná hypotéza: Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu je u žáků ovlivněn jejich pohlavím.

Byly formulovány následující statistické hypotézy:

Nulová hypotéza  $H_0$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu a pohlaví žáků spolu nesouvisí.

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu souvisí s pohlavím žáků.

### **Hypotéza H3**

Byla vyslovena věcná hypotéza: Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu je u žáků ovlivněn jejich bydlištěm.

Byly formulovány následující statistické hypotézy:

Nulová hypotéza  $H_0$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu a bydliště žáků spolu nesouvisí.

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu souvisí s bydlištěm žáků.

### **Hypotéza H4**

Byla vyslovena věcná hypotéza: Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu je u žáků ovlivněn jejich zkušeností s teambuildingem.

Byly formulovány následující statistické hypotézy:

Nulová hypotéza  $H_0$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu a zkušenost žáků s teambuildingem spolu nesouvisí.

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu souvisí se zkušeností žáků s teambuildingem.

### **Hypotéza H5**

Byla vyslovena věcná hypotéza: Mezi oblibou jednotlivých sportovních teambuildingových aktivit jsou rozdíly.

Byly formulovány následující statistické hypotézy:

Nulová hypotéza  $H_0$ : Četnosti žáků, kteří vybírají jednotlivé sportovní teambuildingové aktivity, jsou stejné. (Obliba jednotlivých sportovních teambuildingových aktivit je stejná)

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Mezi četnostmi žáků, kteří vybírají jednotlivé sportovní teambuildingové aktivity, jsou rozdíly.

### **3.3.2 Vedlejší hypotézy**

Vedlejší hypotézy vychází z 3. skupiny výzkumných problémů, pro které je stěžejní zkušenost žáků s teambuildingem.

### **Hypotéza H6**

Byla vyslovena věcná hypotéza: Způsob přípravy teambuildingu je u žáků ovlivněna tím, zdali mají zkušenost s teambuildingem.

Byly formulovány následující statistické hypotézy:

Nulová hypotéza  $H_0$ : Způsob přípravy teambuildingu a zkušenost žáků s teambuildingem spolu nesouvisí.

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Způsob přípravy teambuildingu souvisí se zkušeností žáků s teambuildingem.

### **Hypotéza H7**

Byla vyslovena věcná hypotéza: Délka trvání teambuildingu je u žáků ovlivněna tím, zdali mají zkušenost s teambuildingem.

Byly formulovány následující statistické hypotézy:

Nulová hypotéza  $H_0$ : Délka trvání teambuildingu a zkušenost žáků s teambuildingem spolu nesouvisí.

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Délka trvání teambuildingu souvisí se zkušeností žáků s teambuildingem.

### **Hypotéza H8**

Byla vyslovena věcná hypotéza: Postoj žáků k účasti třídního učitele/učitelky je u žáků ovlivněna tím, zdali mají zkušenost s teambuildingem.

Byly formulovány následující statistické hypotézy:

Nulová hypotéza  $H_0$ : Postoj žáků k účasti třídního učitele/učitelky a zkušenost žáků s teambuildingem spolu nesouvisí.

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Postoj žáků k účasti třídního učitele/učitelky souvisí se zkušeností žáků s teambuildingem.

## 4 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ NA POPISNÉ ROVINĚ

K základní analýze dat z dotazníku na popisné rovině byla využita tabulka v MS Excel, sloupce představovaly jednotlivé položky dotazníku a do řádků byly postupně zaznamenávány odpovědi respondentů. Jejich konečný počet byl 612, což bylo více než autorčino očekávání před zahájením sběru dat, a dá se to tedy považovat za úspěšný sběr dat. Bylo to jistě dáno tím, že se výzkumu zúčastnilo všech 14 oslovených veřejných středních škol, kde téma teambuildingu vzbudilo zájem. Kladně hodnocen byl také rozsah dotazníku, jehož dobře naformátovaný rozsah nepřekračoval jednu stranu A4. V některých školách se provedl sběr pouze v jedné třídě, v jiných bylo možno oslovit tříd víc. Lze říci, že v průměru každá škola poskytla údaje od dvou tříd.

V rámci popisné roviny jsou níže prezentovány společně vždy s interpretací a diskusí jednotlivé položky dotazníku pomocí souhrnné tabulky uvádějící zaměření položky a absolutní i relativní četnosti.

### Identifikace ročníku, pohlaví, bydliště a zkušenosti s teambuildingem

Tab. 2 Přehled odpovědí na položky č. 1 až 4 (vlastní zpracování)

Identifikační položky			
Položka	Varianta odpovědi	Absolutní četnost (počet žáků)	Relativní četnost (%)
Ročník	Třetí	288	47
	Čtvrtý	324	53
Pohlaví	Muž	252	41
	Žena	360	59
Bydliště	Město	348	57
	Venkov	264	43
Zkušenost s teambuildingem	Ano	276	45
	Ne	336	55

Jako první je prezentován přehled odpovědí na čtyři identifikační položky, u kterých se z důvodu jejich povahy jako u jediných položek v celém dotazníku předpokládá, že žáci na ně nemohou odpovědět podle nějakého svého mínění, přání nebo postoje, ale zkrátka podle skutečnosti. Můžeme říci, že se výzkumu téměř vyrovnaně zúčastnili žáci třetích i čtvrtých ročníků. Ohledně bydliště je situace obdobná, kdy městští a venkovští žáci jsou zastoupeni téměř napůl. Co se týká pohlaví, mírně převažují dívky. Zkušenost s teambuildingem má necelá polovina dotázaných.

Tato úvodní charakteristika výzkumného souboru ukazuje rovnoměrné zastoupení v rámci všech identifikačních položek, což je pro další výzkumná zjištění žádoucí. Je velmi dobré, že jsou mezi respondenty zastoupeni i žáci, kteří již v minulosti nějaký teambuildingový kurz absolvovali, neboť si budou schopni lépe představit situace, na které budou dotazováni v dalších položkách dotazníku.

### Posouzení zájmu žáků středních škol o účast v teambuildingu

Tab. 3 *Přehled odpovědí na položku č. 5 (vlastní zpracování)*

Zájem o účast v teambuildingu	Absolutní četnost (počet žáků)	Relativní četnost (%)
Ano	432	71
Ne	180	29
Celkem	612	100

Jedná se o první a zároveň nejdůležitější obsahovou položku celého dotazníku. To, jestli žáci vůbec chtějí teambuilding „podstoupit“, je klíčovým bodem pro celé další plánování takové akce. S žáky se samozřejmě lépe pracuje, pokud sami chtějí a vědí, proč to chtějí. S účastí by z dotázaných souhlasily téměř tři čtvrtiny, což je více než by autorka předpokládala. Je to dobrá zpráva mít většinu dětí, které jsou pro, ale jistě by bylo vhodné zjistit, proč se žáci nechtějí zúčastnit, a snažit se takovýto negativní postoj změnit.

