

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOSOFICKÁ FAKULTA

Katedra sociologie a andragogiky



MICHAL DVOŘÁK

Manažerské kompetence a jejich ekvivalent v outdoor tréninku

Managerial competences and their equivalent in outdoor training

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.

Olomouc 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Chtěl bych tímto poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Haně Bartoňkové, Ph.D. za cenné připomínky a za slova podpory, které mi poskytovala při psaní této práce. Vřelé díky patří Mgr. Zdeňku Karáskovi za spolupráci a poskytnutí informací o projektu *Kompetence pro trh práce*. Dále bych chtěl poděkovat Mgr. Janě Kindlmannové za podnětné poznámky jdoucí pod povrch a Miroslavu Dvořákovi za připomínky formálního charakteru. V neposlední řadě bych rád poděkoval všem instruktorům–kamarádům, účastníkům na kurzech o. s. Prázdninové školy Lipnice a České cesty – Outward Bound, za to, že mi pomáhají získávat zkušenosti v oblasti zážitkové pedagogiky, outdoor tréninku a díky tamním situacím i v běžném životě.

Anotace

Cílem práce je popsat manažerské kompetence, principy outdoor tréninku a identifikovat způsoby, jakými se dají kompetence metodou rozvíjet. Nejdříve vymezují pojmy pojící se ke kompetencím a outdoor tréninku. Poté si stanovují kritéria pro výběr kompetencí. U každé vybrané kompetence popisují její obsah a kvalitativní úroveň jednání. Pro rozvoj kompetence si vybírají dva základní nástroje outdoor tréninku – hru a review. Ty popisují teoreticky a navrhuji, jak jimi kompetence rozvíjet. Jejich podobu vytvářím z cílů, které vycházejí z úrovně jednání kompetence. Uvádím témata pro review a ty herní principy, které tvarují výslednou podobu hry. Přenositelnost principu testuji aplikací na jiné hře. Vyústěním práce je kompetenční mapa shrnující navržené podoby rozvoje manažerských kompetencí. Práce může sloužit pro organizace, vzdělávací organizace i pro rozvoj zážitkové pedagogiky.

Obsah

Úvod	7
1. Terminologické ukotvení	9
1. 1. Kompetence	9
1. 1. 1. Jednání podle kompetencí	9
1. 1. 2. Typologie kompetencí	10
1. 1. 3. Hodnocení jednání podle kompetencí	10
1. 2. Outdoor trénink.....	10
1. 2. 1. Vzdělávací projekt, vzdělávací akce, zážitkový kurz	10
1. 2. 2. Zážitek, zážitková pedagogika	11
1. 2. 3. Metoda a technika ve vzdělávání	11
1. 2. 4. Outward Bound - Česká cesta, s.r.o.....	11
2. Konkretizace problému.....	12
2. 1. Kompetence	12
2. 1. 1. Vymezení kompetence	12
2. 1. 2. Kompetence jako součást lidských zdrojů.....	13
2. 1. 3. Jednání podle kompetencí	14
2. 1. 4. Typologie kompetencí	17
2. 1. 5. Kompetenční model.....	22
2. 1. 6. Využití kompetence v praxi.....	24
2. 1. 7. Rozvoj kompetencí	25
2. 1. 8. Hodnocení jednání podle kompetencí	26
2. 2. Outdoor trénink.....	28
2. 2. 1. Vymezení pojmu.....	28
2. 2. 2. Zážitek	29
2. 2. 3. Zážitková metoda	29
2. 2. 4. Metoda outdoor trénink.....	30
2. 2. 5. Hra.....	37
2. 2. 6. Dramaturgie kurzu	38
2. 2. 7. Outward Bound - Česká cesta, s.r.o.....	40
2. 2. 8. Outward Bound International.....	40

3. Manažerské kompetence	42
3. 1. Manažerská kompetence	42
3. 1. 1. Generická kompetence.....	42
3. 2. Manažerské generické kompetence.....	45
3. 2. 1. Výběr kompetencí.....	45
3. 2. 2. Kompetence pro trh práce	47
3. 2. 3. Stanovení manažerských generických kompetencí	49
3. 2. 4. Dvanáct generických manažerských kompetencí	55
3. 2. 5. Kompetenční mapa	66
4. Metoda outdoor trénink	67
4. 1. Hra jako prostředek k dosažení cíle	67
4. 1. 1. Téma a cíl vzdělávací akce	67
4. 1. 2. Hra jako nástroj metody outdoor trénink.....	68
4. 1. 3. Tvorba hry podle cíle	73
4. 1. 4. Review	75
4. 2. Hry sloužící pro rozvoj.....	78
4. 2. 1. Barmský most.....	79
4. 2. 2. Bomba	81
4. 3. Herní principy rozvíjející kompetentní jednání.....	81
4. 3. 1. Podrobný popis modifikace hry umožňující rozvoj kompetence k výkonnosti	84
4. 3. 2. Kompetence k samostatnosti	89
4. 3. 3. Kompetence k flexibilitě.....	90
4. 3. 4. Kompetence k řešení problému.....	92
4. 3. 5. Kompetence k plánování a organizaci práce.....	93
4. 3. 6. Kompetence k celoživotnímu učení	95
4. 3. 7. Kompetence k aktivnímu přístupu	97
4. 3. 8. Kompetence ke zvládnání zátěže (odolnost vůči stresu)	98
4. 3. 9. Kompetence k efektivní komunikaci	100
4. 3. 10. Kompetence ke kooperaci/spolupráci.....	101
4. 3. 11. Kompetence k objevování a orientaci v informacích	103
4. 3. 12. Kompetence ke komunikaci v cizích jazycích.....	105
4. 4. Kompetenční mapa	107
Závěr.....	119
Zdroje	123

Úvod

Vzdělávání a rozvoj se pomalu stává běžnou a nedílnou součástí naší životní dráhy. Uspěť na své profesní dráze si tak žádá permanentně se vzdělávat.¹ Od první poloviny devadesátých let minulého století na území České republiky vzniká nová forma vzdělávání pomocí zážitku. Tato metoda využívající zážitek, čerpá z pedagogicko-zážitkového proudu, který je u nás reprezentován například organizací Prázdninová škola Lipnice již od konce sedmdesátých let minulého století. V rámci firemního vzdělávání se tato metoda obvykle nazývá outdoor trénink. Na našem trhu jej jako první začala nabízet Outward – Bound Česká cesta, s.r.o. (dále jen OB-ČC). Vzhledem ke stále rostoucí poptávce trhu, vznikaly další organizace nabízející metodu outdoor tréninku jako prostředek k firemnímu vzdělávání.² Obliba tohoto druhu vzdělávání může pramenit jak z poznání její efektivity, která byla prokázána například ve výzkumu B. Jančí³ v rámci jeho diplomové práce, tak i díky (ve srovnání s běžnými vzdělávacími metodami) jejím netradičním technikám a zážitku. To vše může účastníky vzdělávací akce přitahovat.

V diplomové práci se zabývám problematikou manažerských kompetencí a jedním ze způsobů vzdělávání – outdoor tréninkem. Tento způsob vzdělávání v práci využívám pro rozvoj kompetencí. Téma je pro mě zajímavé, neboť zastávám názor, že pro efektivní fungování organizace je vhodné využívat kompetenční modely, pro vzdělávání je zase efektivní metoda outdoor tréninku. Pokouším se tedy tyto dva efektivní modely propojit tak, aby vznikl popis manažerských kompetencí a zároveň efektivní způsob, jak tyto kompetence rozvíjet. Popis tohoto propojení považuji za užitečný a využitelný. Budu se tedy snažit popsat jak manažerské kompetence (včetně jejich projevů) a metodu outdoor trénink, tak i způsob jak touto metodou mohu kompetence rozvíjet.

V práci budu postupovat od obecnějšího ke konkrétnějšímu. Nejdříve si vymezím oblast, kterou se budu zabývat. Tuto oblast popíši. Dále si stanovím a popíši manažerské kompetence. Poté nastíním způsob, jak se tyto kompetence dají rozvíjet a následně popíši konkrétní způsob/způsoby, jak tohoto rozvoje dosáhnout. Díky takto zvolenému postupu, bude jasné z čeho vycházím, co popisuji, a díky úvodům u každé kapitoly, i kam v této práci směřuji.

Pro popis metody outdoor trénink jsem si vybral tu podobu, která je využívána v OB-ČC. Tuto organizaci jsem si vybral z toho důvodu, že byla první, kdo tuto metodu začal na českém trhu využívat. Navíc v organizaci od roku 2006 rovněž sám pracuji a znám tak prostředí i metodu, kterou organizace využívá. V první a druhé kapitole částečně vycházím

¹ Srov.: Beneš, M.: Úvod do andragogiky. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 22. ISBN 80-7184-542-6

² Srov.: Gymnasion, 2004, č. 1. s. 32. ISSN 1214-603X.