Důvodem totiž může být třeba jen pouhý strach z neznámého nebo uzavřená povaha žáka, který preferuje individuální aktivity namísto těch skupinových. Za neochotou podniknout se svojí třídou teambuilding může stát i špatná zkušenost z nějakého předchozího podobného kurzu. Ať je důvodem cokoliv, měl by o něm vyučující vědět a žákovi se snažit objasnit, proč je na místě se teambuildingu zúčastnit a v čem mu i jeho třídě může být užitečný. Jeho snahou totiž je, aby žáci nebrali teambuilding jako nutné zlo, ale jako příležitost ke zlepšení fungování své třídy jako celku.

### Identifikace organizátora teambuildingu

Tab. 4 *Přehled odpovědí na položku č. 6 (vlastní zpracování)*

Příprava programu teambuildingu	Absolutní četnost (počet žáků)	Relativní četnost (%)
Sami žáci s pomocí třídního učitele/učitelky	300	49
Profesionální agentura	312	51
Celkem	612	100

Další položka dotazníku se zajímala o to, kdo má připravit samotný teambuilding. Zde byly odpovědi poměrně překvapující, protože bylo předpokládáno, že se žáci raději svěří do rukou profesionálů, kteří pro ně teambuilding připraví na míru. Namísto toho žáci nemají vyhraněný názor – polovina si chce teambuilding připravovat sama s pomocí třídního učitele nebo učitelky, a ta druhá preferuje externí profesionální agenturu. Zájem žáků o jejich vlastní přípravu teambuildingu může být dána tím, že s ním žáci mají již minulé zkušenosti, anebo že natolik důvěřují svému třídnímu vyučujícímu, že přípravu společně s ním zvládnou i bez pomoci zvenčí.

Nebo to mohla způsobit zjednodušená, nesprávná představa žáků o tom, co je to teambuilding (že to není jen školní výlet a pobyt v přírodě, rekreačním středisku) a co vše musí teambuilding splňovat, aby byl úspěšný. Anebo důvod může být i finanční – protože respondenty byli již téměř dospělí jedinci, tak si možná uměli domyslet, že teambuilding navržený externí agenturou by je vyšel draž. Ať už žáky ke zvolení možnosti připravit si teambuilding samostatně pouze s pomocí učitele vedlo cokoliv, bylo by přesto vhodnější, hlavně pokud by se jednalo o úplně první společný teambuilding v rámci třídy, aby byla jeho příprava ponechána na profesionální agentuře.

### Určení délky trvání teambuildingu

Tab. 5 *Přehled odpovědí na položku č. 7 (vlastní zpracování)*

Délka trvání teambuildingu	Absolutní četnost (počet žáků)	Relativní četnost (%)
Jeden den (bez přenocování)	72	12
Dva dny a více (s přenocováním)	540	88
Celkem	612	100

Dnešní agentury nabízejí jak jednodenní tak vícedenní teambuildingové kurzy. Proto se v dotazníku objevila i položka zjišťující chtěnou délku trvání třídního teambuildingu. Zde se žáci poměrně jednoznačně (i očekávaně) přiklonili k delšímu pobytu, kde budou alespoň jednou nocovat. Z toho je patrné, že dotázaní nemají problém se svými spolužáky vycestovat i na dobu delší než je jeden den, což je dobrým předpokladem pro případnou realizaci teambuildingového kurzu.

Přenocování s sebou samozřejmě přináší předcházející večerní aktivity v rámci teambuildingu (táborák, diskotéka, promítání filmů), které právě vedle adrenalinových a sportovních aktivit tvořící jádro teambuildingu umí také velmi dobře zafungovat jako stmelovací momenty, čehož si respondenti byli vzhledem ke svému věku a zkušenostem jistě vědomi.

Nebo také platí, že jednodenní pobyty jsou nejdražší a žáci musí za ten den přijet, absolvovat naplánovaný program, a ten samý den i odjet, což může být nejen únavné, ale z pohledu cílů teambuildingu i zbytečně urychlené, a tím pádem neúspěšné. Naopak čím delší pobyt, tím menší rozpočítané náklady na jednotlivé dny a vše se může odehrávat poklidněji, kdy je teambuilding rozložen do více dnů. Možná tedy žáci vzali v potaz i tento fakt.

### Stanovení účasti třídního učitele/učitelky v teambuildingu

Tab. 6 *Přehled odpovědí na položku č. 8 (vlastní zpracování)*

Účast třídního učitele/učitelky v teambuildingu	Absolutní četnost (počet žáků)	Relativní četnost (%)
Ano	456	75
Ne	156	25
Celkem	612	100

Zdali se společně s třídou zúčastní teambuildingových aktivit i její třídní učitel/učitelka je vždy individuální. Vyučující by měl fungovat minimálně jako taková „spojka“ mezi žáky a instruktorem, který by od něj ještě před zahájením teambuildingu měl vědět základní informace o dané třídě a co konkrétně je v ní třeba řešit. Pro učitele je výhodné, že se teambuildingu mohou účastnit bezplatně, mnohdy ještě s dalším přizvaným vyučujícím z dané školy.

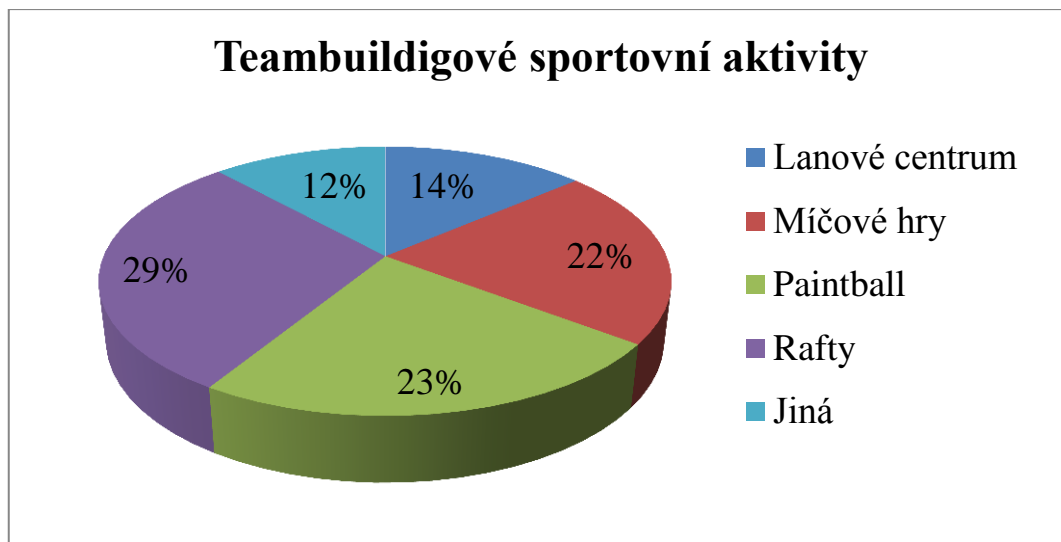
Z výsledků na tuto položku je jasné, že celé tři čtvrtinu žáků chtějí, aby se jejich třídní vyučující účastnil teambuildingu společně s nimi, což je pro tyto vyučující jistě dobrá zpráva. Žáci jim tak dali najevo, že je vnímají jako součást svého kolektivu, a že je při aktivitě jako je teambuilding rozhodně nechtějí vynechat. Je poté na jejich zvážení, zda se skutečně zapojí do jednotlivých aktivit v programu, nebo tu dobu, kterou žáci tráví hlavním programem společně s instruktorem, budou věnovat sobě, což by ale v případě, že žáci vyjádří svoje přání společné účasti, byla škoda.

### Určení nejoblíbenější sportovní teambuildingové aktivity

Předposlední, devátá položka dotazníku byla zaměřena pouze na sportovní aktivity. Stalo se tak po konzultaci s několika oslovenými instruktory z externích firem nabízející třídní teambuilding, kteří se shodli, že právě tyto aktivity jsou fyzicky ale i psychicky náročnější a projevuje se při nich pravá povaha žáků. Ti mnohdy musejí překonat sami sebe a své obavy, a jsou poté velmi překvapeni, co vše dokázali. Jiným se naopak roztřesou kolena a musí připustit, že na něco zkrátka nemají, a to i když ve třídě platí za velké „drsnáky“. V

těchto aktivitách nehraje roli, zdali má žák značkové oblečení, stylový sestřih nebo bohaté rodiče, ale rozhodující je jeho odvaha a pokora.

S ohledem na své zkušenosti, instruktoři doporučili v dotazníku nabídnout takové sportovní aktivity, které jsou podle nich mezi středoškolskými žáky nejvíce oblíbeny, a které jsou právě plné momentů, kdy si účastník může sáhnout až na pomyslné dno svých psychických i fyzických sil – samozřejmě vše s mírou a pod dohledem instruktora.



Graf 1 *Přehled odpovědí na položku č. 9 (vlastní zpracování)*

Jak dokládá i výše uvedený výsečový diagram, z nabízených sportovních aktivit v rámci teambuildingu by téměř třetina žáků zvolila projížďku na raftech, při které je právě potřebná vzájemná komunikace a spolupráce. Následovaly aktivity paintball a míčové hry – každá je v oblíbě téměř pro čtvrtinu dotazovaných žáků. Lanové centrum představovalo pro žáky téměř nejméně lákaví možnost z nabízených sportovních aktivit.

Nejhůře dopadla „jiná aktivita“, kterou žáci mohli zvolit, pokud mezi navrženými aktivitami nenašli takovou, kterou by rádi podnikli se svými spolužáky. Těmito jinými aktivitami byl žáky navržen airsoft, laser game, bowling, lyže, stezka odvahy, ringo, cyklovýlet. Je ale otázkou, na kolik při některých těchto dalších aktivitách dochází právě ke spolupráci žáků, upevnění vztahů, společné komunikaci a překonávání překážek.

V případě, že teambuilding trvá dva dny a více se jistě stane, že dojde řada na více než jednu tuto sportovní aktivitu a uspokojena je tak většina žáků. V případě ale, že třída může podniknout jen jednodenní teambuildingový kurz (z důvodu novosti teambuildingu pro danou školu, nebo třeba z omezených finančních či časových možností) je na místě, aby bylo dopředu zmapované, o jakou aktivitu je zájem a podle toho byl zvolen jeho program.



### Formulace přínosu teambuildingu pro školní třídu

Poslední položka dotazníku byla záměrně zvolena jako otevřená. Žáci již byli „zahřátí“ předchozími otázkami, a tak tato položka dotazníku jako jediná dávala žákům možnost volné odpovědi na otázku týkající se přínosu teambuildingu pro svou třídu, tedy toho, co od něj žáci očekávají. Nejvíce zmíněnými přínosy byly uvedeny tyto (zmíněny alespoň 10% dotázaných žáků):

- lepší poznání se mezi sebou,
- zlepšení, upevnění vztahů mezi spolužáky,
- utužení, posílení, stmelení, sjednocení, sblížení kolektivu,
- zlepšení komunikace,
- eliminace hádek,
- lepší řešení problémů,
- vzájemná spolupráce,
- posílení vzájemné důvěry,
- ujasnění si neshod mezi spolužáky,
- navázání nových přátelství,
- posílení respektu vůči spolužákům,
- vytváření hezkých, veselých vzpomínek a zážitků,
- možnost trávit čas společně i mimo prostředí školy,
- potlačení existence „třídních podskupinek“,
- společná zábava.

Není jistě náhoda, že o velké části těchto přínosů se zmiňuje také odborná literatura a teambuilding je právě tou pravou a zároveň poměrně novou možností, jak jich dosáhnout. Snad právě proto má teambuilding a jeho aktivity v dnešní době naději, že jej stále více žáků nejen středních škol bude mít možnost v rámci své školní docházky absolvovat.

Oslovení žáci jednoznačně vidí smysl takového kurzu a dokázali si uvědomit jeho přínosy již při vyplňování dotazníku. Bylo by proto víc než vhodné, kdyby jim bylo umožněno se teambuildingu zúčastnit se svou třídou v prostřední nějakého reálného střediska. To, že vědí, jaká zlepšení od teambuildingového kurzu očekávat svědčí o tom, že oni sami si jsou menších či větších nedostatků ve své třídě vědomi, což je nejlepším místem, od kterého plánování kurzu odrazit. Neboť to, že jsou žáci sami od sebe schopni posoudit, zda pro ně má teambuilding význam nebo nikoliv je klíčové pro úspěšnost třídního teambuildingu.

## 5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ NA VZTAHOVÉ ROVINĚ

Celkem osm hypotéz (pět hlavních a tři vedlejší) bylo ověřeno pomocí dvou testů. Verifikace hlavních hypotéz č. 1 – 4 a vedlejších hypotéz č. 6 – 8 byla provedena pomocí Testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Verifikace hlavní hypotézy č. 5 byla provedena pomocí Testu dobré shody chí-kvadrát.

Zmíněné statistické testy typu chí-kvadrát jsou právě nejčastěji používanými testy významnosti při zpracování nominálních dat, kde se pracuje pouze s četnostmi znaků přiřazených k měřeným objektům.

Pro všechny testy byla zvolena přísnější hladina významnosti, a to 0,01. Volba hladiny významnosti 0,01 znamená, že bude existovat pouze 1 % pravděpodobnost, že bude nesprávně (neoprávněně) odmítnuta nulová hypotéza.