³ Srov.: Janča, B.: Využití kompetenčního přístupu při řízení lidských zdrojů. Brno: Masarykova univerzita, 2007. (diplomová práce).

ze své bakalářské práce⁴, která byla zaměřena na porovnání vzdělávací akce popisované v odborné literatuře a vzdělávací akce, kterou projektuje občanské sdružení Prázdninová škola Lipnice (dále jen PŠL). Vzhledem k tomu, že PŠL využívá metodu zážitkové pedagogiky, ze které vychází metoda outdoor trénink, použil jsem části, které jsou v mé bakalářské práci již zpracované a které se týkají tématu diplomové práce.

Hlavní cíl diplomové práce je popsat manažerské kompetence a principy outdoor tréninku a na základě toho identifikovat způsoby, jakými se dají kompetence rozvíjet v rámci outdoor tréninku.

Tento cíl jsem si pro potřeby diplomové práce dále konkretizoval, rozpracoval do následujících dílčích cílů:

1. Teoreticky, respektive terminologicky ukotvit a vymezit základní pojmy diplomové práce.
2. Popsat manažerské kompetence.
3. Popsat metodu outdoor tréninku.
4. Nalézt způsob (ekvivalent) v outdoor tréninku, jakým se dají manažerské kompetence rozvíjet.
5. Vytvoření „kompetenční mapy“ obsahující jednotlivé manažerské kompetence, včetně jejich obsahového vymezení a ekvivalentu (vzdělávacího nástroje) v outdoor tréninku.

Vyústěním práce je vytvoření „kompetenční mapy“, ve které shrnuji jak manažerské kompetence, tak způsob, jak lze tyto kompetence rozvíjet v rámci metody outdoor trénink.

⁴ Srov.: Dvořák M.: Laterna 2006 - vzdělávací projekt pro studenty středních škol. Olomouc: FF UP, 2007. (bakalářská práce).

1. Terminologické ukotvení

Kapitola si klade za cíl terminologicky vymezit (dle odborné literatury) pojmy v diplomové práci tak, aby v dalších částech práce byl jejich obsah významově jasný. To, dle mého názoru, umožní lepší porozumění této práce.

Tato kapitola je členěna na dva tématické celky (kompetence a outdoor trénink). Popisují zde pojmy, které do tohoto celku tématicky náleží. Pojmy jsou zde popsány jen rámcově, více budou rozpracovávány až v následující kapitole.

1. 1. Kompetence

Slovo kompetence pochází z latinského slova *competere*.⁵ V této práci budu kompetenci chápat jako schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí, při kterých je dosahováno jisté úrovně výkonnosti.⁶ Kromě schopností sem mohou patřit znalosti, dovednosti, zkušenosti, metody, postupy, ale i postoje. To vše může jedinci pomoci k řešení různých úkolů či situací profesního nebo osobního charakteru a tím mohou umožnit nejen profesní, ale i osobní růst.⁷

1. 1. 1. Jednání podle kompetencí

Tyto „zdroje“ (informace, znalosti, dovednosti atd.) jedinec používá při plnění konkrétních úkolů. Vzniká tak přeměna zdrojů na výsledky (vzhledem k předem definovaným cílům). Tuto „přeměnu“ můžeme nazývat kompetentní jednání.⁸

Jednání lze chápat jako druh chování, které je většinou intencionální, cílově zaměřené, založené na určité motivaci.⁹ Oproti tomu chování obsahuje pozorovatelné činnosti jedince, které probíhají mezi ním a okolím. Z pozice jedince jde o činnost, která je dána složkami vrozenými i naučenými.¹⁰ V této práci používám někdy místo slova jednání slovo chování. Podle Palána se velmi „... často pojem chování zaměňuje (...) s pojmy jednání, činnost, aktivita.“¹¹ Pokud tedy v práci zmiňuji jednání podle kompetencí, nebo chování (podle kompetencí), myslím tím totéž.

⁵ Srov.: Rejzek, J.: Český etymologický slovník. 1. vyd. Voznice: Leda, 2001. s. 289 - 290. ISBN 80-85927-85-3.

⁶ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 98. ISBN 80-2000950-7.

⁷ Srov.: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 25 – 26. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁸ Srov.: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 29. ISBN 978- 80-247-1770-8.

⁹ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 92. ISBN 80-2000950-7.

¹⁰ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 77. ISBN 80-2000950-7.

¹¹ Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 78. ISBN 80-2000950-7.

1. 1. 2. Typologie kompetencí

Každá organizace popisuje takové schopnosti, znalosti (atd.), které ji pomáhají dosáhnout vysokého výkonu. Tento popis kompetencí pak může sloužit jako součet toho, co daná organizace očekává, že budou její pracovníci znát, nebo schopni udělat v rámci efektivního plnění role. Vznikají tak různé typologie kompetencí.¹²

1. 1. 3. Hodnocení jednání podle kompetencí

Hodnocení se obvykle zaměřuje na zkoumání, do jaké míry si jedinec osvojil rozvíjené znalosti či dovednosti. Toto zkoumání probíhá nejčastěji hned po skončení vzdělávací akce. Dalšími možnostmi hodnocení je, do jaké míry absolvent uplatňuje tyto „zdroje“, na jejichž získání se daná vzdělávací akce zaměřovala. Zkoumané změny se však nemusí objevovat ihned, někdy se objevují až po určité době, například v závislosti na tom, kdy a jak dlouho zkoumáme pracovní chování absolventů vzdělávací akce.¹³

1. 2. Outdoor trénink

Outdoor trénink je forma vzdělávací akce, kdy se kombinují outdoorové (tedy venkovní) zážitky se vzděláváním převážně měkkých dovedností. Výhodou této formy vzdělávání je přímá aplikace znalostí a dovedností v akci, díky které má jedinec možnost si nabyté vědomosti více zapamatovat. Důležitou součástí tohoto typu vzdělávací akce je i vyhodnocení situace a pojmenování si toho, co bylo během akce efektivní i neefektivní.¹⁴

1. 2. 1. Vzdělávací projekt, vzdělávací akce, zážitkový kurz

Vzdělávací projekt je základní pedagogický dokument zpracováváný při přípravě vzdělávací akce. Zahrnuje komplexní informace o vzdělávací akci, o organizaci, řízení, cílech a obsahu.¹⁵

Vzdělávací akce je forma promyšleného, plánovaného a organizovaného vzdělávacího působení jednotlivců, skupin nebo institucí. Cílem vzdělávací akce je předávání vědomostí, dovedností, názorů a postojů.¹⁶

V terminologii organizace OB-ČC, která se specializuje na outdoor trénink, je pojem vzdělávací akce často nahrazován synonymem kurz.

Zážitkový kurz je vzdělávací akce, která si klade za cíl vyvolat hluboký a intenzivní prožitek. Specifickým prvkem takovéto akce je dobrodružství, které může přinášet psychická,

¹² Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 286. ISBN 80-247-0469-2.

¹³ Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 260. ISBN 80-7261-033-3.

¹⁴ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 148. ISBN 80-7367-042-9.

¹⁵ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 235. ISBN 80-2000950-7.

¹⁶ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 233. ISBN 80-2000950-7.

emoční, sociální, finanční či jiná rizika. Výsledkem takové aktivity je zkušenost, která může vyvolat u jedinců změnu postojů, hodnotového žebříčku; zvýšit fyzickou a psychickou odolnost, podpořit spolupráci či vzájemnou komunikaci.¹⁷

1. 2. 2. Zážitek, zážitková pedagogika

Zážitek je dle Hartla vnitřní, subjektivní, autentický a citově provázaný duševní jev, který jedinec prožívá (skrz vnímání, myšlení, představivost). Je to zdroj jeho osobní zkušenosti, která se hromadí celý život.¹⁸

Zážitková pedagogika je disciplína, která je založena na osobní aktivitě účastníka vzdělávací akce. Hlavním prvkem je účastníkův zážitek, který vzniká při samotném řešení úkolů (reálných i modelových). Po následné reflexi je zážitek transformován do podoby využitelné v praxi.¹⁹ Tento proces zážitkového učení dobře dokumentují i následující koncepty: Johari okno, Process Burger, Kolbův cyklus či Komfortní zóny. Tyto koncepty blíže vysvětlím a popíši v podkapitole Metoda outdoor trénink.

1. 2. 3. Metoda a technika ve vzdělávání

Metoda je cesta, promyšlený postup k dosažení cíle; zahrnuje i řešení vzniklých problémů. Je to záměrné uspořádání činností a opatření pro zajištění realizace vzdělávacího procesu a jeho účinnosti směrem ke vzdělávanému tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo předem stanoveného cíle.²⁰ K metodě, která je využívána v rámci outdoor tréninku, patří i tzv. dramaturgie.

Technika je speciální didaktický postup využitelný v rámci různých metod a forem. Technika se snaží o překonání lidských mentálních bariér a směřuje k rozvoji kreativity při vzdělávání.²¹ Mezi využívané techniky outdoor tréninku patří například hra i zpětná vazba.

1. 2. 4. Outward Bound - Česká cesta, s.r.o.

OB-ČC je organizace fungující na českém trhu již patnáct let. Využívá metodu outdoor trénink. Snaží se o stimulování rozvoje osobnosti a napomáhá tak porozumění a spolupráci mezi lidmi. Jejím hlavním nástrojem, technikou, je hra, prostřednictvím které předkládá před své klienty promyšlené a neobvyklé výzvy. Programy mají formu „outdoorovou“ (venkovní) i „indoorovou“. OB-ČC je členem mezinárodní organizace Outward Bound International.²²

¹⁷ Srov.: Gymnasion, 2005, č. 3. s. 10. ISSN 1214-603X.

¹⁸ Srov.: Hartl, P.: Psychologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 701. ISBN 80-7178-303-X.

¹⁹ Srov.: Gymnasion, 2004, č. 1. s. 15. ISSN 1214-603X.

²⁰ Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 118. ISBN 80-2000950-7.

²¹ Srov.: Bartoňková, H.: Projektování vzdělávací akce. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 62. ISBN 80-244-1442-2.

²² Srov.: Modra kniha_brezen 2007_definitivní.pdf. Dostupné v kanceláři OB-ČC, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

2. Konkretizace problému

V kapitole se pokusím o detailnější popsání pojmu kompetence. Tento popis by měl v rámci této práce zajistit jeho obsahovou jednoznačnost. Dále vymezím proces „získávání“ a osvojení kompetence. V rámci organizace popíši kompetenci jako zdroj pro vymezení profesní role.

Druhou oblastí, kterou se v této kapitole budu zabývat, je outdoor trénink, který chci v práci použít jako metodu k rozvíjení daných kompetencí. Outdoor trénink zde rozeberu z pohledu jeho součástí i principů. Nastíním proces, jak se dá pomocí zážitku dojít ke znalostem, schopnostem či dovednostem.

2. 1. Kompetence

V předchozí kapitole jsem definoval kompetenci především prostřednictvím slov: schopnost, odpovědnost, znalost, zkušenost (atd.). Toto obecnějšího vymezení bych nyní rád více konkretizoval nejen v rámci profesní a vzdělávací oblasti, ale také v rámci obecnějšího andragogického rámce. Díky tomu získáme pohled na kompetenci nejen z pohledu jejího obsahu, ale také z pohledu současných problémů vzdělávání dospělých, které se snaží reagovat na potřeby současné společnosti, kde je rozvoj kompetencí brán jako flexibilní reakce na změny. To deklaruje nutnost rozvíjet kompetence.

2. 1. 1. Vymezení kompetence

Kompetenci jsem si v této práci vymezil jako schopnost vykonávat určitou funkci, nebo soubor funkcí, při kterých je dosahováno určité úrovně výkonnosti.²³ Pokud bychom toto vymezení stáhli na rovinu organizace, můžeme říci, že manažerská pozice je často vyjadřována popisem svých znalostí, povahových rysů, postojů a dovedností.²⁴ Těžko se zde můžeme ubránit paralele s jedním z (obecně) vnímaných obsahů vzdělávání dospělých, tedy zajistit, aby jedinec dokázal flexibilně reagovat na neustálé změny, které jsou důsledkem společenského vývoje (měnící se nároky pro přijetí do zaměstnání, změna vzdělanostní úrovně atd.).²⁵ Tato paralela se objevuje zvláště, když kompetenci charakterizujeme jako „... jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodnout a nést za svá

²³ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 98. ISBN 80-2000950-7.

²⁴ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 23. ISBN 978-80-7169-250-6.

²⁵ Srov.: Beneš, M.: Úvod do andragogiky. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 21. ISBN 80-7184-542-6

rozhodnutí odpovědnost.“²⁶ Důležitým (výše zmíněným) pojmem jsou zde naše zdroje, tedy určité schopnosti, dovednosti, vědomosti, které, pokud chceme uspět nejen na pracovním trhu, ale třeba i při vzdělávání, musíme rozvíjet. Jedná se tedy pravděpodobně o celoživotní proces.

Předchozí odstavec nyní rozvinu o čtyři charakteristiky, vlastnosti kompetence od Tremblaye²⁷. Kompetenci můžeme charakterizovat jako: *kontextualizovanou* – je vždy zasazena do určitého kontextu, prostředí, situace. *Multidimenzionální* – skládá se z rozličných zdrojů (znalosti, dovednosti, představy, postoje atd.) Kompetence je dále *definována standardem* – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je předem dána výkonnostními kritérii. Díky tomuto specifiku je možné kompetenci měřit, popsat. Další charakteristikou kompetence je její *potenciál pro akci a rozvoj* – kompetence je získávána a rozvíjena pomocí vzdělávání a učení. Tyto procesy jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy. Ale vraťme se ještě na chvíli k předchozímu odstavci a podívejme se blíže na zdroje, které je třeba neustále rozvíjet.

2. 1. 2. Kompetence jako součást lidských zdrojů

V minulé kapitole byl vymezen obsah kompetence a zároveň byl nastíněn charakter současné doby, která je často spojována s „... s problematikou nezaměstnanosti (...) s krizí v lidském životě (...), ale také s možností pomoci dospělému prostřednictvím andragogicky vzdělaných „poradců““²⁸ Jinými slovy se jedná o mobilizaci lidských zdrojů, která má za cíl orientovat člověka, při eventuálním krizovém průběhu, na jeho životní dráhy.²⁹ Lidským kapitálem je zde označována zásoba znalostí a dovedností ztělesněná v pracovní síle, jež je výsledkem vzdělání a praxe,³⁰ která má podobu nehmotných zdrojů, jenž pracovníci poskytují svým zaměstnavatelům.³¹ Veteška a Tureckiová dále ještě dodávají, že „lidský kapitál je souhrnem kompetencí, postojů a intelektu“.³²

Plamínek a Fišer se zabývají pojetím kompetence v pracovním prostředí a vnímají kompetenci jako dualitu mezi vykonanou prací a lidskými zdroji, ze které tato práce čerpá (viz obrázek 1). Popsáno vzorcem: kompetence = zdroje + výkon. Tato dualita pak rozhoduje o úspěšnosti organizace. Na obrázku je znázorněna harmonie mezi lidskými zdroji, tedy možnostmi firmy a světem lidské práce, který vychází z požadavků na výkon. To, jak je pak

²⁶ Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 27. ISBN 978- 80-247-1770-8.

²⁷ Srov.: Tremblay, D. et al. Learning throughout life. Citováno dle: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 31 - 32. ISBN 978- 80-247-1770-8.

²⁸ Srov.: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 45 - 46. ISBN 978-80-86723-54-9.

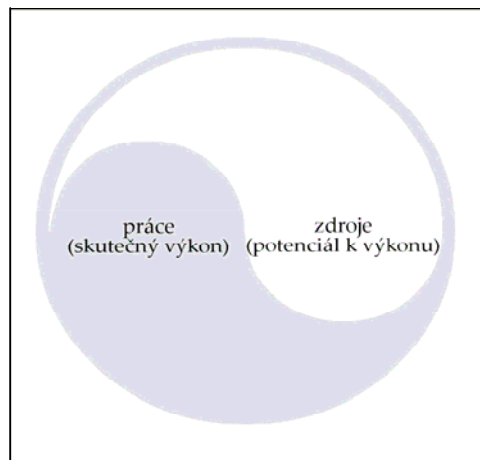
²⁹ Srov.: Šimek, D.: Otevřená práce. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. s. 4. ISBN 80-7067-623-X.

³⁰ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 113. ISBN 80-2000950-7.

³¹ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel. J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 72. BN 80-247-0469-2.

³² Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 27. ISBN 978- 80-247-1770-8.

organizace úspěšná, závisí na oné množině kompetencí. Jinými slovy, v organizaci existují lidé, jejichž úlohou je výkon, ale také lidé, kteří stanovují požadavky na tento výkon. Je tedy důležité, aby tito lidé byli kompetentní vzhledem ke své úloze.³³



Obrázek 1: Ilustrace kompetence jakožto duality vykonané práce a lidských zdrojů.

Vymezil jsem si tedy kompetenci jako soubor schopností, dovedností a znalostí, které jedinci umožňují efektivní fungování jeho role (například profesní). Jedná se tedy o „přirozenou“ reakci jedince rozvíjet svůj kapitál a tím flexibilně reagovat na požadavky organizace (vztáhnuto na firemní prostředí). Tyto požadavky by měly být v rovnováze s možnostmi jedince.

Nyní se přesunu od popisu obsahu kompetence k deskripci toho, jak dojde k zisku kompetence, respektive jednání, které je v souladu s danou kompetencí.

2. 1. 3. Jednání podle kompetencí

V této kapitole si charakterizujeme situaci, ve které bylo dosaženo jednání podle kompetence. Dochází zde k principu přeměny vstupů/zdrojů neboli lidského kapitálu (dřívějších znalostí, poznatků, vědomostí, dovedností, zkušeností – které ve své stávající podobě nejsou efektivně použitelné) na výstupy/výsledky, které jsou žádoucí a úspěšně dosažené dle předem definovaného cíle. Jinými slovy, jedinec je schopen propojit si to, co se naučil (zdroj) s úkolem, situací, kterou má teď vyřešit.³⁴ Armstrong tento proces popisuje jako „schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v zaměstnání. (...) Započítávají se do toho i takové kvality osobní efektivnosti, které jsou na pracovišti požadovány pro účely jednání se spolupracovníky, manažery a zákazníky.“³⁵

³³ Srov.: Plamínek, J.; Fišer, R.: Řízení podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 27 - 28. ISBN 80-247-1074-9.