V této části práce je pro ilustraci uveden kompletní výpočet testu typu chí-kvadrát pouze pro první hypotézu H1. Vychází se z odborné literatury (Chráška a Kočvarová, 2014). Podkladové tabulky s daty pro výpočty ostatních formulovaných hypotéz jsou uvedeny v přílohách PII a PIII.

Po ověření všech hypotéz bude následovat část Interpretace a diskuse statisticky významných vztahů, kde budou shrnuty a stručně vyhodnoceny odpovídající případy.

### 5.1 Hlavní hypotézy

#### Hypotéza H1

Dotázaní žáci si měli představit situaci, že by jim škola umožnila vyjet na teambuildingový kurz. Následně jim byla položena otázka, zda by se takové kurzu chtěli zúčastnit. V dotazníku žáci rovněž uváděli, ve kterém ročníku studia se nacházejí.

Byla vyslovena věcná hypotéza: Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu je u žáků ovlivněn jejich ročníkem studia.

Data získaná od 612 žáků třetích a čtvrtých ročníků středních škol zachycuje následující kontingenční tabulka, která vyjadřuje vztah mezi postojem dotázaných žáků k vlastní účasti v teambuildingu (Ano – chci se zúčastnit, Ne – nechci se zúčastnit) a ročníkem jejich studia (třetí, čtvrtý).

Tab. 8 *Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu vs. ročník žáků (vlastní zpracování)*

		Postoj k teambuildingu		$\Sigma$
		Ano	Ne	
Ročník	třetí	252 (203,29)	36 (84,71)	288
	čtvrtý	180 (228,71)	144 (95,29)	324
$\Sigma$		432	180	612

Čísla v kontingenční tabulce (bez závorek) vyjadřují četnosti žáků podle jejich ročníku studia a jejich postoje k účasti v teambuildingu. Čísla uváděná vpravo od tabulky a pod tabulkou jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích této tabulky. Čísla v závorkách jsou očekávané četnosti, které získáme tak, že násobíme odpovídající marginální četnosti (v určitém řádku a určitém sloupci) v tabulce a tento součin dělíme celkovou četností, např.  $(228 \cdot 432) / 612$ .

Teď může být pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát rozhodnuto, zda mezi postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu a ročníkem jejich studia je statisticky významný vztah. Tento test začneme formulováním nulové a alternativní hypotézy pro danou výzkumnou situaci:

Nulová hypotéza  $H_0$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu a ročník studia žáků spolu nesouvisí.

Alternativní hypotéza  $H_A$ : Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu souvisí s ročníkem studia žáků.

Tab. 9 *Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát (vlastní zpracování)*

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
252	203,29	48,71	2372,26	11,67
36	84,71	-48,71	2372,26	28,01
180	228,71	-48,71	2372,26	10,37
144	95,29	48,71	2372,26	24,89
612	612		$\chi^2 =$	74,94

Z hodnot pozorovaných a očekávaných četností byla ve výše uvedené tabulce vypočítána hodnota testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 74,94$ . Tato hodnota je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností.

Pro posouzení vypočítané hodnoty  $\chi^2$  je třeba určit počet stupňů volnosti v kontingenční tabulce. Pro tabulku o  $r$  řádcích a  $s$  sloupcích se určí počet stupňů volnosti podle vztahu:

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

kde  $r$  je počet řádků v kontingenční tabulce a  $s$  počet sloupců v kontingenční tabulce.

Pro tabulku o dvou řádcích a dvou sloupcích vychází:

$$f = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$$

Pro stanovený počet stupňů volnosti kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 je dle statistických tabulek kritická hodnota testového kritéria  $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$ .

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria (74,94) s hodnotou kritickou (6,635) pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 a jeden stupeň volnosti, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, tj. postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu souvisí s ročníkem studia žáků. S tímto zjištěním bude dále pracováno v části Interpretace a diskuse statisticky významných vztahů.

Z výsledků výzkumu tedy vyplývá, že mezi postojem dotázaných žáků k vlastní účasti v teambuildingu a ročníkem jejich studia jsou statisticky významné rozdíly, a že můžeme přijmout formulovanou věcnou hypotézu. Riziko nesprávného rozhodnutí je přitom dáno zvolenou hladinou významnosti, tj. 1 %.

Pokud by se stalo, že by vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát byla menší než kritická hodnota, byla by přijata nulová hypotéza s konstatováním, že na základě získaných dat nelze nulovou hypotézu odmítnout (tato situace nastane pro některé z dále uvedených hypotéz). Takové přijetí nulové hypotézy znamená to, že výsledek výzkumu je možné vysvětlovat působením náhody, a tedy že mezi studovanými jevy nelze prokázat významný vztah (souvislost, rozdíl).

### **Hypotéza H2**

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria (3,17) s hodnotou kritickou (6,635), zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto přijímáme nulovou hypotézu, tj. postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu a pohlaví žáků spolu nesouvisí.

### **Hypotéza H3**

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria (1,29) s hodnotou kritickou (6,635), zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto přijímáme nulovou hypotézu, tj. postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu a bydliště žáků spolu nesouvisí.

#### **Hypotéza H4**

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria (2,68) s hodnotou kritickou (6,635), zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto přijímáme nulovou hypotézu, tj. postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu a zkušenost s teambuildingem spolu nesouvisí.

#### **Hypotéza H5**

Pro jedinou tuto hypotézu byl k její verifikaci použit Test dobré shody chí-kvadrát. V této hypotéze je vzhledem k charakteru dotazníkové položky odlišný počet stupňů volnosti a tedy i jiná kritická hodnota testového kritéria. Dále jsou snadněji vypočítány očekávané četnosti, která pro všechny řádky pomocné tabulky získáme, jestliže podělíme celkový počet žáků počtem nabízených možností ( $612 / 5 = 122,4$ ).

Pro stanovený počet stupňů volnosti kontingenční tabulky (4) a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 je dle statistických tabulek kritická hodnota testového kritéria  $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$ .

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria (64,47) s hodnotou kritickou (13,277), zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, tj. mezi oblibou sportovních teambuildingových aktivit jsou rozdíly (takové rozdíly, které již nelze připsat na vrub náhody). S tímto zjištěním bude dále pracováno v části Interpretace a diskuse statisticky významných vztahů.

## **5.2 Vedlejší hypotézy**

#### **Hypotéza H6**

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria (28,25) s hodnotou kritickou (6,635), zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, tj. způsob přípravy teambuildingu souvisí se zkušeností žáků s teambuildingem. S tímto zjištěním bude dále pracováno v části Interpretace a diskuse statisticky významných vztahů.

#### **Hypotéza H7**

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria (26,64) s hodnotou kritickou (6,635), zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, tj. délka trvání teambuildingu souvisí se zkušeností žáků s teambuildingem. S tímto zjištěním bude dále pracováno v části Interpretace a diskuse statisticky významných vztahů.