³⁴ Srov.: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 29. ISBN 978-80-247-1770-8.

³⁵ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel. J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 281. ISBN 80-247-0469-2.

Tento proces přeměny, který předchází výsledné kompetenci, popisují také Ital a Knöferl³⁶. Podle Itala a Knöferla je na počátku třeba jedince vzdělat, doškolit; poskytnout mu další vzdělání, které mu zprostředkuje teoretické základy, případně umožní nácvik praktických dovedností. Tyto zdroje jsou pak podrobovány individuální zkušenosti v rámci praktického každodenního jednání, které je ale ovlivněné teoretickými základy. Skrz toto každodenní jednání dochází k zisku zkušenosti, díky které jsou postupně transformovány teoretické základy či nacvičované dovednosti do požadované kompetence. Kompetence je zde obsahově pojímaná jako chování, jednání, znalosti, dovednosti. Proces rozvoje kompetence a kompetenci samotnou si, dle obsahu tohoto odstavce, můžeme interpretovat jako „odraz individuálních zkušeností v důsledku praktického každodenního jednání s přihlédnutím k teoretickým základům a v kontextu s dovednostmi, schopnostmi a znalostmi jedince.“³⁷ Jinými slovy, v procesu transformace je důležitá zkušenost a postupné tříbení tváří tvář reálné situaci. Takto popisovaný proces transformace je velmi blízký procesu transformace zážitku ve zkušenost realizovaném metodou outdoor trénink (více v kapitole Metoda outdoor trénink).

Struktura kompetence

Nyní bych chtěl popsat jednotlivé součásti kompetence. Jelikož je jednou ze součástí kompetence schopnost, je dobré si nejprve schopnost vymežit. Schopnost lze chápat jako „soubor předpokladů nutný k úspěšnému vykonání určité činnosti“³⁸, tedy jako jeden ze zdrojů kompetence. Chovat se kompetentně záleží na tom, jak efektivně využijeme danou kompetenci v rámci kontextu situace. Kritériem míry úspěšnosti výkonu je, jak vyhodnotíme situaci, kontext, ve kterém máme používat dané kompetence. To, jak jedinec tuto situaci vyhodnotí, samozřejmě vychází už i z jeho předchozích zkušeností. To, jak se mu to podaří či nepodaří, určuje míru jeho úspěšnosti.³⁹ Dá se tedy říci, že „kompetentním je ten, kdo obvykle efektivně zvládá rozdílné úkoly a situace“⁴⁰ Kompetence se projevuje v chování a je, jak již bylo zmíněno, kontextově podmíněná, tedy neexistuje mimo určitý kontext situace.

Na obrázku je uveden hierarchický model struktury kompetence.⁴¹ Tento model uvádím z toho důvodu, abych poukázal na to, že mezi součástmi kompetence, které lze

³⁶ Srov.: Ital, A.; Knöferl, M. Aus-, Fort & Weiterbildung nach Schlüsselqualifikationen. Citováno dle: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 47. ISBN 978- 80-247-1770-8.

³⁷ Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 40 - 41. ISBN 978-80-86723-54-9.

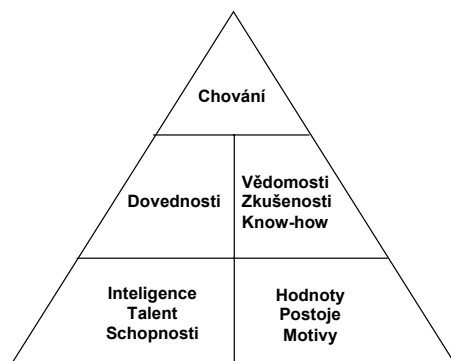
³⁸ Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 191. ISBN 80-2000950-7.

³⁹ Srov.: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 30 - 31. ISBN 978- 80-247-1770-8.

⁴⁰ Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 32. ISBN 978- 80-247-1770-8.

⁴¹ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D. a kol. Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 28. ISBN 80-247-0698-9. Citováno dle: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 32. ISBN 978- 80-247-1770-8.

efektivně rozvíjet (z perspektivy odborné literatury) a součástmi, které lze rozvíjet v rámci (či perspektivy) outdoor tréninku, existuje relativní shoda.



Obrázek 2: Ilustrace hierarchického modelu struktury kompetence.

1. *Intelligence, talent, schopnosti*. Jedná se o ustálenou, prakticky neměnnou lidskou složku. Pro tuto část se, dle mého názoru, velmi hodí definice jedné z jeho tří složek, schopnosti. Tuto složku můžeme charakterizovat jako „soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti.“⁴² V praxi se často vybírají vhodné osobnosti i na základě těchto, relativně neměnných osobních charakteristik, jako je například talent.⁴³

2. Druhé pole obsahující *hodnoty, postoje, motivy* lze charakterizovat definicí postoje, jako individuální tendence k určitému chování (aktivitě) vůči určitým objektům v určité situaci vznikající na základě vztahů a zkušeností.⁴⁴ Postoje lze měnit jen velmi obtížně. Přesto určitá jejich změna možná je, a to především za předpokladu nabytých osobních zkušeností a zpětné vazby od okolí. Tato změna dost často závisí na vysoké motivovanosti jedince své postoje změnit.⁴⁵

3. *Dovednost* může být chápána jako způsobilost člověka, osobní dispozice, které umožňují provádět ustálené činnosti optimálním způsobem, oproti schopnosti, která je jen potencionální možnost.⁴⁶ Mezi manažerské dovednosti patří především (dle Prokopenka a Kubra) dovednosti odborně – technické, obecně manažerské a organizační, analytické a koncepční.⁴⁷

4. *Vědomosti, zkušenosti, know-how*. Jedná se opět o „transformované možnosti“. V současné době však nestačí jen know-what (vědět co; mít dostatek informací) či know-how (vědět jak; nabývat a využívat funkční znalostí, praktické zkušeností a dovedností), ale také know-why (vědět proč; porozumět významu dílčích znalostí i souboru lidského poznání)

⁴² Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 191. ISBN 80-2000950-7.

⁴³ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 23. ISBN 978-80-7169-250-6.

⁴⁴ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 161. ISBN 80-2000950-7.

⁴⁵ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 24. ISBN 978-80-7169-250-6.

⁴⁶ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 52. ISBN 80-2000950-7.

⁴⁷ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 25. ISBN 978-80-7169-250-6.

a know-who (vědět, kdo to ví).⁴⁸ Do vědomostí můžeme řadit, například, znalosti o manažerském prostředí, technologiích, konkrétní organizaci, manažerských koncepcích atd.⁴⁹ Míra nabytých zkušeností pak závisí na příležitostech (něčemu se mohu naučit), ale také na schopnosti a vůli učit se.⁵⁰ Což nepřímo navazuje a vychází ze spodní roviny pyramidy.

5. *Chování* je výsledek předešlých složek. Je to stav, kdy jedinec jedná efektivně, je zaměřený na cíl a „efektivně zvládá rozdílné úkoly a situace“.⁵¹

Vzhledem k načrtnuté charakteristice složek by se mělo vzdělávání zaměřovat především na prostřední část, s tím, že se pokusí o identifikaci úrovně spodních částí pyramidy, která obsahuje především vrozené složky osobnosti. Výstupem vzdělávacích akcí mohou být například znalosti, schopnosti, postoje či dovednosti. Zaměření výstupu pak záleží na cílech, obsahu, formách, metodách dané výuky. V současnosti se dává důraz na to, aby výstupem vzdělávací akce byl průnik vědomostí, dovedností a postojů. Tento průnik je základem pro zvyšování výkonnosti pracovníka.⁵² Tento „průnik“ lze pozorovat i v rámci outdoor tréninku. Vzdělávací proces zde probíhá tak, že účastník plní různé úkoly, které mohou mít jak formu individuální, tak i kolektivní. To znamená, že do „hry“ vstupují prvky vědomostní, dovednostní i sociální.⁵³ Po vyřešení problému/úkolů si účastníci pod vedením lektora „... připomenou průběh akce, posoudí, co bylo v jejich práci efektivní a co by bylo vhodné příště změnit, a zformulují obecné závěry – poznatky, zkušenost.“⁵⁴

2. 1. 4. Typologie kompetencí

Doposud jsme si kompetenci vymezovali hlavně z pohledu jejího obsahu, transformace a dosazovali tento pojem do oblastí rozvoje lidských zdrojů, celoživotního vzdělávání. Nyní zmíním několik typologií kompetencí. Tyto typologie jsem sem zařadil, abych poukázal na různorodost pojetí i chápání kompetence. Vzhledem k tomu, že se budu v této práci zabývat manažerskými kompetencemi, především z pohledu jejich obsahu a rozvoje, jsem názoru, že je důležité zde tyto příklady uvést, abych mohl později na některá z těchto členění odkazovat. Zároveň mi tyto typologie mohou posloužit jako teoretické, či terminologické usazení v rámci vymezování pojmu kompetence.

⁴⁸ Srov.: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 35. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁴⁹ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 23. ISBN 978-80-7169-250-6.

⁵⁰ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 25. ISBN 978-80-7169-250-6.

⁵¹ Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 32 - 33. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁵² Srov.: Mužík, J.: Management ve vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. s. 40 – 41. ISBN 80-86432-00-9.

⁵³ Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 18. ISBN 80-247-0318-1.

⁵⁴ Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 18. ISBN 80-247-0318-1.

Obecné vymezení

První dělení, které zde zmíním, by mělo pomoci v rozdělení kompetencí na dvě základní oblasti dle toho, co hodláme rozvíjet. Jedná se tedy o:⁵⁵

- a) *kompetence technické* – „tvrdé“ stránky managementu (technická stránka)
- b) *kompetence v jednání s lidmi* – „měkké“ stránky managementu (stránka mezilidských vztahů)

Klíčové kompetence

Poprvé popsal klíčovou kompetenci D. Mertens. Klíčové kompetence měly v jeho podání pomáhat vyrovnat se s flexibilními nároky světa práce. Jeho základní kvalifikace jsou:⁵⁶

- a) *základní kvalifikace* obsahují základní myšlenky vedoucí ke zvládnání nejrůznějších situací a požadavků
- b) *horizontální kvalifikace* zahrnují získávání informací a jejich následné porozumění, zpracování a pochopení
- c) *rozšiřující prvky* již počítají se základními kulturními technikami (početní operace) a znalostmi, které jsou důležité pro povolání (zacházení s počítačem atd.)
- d) *dobové faktory* kladou na jedince požadavky znalosti aktuálního dění (literatura atd.)

Vymezení dle cíle vzdělávání

Zajímavé dělení kompetencí rozpracoval také Ital a Knöferl⁵⁷. V rámci tohoto rozdělení jsou kompetence děleny dle toho, jaké jsou cíle vzdělávání. Jedná se o kompetence odborné, osobní a sociální. V rámci diplomové práce se budu více zabývat odbornými kompetencemi, proto ostatní kompetence nezmíním v celém rozsahu, v jakém jej autoři zmínili. Přesto jsem názoru, že i ostatní druhy kompetencí jsou nezbytné a jejich absence se může projevit nejen v pracovním prostředí, ale například i v osobním životě.

Odborné kompetence obsahují schopnost:⁵⁸

- rozpoznat a hodnotit specifické situace nejen jako celek, ale i v jejich částech
- vnímat, zachovat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých
- rozpoznat změny situace, jakož i předvídat střednědobý a dlouhodobý vývoj
- stanovit priority, přijmout rozhodnutí a být iniciativní

⁵⁵ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 25. ISBN 978-80-7169-250-6.

⁵⁶ Srov.: Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Citováno dle: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 36 - 37. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁵⁷ Srov.: Ital, A.; Knöferl, M. Aus-, Fort & Weiterbildung nach Schlüsselqualifikationen. Citováno dle: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 46 - 47. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁵⁸ Srov.: Ital, A.; Knöferl, M. Aus-, Fort & Weiterbildung nach Schlüsselqualifikationen. Citováno dle: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 46 - 47. ISBN 978-80-86723-54-9.

- používat široký repertoár metod a technik
- pracovní úkony provádět se zručností a jistotou
- vyjadřovat se přiměřeně situaci, srozumitelně a podle potřeby diferencovaně
- vyhodnotit následky jednání a poučit se z nich
- být přístupný změnám a novinkám
- motivovat se k učení, poukázat na dosažené změny chování i postoje

Osobní kompetence je schopnost:⁵⁹

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých
- akceptovat hranice a přijmout, respektive nabídnout vhodnou pomoc
- stanovit priority, přijmout rozhodnutí a chopit se iniciativy.

Sociální kompetence je schopnost:⁶⁰

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých
- vyjadřovat se přiměřeně k situaci, srozumitelně a diferencovaně
- vážit si hodnot a spolupracovat s nimi

S podobným dělením přichází i Prokopenko a Kubr, kteří to, co by měl manažer ovládat, dělí na čtyři oblasti: analyticko – koncepční schopnosti, manažerské procesní dovednosti, osobní charakteristiky, „know – how“ daného odvětví. V rámci těchto čtyřech funkcí pak ještě rozlišují nižší a vyšší management.⁶¹

Analyticko – koncepční schopnosti v rámci nižšího managementu zahrnují „základní slovník“ managementu, který obsahuje například účetnictví, finanční analýzy. Na vyšším stupni řízení se pak jedná například o marketing, finance, výrobu. Podstatné pro tento vyšší stupeň je chápat vazby mezi jednotlivými činnostmi a uvádět jednotlivé činnosti do vzájemného vztahu nebo integrovat jakoukoliv činnost s ostatními činnostmi.⁶²

Manažerské procesní dovednosti určují manažerovi jak danou věc dělat. Patří sem obecně lidské dovednosti – umění jednat, umění komunikovat, umění hodnotit atd.⁶³

Do *osobních rysů a vlastností* patří například:⁶⁴

- důslednost – schopnost zabývat se detaily bez ztráty celkové vize

⁵⁹ Srov.: Ital, A.; Knöferl, M. Aus-, Fort & Weiterbildung nach Schlüsselqualifikationen. Citováno dle: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 46 - 47. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁶⁰ Srov.: Ital, A.; Knöferl, M. Aus-, Fort & Weiterbildung nach Schlüsselqualifikationen. Citováno dle: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 46 - 47. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁶¹ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 26 - 27. ISBN 978- 80-7169-250-6.

⁶² Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 26. ISBN 978-80-7169-250-6.

⁶³ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 26. ISBN 978-80-7169-250-6.

⁶⁴ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 27. ISBN 978-80-7169-250-6.

- cílevědomost – schopnost soustředit se na výsledky
- schopnost práce v týmech – schopnost spolupracovat s ostatními a využívat jejich možností
- charisma

Odvětvové „know – how“ má dle Prokopenka a Kubra tři podoby. Jedná se o soubor základních vědomostí o výrobcích, technologiích, výroby atd. Dále se jedná o intimní znalost prostředí a konkurence v rámci daného prostředí a nakonec se také jedná o vytvoření osobních vazeb s lidmi v daném oboru, odvětví. V podstatě jde o již zmíněné know-what, know-why, know-who.⁶⁵

Vymezení dle schopnosti vedoucí k odborné způsobilosti

V knize Armstronga Řízení lidských zdrojů je pojem kompetence (anglicky "competency") rozlišován na dva významy tohoto slova.⁶⁶ Toto významové dělení jsem záměrně neuváděl u základního vymezení kompetence, protože zde s tímto dělením chci dále pracovat, a proto jsem pro vyšší přehlednost uvedl toto dělení až teď.

- „Competency“ se týká určitého rysu osoby, který (rys) podmiňuje k přiměřenému výkonu. Tento pojem nejlépe vyjadřuje v českém jazyce slovo schopnost. V tomto případě schopnost nenese konotaci popsanou v hierarchickém modelu struktury kompetence.
- „Competence“ se týká oblasti práce, pro kterou je jedinec způsobilý; je jí oprávněn vykonávat. V českém jazyce tento pojem nejlépe vystihuje slovo kvalifikace, nebo odborná způsobilost.⁶⁷

Souhrnně řečeno „competency“ je schopnost, kterou, když budu efektivně uplatňovat, dosáhnou výkonu a stanu se tak odborně způsobilý v dané činnosti (tedy „competence“).

Armstrong dále dělí schopnosti na generické a specifické, prahové a výkonové, rozlišovací schopnosti.

Generické a specifické schopnosti. Generické schopnosti jsou takové schopnosti, které by měli mít všichni lidé v určitém povolání nezávisle na jejich roli či nezávisle na dané organizaci. Jedná se například o schopnost řízení řešit problémy. Jsou to schopnosti, které nejsou vázány na konkrétní pracovní pozici, ale jejich zvládnutí umožňuje efektivní výkon. Specifické schopnosti jsou takové, které jsou specifikovány pro jednotlivé role.⁶⁸

⁶⁵ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 27. ISBN 978-80-7169-250-6.

⁶⁶ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 281. ISBN 80-247-0469-2.

⁶⁷ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 281. ISBN 80-247-0469-2.

⁶⁸ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 283. ISBN 80-247-0469-2.

Prahové a výkonové schopnosti. Prahové schopnosti jsou požadované k výkonu práce, a proto nelze na základě těchto schopností rozlišovat mezi pracovníky. Oproti tomu výkonovými schopnostmi se již pracovníci rozlišovat dají.⁶⁹

Rozlišovací schopnosti. Jedná se o charakteristiky chování, které uplatňují vysoce výkonní jedinci a tím se odlišují od těch méně výkonných. Pro stanovení tohoto chování je třeba si nejdříve jasně definovat sledovanou schopnost a následně si definovat její pozitivní a negativní znaky. Například schopnost vést lidi si můžeme definovat jako vedení, povzbuzování, motivování jednotlivců a týmu k dosahování žádoucího výsledku. Tuto schopnost lze pak rozlišovat podle toho, jak jedinec dokáže vysvětlit cíle a normy výkonu.⁷⁰

Výše jsem se tedy zabýval vymezením kompetence. Nejdříve jsem popsal její obsah, dále jsem načrtl druhy vzdělávacích cílů, které vycházejí z kompetencí. Na to jsem navázal s typy kompetencí podle toho, co by měl manažer ovládat. Poté jsem popsal jednotlivé složky schopností spadající do kompetence.