### **Hypotéza H8**

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria (3,72) s hodnotou kritickou (6,635), zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto přijímáme nulovou hypotézu, tj. postoj žáků k účasti třídního učitele/učitelky a zkušenost žáků s teambuildingem spolu nesouvisí.

## **5.3 Další zjišťované závislosti**

Součástí analýzy dat na vztahové rovině bylo také ověření, zdali existuje vzájemná závislost mezi ostatními (zbylými) obsahovými položkami dotazníku. V této souvislosti byly ověřovány následující předpoklady:

- Existuje vztah mezi způsobem přípravy teambuildingu a postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu?
- Existuje vztah mezi délkou trvání teambuildingu a postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu?
- Existuje vztah mezi postojem žáků k účasti třídního učitele/učitelky a postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu?
- Existuje vztah mezi délkou trvání teambuildingu a způsobem přípravy teambuildingu?
- Existuje vztah mezi délkou trvání teambuildingu a postojem žáků k účasti třídního učitele/učitelky?
- Existuje vztah mezi postojem žáků k účasti třídního učitele/učitelky a způsobem přípravy teambuildingu?

## **5.4 Interpretace a diskuse statisticky významných vztahů**

V této části jsou věcně interpretovány ty výsledky, kde byla přijata alternativní hypotéza, tzn. ty, kde byl prokázán statisticky významný vztah mezi proměnnými. Z celkového počtu byl statisticky významný vztah prokázán přesně u poloviny případů, tj. u sedmi ze čtrnácti zkoumaných vztahů.

Z hlavních hypotéz byl statisticky významný vztah prokázán ve dvou případech z pěti:

- Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu souvisí s ročníkem studia žáků.
- Mezi oblíbeností jednotlivých sportovních teambuildingových aktivit jsou rozdíly.

Pro hlavní hypotézy byl klíčový postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu. Jak bylo potvrzeno, postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu je u žáků ovlivněn jejich ročníkem studia. Jednalo se o jediný identifikační údaj, kde byl tento statisticky významný vztah prokázán. Ač by se mohlo zdát, že v rámci pohlaví to budou dívky, kdo má větší zájem o teambuilding a s ohledem na bydliště to budou spíše městské děti, kdo preferuje tyto aktivity, jedině o ročníku studia můžeme říci, že žáci třetích ročníků mají v porovnání se čtvrtáky větší chuť zúčastnit se teambuildingu; u zbylých identifikačních údajů vs. postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu nic takového prokázat nelze.

Žáci třetího ročníku jsou si určitě vědomi toho, že v porovnání s maturitním ročníkem jsou teprve na začátku druhé půlky svého působení na střední škole, a pokud to mezi spolužáky nefunguje tak jak má, tak je stále ještě poměrně dlouhá doba na zlepšení daného stavu. Možná právě proto jsou více ochotni teambuilding vyzkoušet a zjistit, zda i jim a jejich třídě může být přínosný.

U oblíbenosti jednotlivých sportovních aktivit lze udělat závěr, že mezi četnostmi žáků, kteří vybírají jednotlivé sportovní teambuildingové aktivity, jsou skutečně rozdíly. Tedy takové rozdíly, které již nelze připsat na vrub náhody. Můžeme říci, že sportovní aktivitou číslo jedna jsou mezi žáky opravdu rafty, následuje paintball, míčové hry a lanové centrum. Na chvostu oblíbenosti zůstala tzv. jiná aktivita, kterou žáci zvolili v případě, že mezi předkládanými sportovními aktivitami nenašli takovou, kterou by se třídou chtěli v rámci teambuildingu vyzkoušet.

Vyjíždka na raftech získala nejvíce hlasů patrně díky tomu, že se jedná o poměrně neobvyklou aktivitu, k jejíž realizaci je zapotřebí víc než rekreační středisko, louka nebo hřiště. Pro žáky byla tedy nejvíce lákavá, a určitě by bylo na zvážení tuto aktivitu do třídního teambuildingu zakomponovat. Je v ní totiž zapotřebí spolupráce, komunikace, koordinace, odvahy i pokory.

Z vedlejších hypotéz byl statisticky významný vztah prokázán ve dvou případech ze tří:

- Způsob přípravy teambuildingu souvisí se zkušeností žáků s teambuildingem.
- Délka trvání teambuildingu souvisí se zkušeností žáků s teambuildingem.

Vedlejší hypotézy považovaly za stěžejní zkušenost žáků s teambuildingem. Ukázalo se, že pokud žáci již někdy v minulosti teambuilding zažili, rádi by si ten další připravovali sami pouze s pomocí třídního učitele/učitelky. Tuto důvěru, že zvládnout zajistit program pro svoji třídu jim dává jistě právě předchozí účast na podobné akci, kdy už pro ně teambuilding není velkou neznámou.

Obdobné je to s délkou trvání, kdy bylo potvrzeno, že dřívější účast v teambuildingu znamená, že i na tom plánovaném budou žáci chtít zůstat alespoň jednu noc. Důvody proč tomu tak může být, byly popsány v předchozí kapitole při interpretaci výsledků na popisné rovině, Položka 7.

Z dalších zjišťovaných závislostí byl statisticky významný vztah prokázán ve třech případech z šesti:

- Délka trvání teambuildingu souvisí s postojem žáků k vlastní účasti v teambuildingu.
- Délka trvání teambuildingu souvisí se způsobem přípravy teambuildingu.
- Délky trvání teambuildingu souvisí s postojem žáků k účasti třídního učitele/učitelky.

Další zjišťované závislosti se opíraly o takové obsahové položky, které doposud nebyly navzájem zkoumány. Významný faktorem se ukázala délka trvání teambuildingu. Za prvé bylo zjištěno, že jestliže žáci chtějí se svou třídou na teambuilding vyjet, tak na něm rozhodně budou chtít trávit delší dobu než je jeden den.

Dále platí, že jestliže žáci souhlasí s účastí třídního učitele/učitelky v teambuildingu, tak tam s tímto vyučujícím budou nejrady alespoň dva dny. Rovněž žáci, kteří se do příprav programu pustí sami, budou chtít zažít delší teambuilding. Všechny tyto spojitosti s délkou trvání teambuildingu jsou poměrně logické, což bylo prokázáno i statisticky.



## 6 SHRUTÍ A LIMITY ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

Výzkumu v rámci bakalářské práce se zúčastnilo celkem 612 žáků třetích a čtvrtých ročníků ze čtrnácti veřejných středních škol na území okresu Zlín. Při výzkumu bylo spolupracováno s vyučujícími na jednotlivých středních školách, což nakonec přispělo k vyššímu než předpokládanému počtu respondentů.

Na základě identifikačním údajů vyplněných respondenty lze říci, že výzkumný soubor tvořili téměř vyrovnaně žáci třetích i čtvrtých (maturitních) ročníků. Ohledně bydliště je situace obdobná, kdy městští a venkovští žáci jsou zastoupeni téměř napůl. Co se týká pohlaví, mírně převažují dívky. Předchozí zkušenost s teambuildingem potvrdila necelá polovina dotázaných žáků.