Popsal a vymezil jsem si pro tuto práci kompetenci z několika úhlů. S některými z těchto vymezení budu dále pracovat v kapitole tři. Vzhledem k cíli mé diplomové práce (vytvořit „kompetenční mapu“), zde zmíním ještě dělení dle Armstronga⁷¹. Ten popisy schopností dělí na soustavy schopností, mapy schopností, profily schopností.

Soustavy schopností se s největší pravděpodobností skládají z generických schopností a definují požadavky na schopnosti, které se týkají všech klíčových pracovních míst.

Mapy schopností popisují různé stránky, nebo kategorie chování v určitém zaměstnání z hlediska schopnosti strategického řízení, řízení zdrojů a kvality.

Profily schopností stanovují schopnost, která je požadovaná pro efektivní výkon v rámci určité specifické role.⁷²

Příklady „typických“ schopností jsou: komunikace, orientace na výsledky, orientace na zákazníka, týmová práce, vedení lidí, plánování a organizování, orientace na obchod a podnikání, flexibilita/adaptabilita, vzdělávání a rozvíjení ostatních lidí, řešení problémů.⁷³ Příkladem soustavy schopností je například týmová práce vymezená jako schopnost kooperativní a flexibilní práce s jinými členy týmu a plným pochopením své role člena týmu.⁷⁴

⁶⁹ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 283. ISBN 80-247-0469-2.

⁷⁰ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 283 - 284. ISBN 80-247-0469-2.

⁷¹ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 285 – 286. ISBN 80-247-0469-2.

⁷² Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 285. ISBN 80-247-0469-2.

⁷³ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 285. ISBN 80-247-0469-2.

⁷⁴ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 286. ISBN 80-247-0469-2.

2. 1. 5. Kompetenční model

V předchozí kapitole zmiňují různé typologie kompetencí, kde byla kompetence často členěna na určité celky (například výkonové, rozlišovací schopnosti). Nyní bych chtěl zmínit způsob, jakým se jednotlivé dovednosti, znalosti seskupují do souboru, který je následně využíván ve firemním prostředí. Určitý typ kompetenčního modelu budu ve čtvrté kapitole, v souvislosti s cíli této práce, také sestavovat.

Kompetenční model je soubor konkrétních vědomostí, dovedností, schopností. Jasně identifikované a definované kompetence jsou nezbytné pro efektivní plnění úkolů a cílů v rámci dané organizace. Hlavním jeho kladem je jednotný jazyk pro rozvoj a hodnocení zaměstnanci, částečná měřitelnost rozvoje a stanovení si priorit pro rozvoj.⁷⁵

Plamínek a Fišer přicházejí s kompetenčním modelem, který nazývají Babice způsobná. Jedná se o matici, která poskytuje základní orientaci pro definování požadovaných kompetencí pro úlohy ve firmách. Matice se skládá z vertikálního členění (sloupců), které obsahuje jednotlivé lidské zdroje, které mohou být pro vykonávání daných úloh, rolí vyžadovány. Horizontální členění (řádky) se skládá z požadovaných úloh.⁷⁶ Níže v tabulce 1 tuto matici graficky znázorňuji:⁷⁷

Tabulka 1: Matice umožňující si definovat požadované kompetence pro dané úlohy.

Kompetence	Úlohy						
	1	2	3	4	5	6	7
Sebezvládnání							
Sebepoznání a sebepřijetí	5	5	5	5	6	6	6
Sebeřízení a řízení času	6	6	6	6	6	6	-
Zvládnání stresu	6	6	7	7	6	6	-
Zpracování informací							
Souvislostní myšlení	6	6	7	8	7	7	3
Strategické myšlení	8	5	7	5	8	8	4
Analytické myšlení	8	6	6	6	6	8	5

Čísla úloh: 1 – definice produktů, 2 – definice procesů, 3 – definice zdrojů, 4 – definice struktur, 5 – definice zpětných vazeb, 6 – definice dopředných vazeb, 7 – definice úloh a kompetencí. Čísla v jednotlivých řádcích pak ukazují požadované úrovně kompetencí. Plamínek a Fišer uvádějí škálu od nuly do desíti, kdy nula označuje nejnižší úroveň a deset naopak nejvyšší. Číselná škála je doprovázena slovním popisem každé z úrovní, tím je zajišťován jednotný jazyk. Tento popis kompetence je určen pro tři typy zdrojů: znalosti, dovednosti, schopnosti. Pro příklad uvedu v tabulce 2 tuto škálu dovedností.⁷⁸

⁷⁵ Srov.: Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 103 - 104. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁷⁶ Srov.: Plamínek, J.; Fišer, R.: Řízení podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 125 - 127. ISBN 80-247-1074-9.

⁷⁷ Srov.: Plamínek, J.; Fišer, R.: Řízení podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 126. ISBN 80-247-1074-9.

⁷⁸ Srov.: Plamínek, J.; Fišer, R.: Řízení podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 126 - 129. ISBN 80-247-1074-9.

Tabulka 2: Ilustrace toho, jak lze vytvořit škálu dovedností.

stupeň	škála	označování stupně	popis stupně
10	—	GENEROVÁNÍ DOVEDNOTÍ	tvůrčí a autorská úroveň
9	—		umí se adaptovat
8	—	MISTROVSKÉ UŽITÍ	zvládá nestandardní situace
7	—		zvládá mírné změny podmínek
6	—	RUTINNÍ UŽITÍ	dlouhodobě dobře zvládá
5	—		zřídka potřebuje konzultaci
4	—	SAMOSTATNÉ UŽITÍ	občas potřebuje konzultaci
3	—		umí pod stálým dohledem
2	—	ASISTOVANÉ UŽITÍ	umí s dopomocí
1	—		umí pomoci
0	—	NENÍ VYŽADOVÁNA	neumí nic

Výsledkem je přehledná tabulka obsahující název souboru kompetencí (například sebezvládnání) i jejich součástí (například sebepoznání a sebezpřijetí) ve vztahu k jednotlivým úkolům včetně požadované úrovně osvojení těchto kompetencí.

Takový způsob tvorby kompetenčních modelů je často využíván. Někdy bývá ještě rozšiřován o detailnější popis dané kompetence včetně, například, třech úrovnových stupňů.

Vzhledem k cíli práce (popsat manažerské kompetence a nalézt způsob jak se dají metodou outdoor trénink rozvíjet), uvádím v tabulce 3 příklad kompetenčního modelu⁷⁹. Model má definovaný obsah tři kvalitativní úrovně projevů pro danou kompetenci. Podobně budou vymezené kompetence i v kapitole tři.

Tabulka 3: Kompetenční model, který má definované tři kvalitativní úrovně projevů.

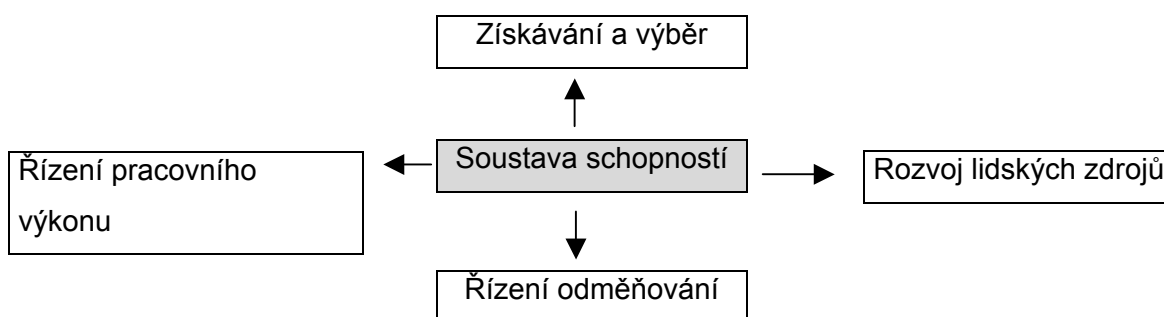
Kompetence schopnost sebereflexe			
Úroveň	Standardní	Rozvinutá	Vysoce rozvinutá
Shrnutí	Identifikuje a je si vědom vlastních silných stránek a oblastí možného rozvoje	Rozpozná příležitost možného zlepšení nebo využití své silné stránky a jedná podle toho.	Má široce a hluboce rozvinuté sebevědomí. Vždy jedná tak, aby využil vlastních silných stránek a kompenzoval nebo překonal své slabiny
Indikátory chování	<ul style="list-style-type: none"> Na základě zpětné vazby si uvědomuje, kde jsou jeho silné stránky a co potřebuje zlepšit. Ví, jak ho vnímají ostatní Analyzuje, jak dosáhl osobních úspěchů. Vítá zpětnou vazbu. 	<ul style="list-style-type: none"> Vyhledává příležitosti v rámci své role, ve kterých může uplatnit své silné stránky. Identifikuje zdroje podpory v oblastech, ve kterých se může zlepšovat Vyhledává příležitosti, aby mohl pracovat na oblastech, jež vyžadují rozvoj (v rámci vlastních úkolů nebo mimo ně). Hledá cesty k posílení vlivu, který má na ostatní. 	<ul style="list-style-type: none"> Klade důraz na své silné stránky a aktivně jich využívá v odpovídajících situacích v rámci celé organizace. Pravidelně hodnotí pokrok v dané oblasti zlepšení. Jedná tak, aby si zajistil zdroje pro podporu v oblastech, kde je třeba zlepšit. Aktivně řídí vlastní vliv na ostatní lidi na nejrůznějších úrovních v rámci org. tak, aby maximalizoval výkon.