Se svojí budoucí účastí v třídním teambuildingu souhlasily téměř tři čtvrtiny žáků, což je velmi dobré zjištění. Co se týká přípravy teambuildingu, respondenti na tuto otázku nemají vyhraněný názor – polovina si chce teambuilding připravovat sama s pomocí třídního učitele nebo učitelky, a ta druhá dává přednost profesionální agentuře. Žáci se také poměrně jednoznačně přiklonili k delšímu pobytu na alespoň dva dny, což může přinášet své výhody. Celé tři čtvrtinu žáků chtějí, aby se jejich třídní vyučující účastnil teambuildingu společně s nimi, což je pro tyto kantory dobrá zpráva. V otázce oblíbenosti sportovních aktivit v rámci teambuildingu zvítězili rafty, následoval paintball, míčové hry a lanové centrum. O nějakou „jinou, nezmíněnou aktivitu“ nebyl mezi dotázanými žáky velký zájem.

Žáci byli schopni rovněž vyjmenovat několik přínosů, které mohou díky účasti v teambuildingu získat. Mezi nejčastěji jmenovanými bylo například utužení, posílení, stmelení, sjednocení, sblížení kolektivu; lepší poznání se mezi sebou; zlepšení, upevnění vztahů mezi spolužáky; posílení vzájemné důvěry; zlepšení komunikace; eliminace hádek; lepší řešení problémů; navázání nových přátelství; posílení respektu vůči spolužákům. Oslovení žáci jsou sami schopni posoudit, zda pro ně má teambuilding smysl a význam, což je klíčové pro úspěšnost třídního teambuildingu.

Na základě statistických testů významnosti bylo v rámci hlavních a vedlejších hypotéz prokázáno několik statisticky významných vztahů. Například, že postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu je závislý na jejich ročníku studia; že mezi četnostmi žáků, kteří vybírají jednotlivé sportovní teambuildingové aktivity, jsou rozdíly; anebo že způsob přípravy teambuildingu i délka jeho trvání souvisí s předchozí zkušeností žáků s tímto rozvíjejícím se fenoménem. Ukázalo se, že více teambuilding zajímá žáky třetích ročníků. Po-

kud v minulosti teambuilding zažili, rádi by si ten další připravovali sami pouze s pomocí třídního učitele/učitelky a podnikli jej alespoň na dva dny.

## 6.1 Limity získaných výsledů

Ačkoliv bylo dotazníkem osloveno celkem 612 respondentů, závěry jsou limitovány omezeným počtem zúčastněných středních škol. Závěry bakalářské práce tedy neplatí obecně pro všechny střední školy. V tomto výzkumu participovali jen veřejné střední školy v okrese Zlín, tj. pouze 14 škol z celkového počtu 1299 středních škol v celé České republice. Dále je nutné vzít v potaz, že do výzkumu byli zapojeni pouze žáci třetích a čtvrtých ročníků, a stalo se tak po dohodě s několika středoškolskými vyučujícími i zástupci vedení těchto škol.

Omezení je také na straně dotazníku, který se skládal ze čtyř identifikačních a šesti obsahových položek. Bylo to dáno tím, že tento výzkum byl jakousi první sondou do oblasti třídního teambuildingu na českých středních školách, a dotazník se tak musel ptát na více rozličných, rovnoměrně zastoupených oblastí (postoj k vlastní účasti v teambuildingu, jeho příprava, délka trvání, postoj k účasti třídního učitele/učitelky, sportovní aktivity v rámci teambuildingu, přínos teambuildingu). Bylo by proto vhodné, kdyby každé oblasti byl věnován samostatný, detailnější výzkum, protože by nebylo dobře, kdyby některé oblasti bylo ve výzkumu věnováno více prostoru než jiným. A pokud by naopak byla podrobněji rozebírána každá oblast, vzešly by desítky položek, u kterých poté vyvstává otázka jejich relevantního vyplnění a existuje pak tedy pochybnost o hodnotě celého výzkumu. Navíc záměrně zvolený, kratší rozsah dotazníku se ukázal skutečně „vstupenkou“ do všech oslovených středních škol.

## 7 PŘÍNOSY VÝSLEDKŮ PRO PRAXI A SMĚRY DALŠÍHO VÝZKUMU

Výsledky tohoto výzkumu mohou být užitečné jak pro pedagogickou praxi tak jako odrazový můstek pro další výzkum v této oblasti. Protože téma třídního teambuildingu vzbudilo na školách, kde byl výzkum realizován, zájem, budou formou osobní prezentace představena hlavní zjištění. Toto je plánováno na období po obhájení bakalářské práce.

Zjištění, která výzkum přinesl, mohou posloužit všem stávajícím třídám, jejich vyučujícím i vedení škol, které o třídním teambuildingu z nějakých důvodů uvažují. V případě, že je přípravě a samotné realizaci věnována patřičná pozornost, může být teambuilding velmi užitečnou možností, jak danou věc správně řešit a třídnímu kolektivu pomoci.

V dnešní době existuje již několik profesionálních firem se zkušenými instruktory nabízejících promyšlené teambuildingové kurzy. Stačí zadat krátkou poptávku a vše ostatní již je připraveno na míru. Pokud tedy existuje podpora ze strany vedení střední školy, neměli by se žáci se svými vyučujícími teambuildingu zbytečně obávat anebo jej odmítat, ale měli by takový teambuilding podniknout – ať už se jedná o třídy, které nefungují tak, jak mají, anebo i ty, kde funguje vše jak má, ale mohlo by ještě lépe.

### 7.1 Směry dalšího výzkumu

Z přípravy výzkumu a hlavně z analýzy výzkumných dat vzešlo několik oblastí a návrhů, kterými by se mohl inspirovat další výzkum v oblasti teambuildingových aktivit pro žáky středních škol. Jedná se zejména o:

- přípravu a organizační zajištění, např. doprava, ubytování, stravování,
- průběh teambuildingu, tj. zaměření a náročnost jednotlivých aktivit,
- důvody, proč se jej žáci nechtějí zúčastnit,
- role třídního učitele/učitelky a role instruktora,
- optimální délka,
- financování,
- porovnání mínění o teambuildingu mezi žáky z veřejné a soukromé střední školou.