⁷⁹ Srov.: Nestle leadership framework – leadership competency model. Dostupné v kanceláři OB-ČC, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

2. 1. 6. Využití kompetence v praxi

V této podkapitole uvádím, jak je kompetence využívána v praxi, v profesním prostředí. Výstupem této práce je kompetenční mapa, která bude moci sloužit k rozvoji manažerských kompetencí. Tato podkapitola ukazuje, v jakých oblastech organizace je kompetence využívána a kde by tedy mohly být výstupy této práce, využity.

Armstrong chápe schopnost jako jednu z pilířů řízení lidských zdrojů. Výhodou využití schopnosti v řízení je její popisnost. Tedy možnost lépe popsat pracovní roli – co očekáváme, že budou jedinci v rámci dané role znát, schopni udělat atd.⁸⁰ Pro lepší pochopení oblasti řízení podle kompetencí uvádím na obrázku 3 model integrovaného řízení lidských zdrojů založeného na schopnosti:⁸¹



Obrázek 3: Ilustrace oblasti řízení podle kompetencí.

Získávání a výběr je založen na vytváření pracovních míst na základě specifikace schopností. Následný výběr pracovníků vychází z těchto specifikovaných schopností.

Řízení odměňování probíhá především za pomoci Assessment centra,⁸² která „byla vyvinuta pro testování schopností a posouzení odborného a osobnostního potenciálu.“⁸³

Řízení pracovního výkonu se nezaměřuje jen na řízení procesu a výsledky, ale také na to, jak je vykonávána role, která podmiňuje výsledek. „Cílem těchto dohod je určení cílů, kterých je třeba ve stanoveném období dosáhnout, vymezit prostředky a kompetence potřebné k jejich dosažení...“⁸⁴

Rozvoj lidských zdrojů vychází ze soustav schopností, map schopností, profilů schopností a určuje potřeby vzdělávání (specifické schopnosti), na které je třeba se v rámci vzdělávání zaměřit. Vzdělávání tak může probíhat, například, formou koučování, samostatného vzdělávání.

⁸⁰ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 286 - 287. ISBN 80-247-0469-2.

⁸¹ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 287. ISBN 80-247-0469-2.

⁸² Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 287. ISBN 80-247-0469-2.

⁸³ Srov.: Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 74. ISBN 80-2000950-7.

⁸⁴ Srov.: Kleibl, J.; Dvořáková, Z.; Šubrt, B.: Řízení lidských zdrojů. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2001. ISBN 135. 80-7179-389-2.

2. 1. 7. Rozvoj kompetencí

Pokud si připomeneme definici kompetence, kterou jsem stanovoval na začátku této kapitoly, můžeme říci (zkráceně), že se jedná o rozvoj osobních zdrojů – schopností, znalostí, zkušeností, postojů (atd.) do požadovaných výstupů, které jsou v souladu s kontextem. To nám zajistí efektivnější jednání. Pokud chceme kompetenci rozvíjet, budeme pravděpodobně rozvíjet právě tyto zdroje. V následující podkapitole bych zmínil několik technik, včetně jejich členění, které jsou využívány v rámci rozvoje kompetencí. Tato kapitola má posloužit k vytvoření prvotního obrazu o formách vzdělávání. Více se budu rozvoje kompetencí zabývat až ve čtvrté kapitole.

Koubek dělí metody vzdělávání na metody používané na pracovišti při výkonu práce a na metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště. V anglickém prostředí se pro tyto metody vžil název „*on the job*“ a „*off the job*“.⁸⁵ V praxi se používají obě tyto skupiny metod. Vzhledem k tomu, že se budu v práci zabývat outdoor tréninkem, tedy metodou „*off the job*“, nebudu se nyní více zabývat metodou na pracovišti.

Nyní zde zmíním metody „*off the job*“, nebudu je ale dále probírat. Některými z nich se budu více zabývat ve čtvrté kapitole.

Metody „*off the job*“:⁸⁶

- přednáška
- přednáška spojená s diskusí
- demonstrování
- případová studie
- workshop
- brainstorming
- simulace
- hraní rolí
- „*outdoor training*“
- vzdělávání podle počítačů

Plamínek a Fišer pro rozvoj kompetencí stanovují tyto nástroje:⁸⁷

- distanční metody, e-learnig
- školení a tréninky
- poradenství a koučování
- pozorování praxe a zpětná vazba

⁸⁵ Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 250 - 252. ISBN 80-7261-033-3.

⁸⁶ Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 254 - 257. ISBN 80-7261-033-3.

⁸⁷ Srov.: Plamínek, J.; Fišer, R.: Řízení podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 150 – 152. ISBN 80-247-1074-9.

- metody vzájemné podpory. Tuto metodu vidí výše zmiňovaní autoři jako nejúčinnější, dochází zde k systematické podpoře, kterou si lidé v rámci rozvoje vzájemně poskytují. Příkladem této metody jsou vzájemné konzultace či Balintovské skupiny (psychoterapeutická skupinová metoda)

Koubek dále porovnává tři koncepce vzdělávání. Ty jsou realizované pomocí:⁸⁸

- přednášek, diskusí, výukových dílen, počítačů
- předávání pracovních zkušeností, vzdělávání „on the job“
- případových studií, simulací, hraní rolí, Assessment center, outdoor tréninku

Tyto koncepce porovnává Koubek vzhledem k zprostředkování znalosti, zda je teoretické či praktické vzdělání, nakolik je odtržené od skutečnosti jaká je jeho účinnost. Deklaruje, že třetí z koncepcí je nejúčinnější. Zprostředkovává znalosti i dovednosti, nabízí praktické i teoretické vzdělávání a umožňuje skutečné zážitky bez rizik.⁸⁹ Touto koncepcí, se v podání outdoor tréninku budu, jak jsem se již zmínil, později zabývat. Tedy i později zmíním další charakteristické principy této, dle mého názoru, efektivní metody.

2. 1. 8. Hodnocení jednání podle kompetencí

Poslední podkapitolou v rámci tématu kompetence je hodnocení. Cílem této práce není hodnotit míru dosažení a osvojení kompetencí, ale spíše navrhnout způsob dosažení kompetence. Z tohoto důvodu se zde nebudu tématem hodnocení rozsáhleji zabývat, ale jen krátce popíši několik způsobů jak hodnotit jednání podle kompetencí.

U hodnocení budu postupovat stejně jako u předchozí kapitoly zabývající se rozvojem podle kompetencí. Tedy, pokud chceme hodnotit jednání podle kompetencí, musíme se v podstatě zabývat popisem schopností, znalostí, zkušeností (atd.).

Koubek⁹⁰ zmiňuje devět metod hodnocení. V rámci tématu mé práce je možné využít metodu volného popisu, dále dotazníkovou metodu, nebo také Assessment center.

Volný popis je nejvhodnější pro hodnocení manažerů či tvůrčích pracovníků. Jedná se o popis pracovního výkonu, který je hodnocený. Často je předem daný seznam položek, podle kterých má hodnocení proběhnout. Nevýhodou této metody je, že i přes různé míry standardizace, se jedná o subjektivní metodu. To snižuje validitu výsledku hodnocení.⁹¹

Dotazníková metoda spočívá nejčastěji v tom, že hodnotitel zaškrťává, zda je dané jednání, chování v pracovní době u daného jedince přítomno či nikoliv. Opět se zde neubráníme subjektivismu, který je dán možností různě interpretovat otázky. Přesto je o něco nižší než u předešlé metody.⁹²

⁸⁸ Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 258. ISBN 80-7261-033-3.

⁸⁹ Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 258. ISBN 80-7261-033-3.

⁹⁰ Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 205 - 211. ISBN 80-7261-033-3.

⁹¹ Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 267. ISBN 80-7261-033-3.

⁹² Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 209. ISBN 80-7261-033-3.

Assessment centrum se nejvíce zaměřuje na chování. Používají se zde různé techniky. Příkladem může být technika hraní rolí. Jako doplněk se využívají také testy a pohovory. Z důvodu zvyšování objektivitu jsou do procesu zapojeni i nezávislí pozorovatelé. Tato metoda tedy poskytuje vyšší objektivitu, ale na druhou stranu je časově i finančně náročnější, než předešlé metody.⁹³

Chtěl bych zde ještě zmínit jednu z možností evaluace vzdělávací akce – Kirpatrickův model čtyř úrovní evaluace. Tento model se skládá ze čtyř oblastí:⁹⁴ reakce, učení, chování, dovednosti. Vzhledem k předmětu práce, jsou nejdůležitější dvě poslední oblasti: chování a dovednosti.