Výše uvedené představují výčet snad jen některých návrhů, nápadů a podnětů v rámci třídního teambuildingu, které by mohly být zahrnuty v příštích výzkumných šetřeních v rámci budoucích kvalifikačních prací nebo výzkumných projektů.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala tématem teambuildingu, jenž v dnešní době není určen jen pro dospělé firemní zaměstnance, ale na oblíbenosti získává i mezi školami. Třídní teambuilding je poměrně novým způsobem, jak mezi žáky podpořit spolupráci, zdravou komunikaci, navodit dobré vztahy a celkově utužit třídní kolektiv. Děje se tak v nenásilném prostředí přírody, kde mají žáci možnost vyzkoušet si něco, co v obvyklém školním prostředí není možné. Jde o to, aby to, co žáci zažijí při třídním teambuildingu dokázali vstřebat, vzít si z toho ponaučení, a poté aplikovali v rámci svého školního života ve třídě se spolužáky, a napomoci tak lepšímu fungování dané třídy.

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat preference žáků středních škol v oblasti ohledně teambuildingu a jeho aktivit. To konkrétně znamenalo se pomocí dotazníkového šetření mezi 612 žáky třetích a čtvrtých ročníků středních škol v okrese Zlín dozvědět o jejich předchozí zkušenosti s teambuildingem, posoudit jejich zájem o tyto aktivity, určit organizátora aktivit včetně délky jejich trvání, stanovit, zda se má teambuildingu společně s nimi účastnit i třídní učitel/učitelka, rozhodnout, která sportovní teambuildingová aktivita je mezi žáky nejoblíbenější, ale i se pokusit formulovat přínos těchto aktivit pro třídu.

V rámci práce byly také zkoumány statisticky významné vztahy mezi jednotlivými položkami dotazníku, kdy klíčovým pro toto zkoumání byl především postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu nebo předchozí zkušenost žáků s teambuildingem. Na konci práce byly rovněž uvedeny jisté limity získaných výsledků, jejich využitelnost v pedagogické praxi včetně naznačení cest, kterými by se mohl ubírat další výzkum v této oblasti.

Je asi zřejmé, že každá třída, která vznikne, tak spolu nějakým způsobem i bez využití možností třídního teambuildingu ty čtyři roky, co jí do maturity čekají, vydrží. Otázkou ale je, do jaké míry a zdali vůbec třídní jedinci dokáží efektivně spolupracovat, komunikovat, respektovat se, důvěřovat si, nepodléhat předsudkům ani stereotypům, poznat sebe sama i poznat se mezi sebou a přátelit se. Pro závěrečnou ilustraci toho, co je myšleno, je uveden citát od snad nejvýznamnějšího průmyslníka minulého století:

*„Coming together is a beginning.*

*Keeping together is progress.*

*Working together is success.“*

Henry Ford (1863 – 1947)

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie

- [1] ADAIR, John Eric, 1994. *Vytváření efektivních týmů*. 1. vyd. Praha: Management Press. ISBN 8085603705.
- [2] BERRY, Matthew a Chris HODGSON, 2011. *Adventure education: an introduction*. 1st pub. London: Routledge. ISBN 978-0-415-57185-2.
- [3] DUBEC, Michal, 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-22-7.
- [4] FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN, 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1701-9.
- [5] GILBERTSON, Ken, 2006. *Outdoor education: methods and strategies*. Champaign: Human Kinetics. ISBN 0-7360-4709-3.
- [6] HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [7] HERMOCHOVÁ, Soňa, 2006. *Teambuilding*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-1155-9.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-420-0.
- [9] JIRÁSEK, Ivo, 2005. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1176-8.
- [10] MIDURA, Daniel W a Donald R GLOVER, 2005. *Essentials of team building: principles and practices*. Champaign: Human Kinetics. ISBN 0736050884.
- [11] MOHAUPTOVÁ, Eva, 2009. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-641-4.
- [12] MILLER, Brian Cole, 2007. *Teambuilding - 50 krátkých aktivit*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1618-0.

- [13] NEUMAN, Jan, Ladislav VOMÁČKO a Soňa BOŠTIKOVÁ, 1999. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8292-0.
- [14] PAYNE, Vivette, 2007. *Teambuilding workshop: trénink týmových dovedností*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1588-6.
- [15] PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
- [16] PELÁNEK, Radek, 2010. *Zážitkové výukové programy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-656-8.
- [17] PRIEST, Simon a Michael A GASS, 2005. *Effective leadership in adventure programming*. 2nd ed. Champaign: Human Kinetic. ISBN 0-7360-5250-x.
- [18] SLEJŠKOVÁ, Lucie, 2011. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-260-1046-3.
- [19] SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA, 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0318-1.
- [20] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [21] VÁŽANSKÝ, Mojmír, 1992. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0428-2.
- [22] VÁŽANSKÝ, Mojmír, 2001. *Základy pedagogiky volného času*. 2. upr. a dopl. vyd. Brno: Print-Typia. ISBN 80-86384-00-4.

#### Periodika

- [23] JIRÁSEK, Ivo, 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*. Č. 1, s. 6-16. ISSN 1214 603X.
- [24] SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA, 2004. Outward Bound International. *Gymnasion*. Č. 1, s. 47- 49. ISSN 1214-603X.

#### Internetové zdroje

- [25] About Outward Bound, 2015. *Outward Bound* [online]. Golden (Colorado) [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.outwardbound.org/about-outward-bound/>

- [26] Školy a školská zařízení - za školní rok 2014/2015, Úvod, Základní pojmy ve školství, ©2015. *Český statistický úřad* [online]. Praha [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20142015>
- [27] Statistická ročenka školství – Vývojová ročenka, Střední školy celkem, ©2015. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2004-05-2014-15>
- [28] Teambuilding, ©2015. *Project Adventure* [online]. Beverly (Massachusetts) [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.project-adventure.org/teambuilding/>
- [29] Třídní teambuilding, ©2015. *STAN - Special Team for Adventure in Nature* [online]. Stará Ves (Bruntál) [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.istan.cz/cz/skoly/1-tridni-teambuilding.html>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČSÚ Český statistický úřad.

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1 <i>Kolbův cyklus učení</i> .....	14
Obr. 2 <i>Postup výběru výzkumného souboru</i> .....	29

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 <i>Přehled vývoje počtu žáků a středních škol ve Zlínském kraji</i> .....	28
Tab. 2 <i>Přehled odpovědí na položky č. 1 až 4</i> .....	36
Tab. 3 <i>Přehled odpovědí na položku č. 5</i> .....	37
Tab. 4 <i>Přehled odpovědí na položku č. 6</i> .....	37
Tab. 5 <i>Přehled odpovědí na položku č. 7</i> .....	38
Tab. 6 <i>Přehled odpovědí na položku č. 8</i> .....	39
Tab. 7 <i>Postoj žáků k vlastní účasti v teambuildingu vs. ročník žáků</i> .....	43
Tab. 8 <i>Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát</i> .....	43

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Přehled odpovědí na položku č. 9</i> .....	40
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník

Příloha PII: Výpočty – hlavní hypotézy

Příloha PIII: Výpočty – vedlejší hypotézy

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## DOTAZNÍK

Milé zákyně, milí žáci,

ráda bych Vás požádala o zodpovězení několika otázek, které využiji pro výzkum ve své bakalářské práci zaměřené na **teambuildingové aktivity pro žáky středních škol**.

Tohoto výzkumu se účastníte právě Vy **žáci 3. nebo 4. ročníků středních škol**, protože předpokládám, že jste se vzhledem ke svému věku a dosavadním znalostem a zkušenostem s pojmem teambuilding již setkali.

Aby ale bylo zcela jasné, co si pod pojmem teambuilding a teambuildingové aktivity představit, uvádím, že to jsou takové **aktivity, které Vám umožňují sžítí se s třídním kolektivem a které přispívají k budování a posílení vztahů mezi spolužáky ve třídě. Nejčastěji probíhá mimo školní prostředí, v přírodě, v rekreačních střediscích.**

Pozor, prosím, teambuilding není stejný jako adaptační kurz. Teambuilding je určen fungujícím, stávajícím třídám, kde se jednotliví žáci mezi sebou již dobře znají. Naproti tomu, adaptační kurz je určen nově vzniklým třídám, například na začátku školního roku v prvním ročníku, kdy se žáci ještě neznají. Proto prosím **tyto dva pojmy nezaměňujte a berte v úvahu, že se níže položené otázky vztahují k teambuildingu.**

Předložený **dotazník je anonymní** a veškeré Vámi poskytnuté informace budou sloužit pouze pro účely zpracování výzkumu. Děkuji za Váš čas i ochotu ke spolupráci.

Ing. Ivana Pejřová, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

***Instrukce pro vyplnění: V otázky 1. – 9. zakroužkujte, prosím, pouze jednu odpověď.***

1. Ve kterém jste ročníku?

3.

4.

2. Vaše pohlaví?

muž

žena

3. Kde bydlíte?

ve městě

na venkově

4. Zúčastnili jste se již někdy v minulosti třídního teambuildingu?

a) Ano

b) Ne

Nyní si představte situaci, že by Vám škola umožnila vyjet na teambuilding, a zodpovězte následující otázky.

5. Měli byste zájem se teambuildingu zúčastnit?

a) Ano

b) Ne

6. Kdo by měl teambuilding připravit?

a) sami žáci s pomocí třídního učitele/učitelky

b) profesionální agentura

7. Jak dlouho by měl teambuilding trvat?

a) jeden den (bez přenocování)

b) dva dny a více (s přenocováním)

8. Měl by se teambuildingu zúčastnit i třídní učitel/učitelka?

a) Ano

b) Ne

9. Kterou z nabízených sportovních aktivit byste v rámci teambuildingu zvolili?

a) lanové centrum

b) míčové hry

c) paintball

d) rafty

e) jinou (doplňte jakou: .....)

10. V čem vidíte přínos teambuildingu pro Vaši třídu?

.....

**Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.**

## PŘÍLOHA P II: VÝPOČTY – HLAVNÍ HYPOTÉZY

H1

		Postoj k vlastní účasti v teambuildingu		
		Ano	Ne	$\Sigma$
Ročník	třetí	252	36	288
	čtvrtý	180	144	324
	$\Sigma$	432	180	612

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
252	203,29	48,71	2372,26	11,67
36	84,71	-48,71	2372,26	28,01
180	228,71	-48,71	2372,26	10,37
144	95,29	48,71	2372,26	24,89
612	612		$\chi^2 =$	74,94

H2

		Postoj k vlastní účasti v teambuildingu		
		Ano	Ne	$\Sigma$
Pohlaví	muž	168	84	252
	žena	264	96	360
	$\Sigma$	432	180	612

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
168	177,88	-9,88	97,66	0,55
84	74,12	9,88	97,66	1,32
264	254,12	9,88	97,66	0,38
96	105,88	-9,88	97,66	0,92
612	612		$\chi^2 =$	3,17

H3

		Postoj k vlastní účasti v teambuildingu		
		Ano	Ne	$\Sigma$
Bydliště	město	252	96	348
	venkov	180	84	264
	$\Sigma$	432	180	612



Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	(P – O) <sup>2</sup> /O
252	245,65	6,35	40,36	0,16
96	102,35	-6,35	40,36	0,39
180	186,35	-6,35	40,36	0,22
84	77,65	6,35	40,36	0,52
612	612		$\chi^2 =$	1,29

H4

		Postoj k vlastní účasti v teambuildingu		
		Ano	Ne	$\Sigma$
Zkušenost s teambuildingem	ano	204	72	276
	ne	228	108	336
$\Sigma$		432	180	612

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	(P – O) <sup>2</sup> /O
204	194,82	9,18	84,21	0,43
72	81,18	-9,18	84,21	1,04
228	237,18	-9,18	84,21	0,36
108	98,82	9,18	84,21	0,85
612	612		$\chi^2 =$	2,68

H5

Sportovní aktivita v rámci teambuildingu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	(P – O) <sup>2</sup> /O
lanové centrum	84	122,40	-38,40	1474,56	12,05
míčové hry	132	122,40	9,60	92,16	0,75
paintball	144	122,40	21,60	466,56	3,81
rafty	180	122,40	57,60	3317,76	27,11
jiná	72	122,40	-50,40	2540,16	20,75
$\Sigma$	612	612		$\chi^2 =$	64,47

### PŘÍLOHA P III: VÝPOČTY – VEDLEJŠÍ HYPOTÉZY

H6

		Zkušenost s teambuildingem		Σ
		Ano	Ne	
Způsob přípravy teambuildingu	sami žáci s pomocí třídního učitele/učitelky	168	132	300
	profesionální agentura	108	204	312
Σ		276	336	612

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	(P – O) <sup>2</sup> /O
168	135,29	32,71	1069,67	7,91
132	164,71	-32,71	1069,67	6,49
108	140,71	-32,71	1069,67	7,60
204	171,29	32,71	1069,67	6,24
612	612		$\chi^2 =$	28,25

H7

		Zkušenost s teambuildingem		Σ
		Ano	Ne	
Délka trvání teambuildingu	jeden den (bez přenocování)	12	60	72
	dva dny a více (s přenocováním)	264	276	540
Σ		276	336	612

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	(P – O) <sup>2</sup> /O
12	32,47	-20,47	419,04	12,91
60	39,53	20,47	419,04	10,60
264	243,53	20,47	419,04	1,72
276	296,47	-20,47	419,04	1,41
612	612		$\chi^2 =$	26,64

H8

		Zkušenost s teambuildingem		$\Sigma$
		Ano	Ne	
Postoj k účasti třídního učitele/učitelky v teambuildingu	Ano	216	240	456
	Ne	60	96	156
$\Sigma$		276	336	612

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2/O$
216	205,65	10,35	107,18	0,52
240	250,35	-10,35	107,18	0,43
60	70,35	-10,35	107,18	1,52
96	85,65	10,35	107,18	1,25
612	612		$\chi^2 =$	3,72