Reakce – tato hojně využívaná úroveň evaluace probíhá obvykle formou dotazníku. Účastníci se vyslovují k právě proběhlé vzdělávací akci. Vyjadřují svou míru spokojenosti s: formou, obsahem, prostředím atd. Výhodou této úrovně evaluace je její rychlá, aktuální zpětná vazba, která umožňuje flexibilně reagovat, uzpůsobovat další připravovanou vzdělávací akci. Hlavní nevýhodou je její omezenost (například nezjišťuje, co si účastníci zapamatovali). Jedná se tedy především o vyjádření názorů a postojů.⁹⁵

Učení – zde se testují klasicky získané znalosti, dovednosti a postoje. Nejčastěji se provádí pomocí testu, který se uskuteční na začátku a na konci vzdělávací akce. Testy mohou být prováděny například pomocí řešení případových studií či výkonnostního testu. Výhodou závěrečné zkoušky je zvyšování motivace v průběhu učebního procesu a zároveň poukázání na silné a slabé vědomostní stránky jedince.⁹⁶

Chování – na základě tohoto hodnocení zjišťujeme, jak se jedinec naučil nově získané dovednosti a schopnosti aplikovat v praxi. Mezi způsoby hodnocení patří například: zhodnocení výkonu před a po školení, nahrávání činnosti na pracovišti, vyplnění hodnotících formulářů, pohovor. Hodnocení se provádí v časovém odstupu od ukončení školení.⁹⁷

Dovednosti – jedná se o měření vlivu vzdělávací akce na výsledky. V oblasti hodnocení se můžeme zaměřit jak na tvrdé údaje (kvantifikované – zisk atd.), tak i na měkké údaje (pocity, postoje). Měkké údaje jsou těžko měřitelné. Přesto mohou mít vliv, například, na

⁹³ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 370 – 371. ISBN 80-247-0469-2.

⁹⁴ Srov.: Kirpatrick, D. L.: Evaluating Trainig Programs. San Francisco: Berret-Koehler, 1994. Citováno dle: Belcourt, M.; Wright, P. C.: Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998. s. 183. ISBN 80-247-0318-1.

⁹⁵ Srov.: Kirpatrick, D. L.: Evaluating Trainig Programs. San Francisco: Berret-Koehler, 1994. Citováno dle: Belcourt, M.; Wright, P. C.: Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998. s. 183. ISBN 80-247-0318-1.

⁹⁶ Srov.: Kirpatrick, D. L.: Evaluating Trainig Programs. San Francisco: Berret-Koehler, 1994. Citováno dle: Belcourt, M.; Wright, P. C.: Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998. s. 183. ISBN 80-247-0318-1.

⁹⁷ Srov.: Kirpatrick, D. L.: Evaluating Trainig Programs. San Francisco: Berret-Koehler, 1994. Citováno dle: Belcourt, M.; Wright, P. C.: Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998. s. 183. ISBN 80-247-0318-1.

zisk (zvyšování kladného postoje k výrobě, v konečném důsledku přinášejí i vyšší finanční příjmy). Nabyté vědomosti a schopnosti se v některých případech projevují až po nějaké době, což znesnadňuje jejich měření.⁹⁸

2. 2. Outdoor trénink

V následující části se budu zabývat stále rozrůstajícím odvětvím ve vzdělávání – outdoor tréninkem. V této práci usiluji o propojení metody outdoor trénink s rozvojem kompetencí. Zaměřím se proto především na deskripci procesu transformace zážitku do zkušenosti, která může mít podobu, například, určité schopnosti, dovednosti, nebo znalosti. Rétorikou kompetence, zaměřím se v této kapitole na transformaci zdroje na jednání dle kompetencí. V souvislosti s tímto procesem zmíním i techniky a metody využívané v pojetí outdoor tréninku OB-ČC.

2. 2. 1. Vymezení pojmu

Outdoor trénink je metoda, která je stále více využívaná při vzdělávání manažerů. Stavebním kamenem této metody je hra, pomocí které se jedinci učí různým manažerským dovednostem, například umění koordinace, komunikace, vedení spolupracovníků.⁹⁹ Tato metoda umožňuje větší sepětí s realitou. Díky tomu mají účastníci dané vzdělávací akce větší tendenci chovat se „normálněji“¹⁰⁰ (tento proces „reálnosti“ osvětlím blížeji v rámci konceptu Process Burger). Jedinci se tedy setkávají s výzvami, které jsou podobné těm, kterým čelí ve své práci. Výzvy, které jsou jim předkládány při vzdělávací akci, zcela neznají a musejí ji proto řešit od začátku. Tím mají možnost si odnést více zkušeností do praxe.¹⁰¹

Pro dokreslení „prostředí“ outdoor tréninku uvádím, co je obsahem této metody:¹⁰²

- *Vztahy.* Vzhledem k tomu, že na většině aktivit fungují jedinci jako skupina, rozvíjí se zde spíše emoční inteligence nežli IQ.
- *Nevědomá část já.* V rámci programů se setkáváme se svými nevědomými motivy, které můžeme pomocí rozboru pochopit (více v rámci konceptu Johari okno).

⁹⁸ Srov.: Kirpatrick, D. L.: Evaluating Training Programs. San Francisco: Berrett-Koehler, 1994. Citováno dle: Belcourt, M.; Wright, P. C.: Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998. s. 183. ISBN 80-247-0318-1.

⁹⁹ Srov.: Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. s. 256 - 267. ISBN 80-7261-033-3.

¹⁰⁰ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 259. ISBN 80-247-0469-2.

¹⁰¹ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 805. ISBN 80-247-0469-2.

¹⁰² Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 138. ISBN 80-7367-042-9.

- *Modelové situace změny.* V rámci programů si jedinec může vyzkoušet jednání v různých hypotetických situacích tzv. „na nečisto“ včetně dopadů či přínosů plynoucích z tohoto jednání.
- *Komunitní vnímání.* V rámci outdoor tréninku lze velice dobře posílit vnímání skupiny jako celku a posílit loajalitu ke skupině.

2. 2. 2. Zážitek

Pokud zde mluvíme o zážitku jako o účinné formě vzdělávání, měl bych zmínit jeho specifika.

V první řadě se jedná o jeho *nenahraditelnost*, neboť veškerý náš život (obecněji míněno) je protnut zážitkem a následně zkušeností. Pokud mluvíme o protnutí naším životem, nesmím opomenout ani *jedinečnost* zážitku neboli nezaměnitelnost jedním zážitkem za druhý. S tímto druhým aspektem je spojena i další vlastnost, *nepřenositelnost*. Tento fakt zakoušejí téměř všichni účastníci pedagogicko-zážitkové akce, když se chtějí se svými kamarády či známými podělit o své zážitky. Jejich kamarádi (pokud sami nezažili akci podobného typu) jen špatně dokážou porozumět, pochopit „čerstvé“ absolventy. Poslední vlastností zážitku, kterou bych zde chtěl zdůraznit, je *komplexnost* při jeho získávání – je tedy využívaná tělesná i duševní stránka jedince.¹⁰³

2. 2. 3. Zážitková metoda

Metoda zážitku je jedním ze základních kamenů metody outdoor trénink. Jedná se o metodu, která učí, jak vytěžit co nejvíce zkušeností z proběhlé akce.¹⁰⁴ Tato metoda nabízí „... plné soustředění na přítomnou chvíli použitím prostředků: hra, příroda, emocionální i racionální aktivita, výzva zvoucí k překonání...“¹⁰⁵ „... , kdy jednotlivci si mohou poskytnout různé úhly pohledu na právě proběhlou akci a tím se společně učit.“¹⁰⁶ Tyto zážitky by měly být hluboké (silné) a intenzivně prožité. Čím více jsou tyto podmínky splněny, tím větší je procento uchovatelnosti zkušenosti.

Pro zážitkovou metodu je však zážitek pouhým prostředkem k dosažení cíle.¹⁰⁷ Pro úplnost zde ještě uvádím tři principy zážitkové metody:¹⁰⁸

- *Princip následku* - nejefektivnější a nejúčinnější způsob učení zážitkem je, když jedinci něco udělají a prožijí si i souvislosti dané akce.

¹⁰³ Srov.: Jirásek, I.; Hanuš R.: *Výchova v přírodě*. 1. vyd. Ostrava: Vysoká škola Báňská – Technická univerzita Ostrava, 1996. s. 42. ISBN 80-7078-381-8.

¹⁰⁴ Srov.: Zahrádková, E.: *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 135. ISBN 80-7367-042-9.

¹⁰⁵ *Gymnasion*, 2004, č. 1. s. 15. ISSN 1214-603X.

¹⁰⁶ Zahrádková, E.: *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 135 - 136. ISBN 80-7367-042-9.

¹⁰⁷ Srov.: *Gymnasion*, 2004, č. 1. s. 15. ISSN 1214-603X.

¹⁰⁸ Srov.: Zahrádková, E.: *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 136. ISBN 80-7367-042-9.

- *Princip zpětné vazby* – jedinci si o proběhlé aktivitě mohou promluvit a poskytnout si tak různé pohledy na tutéž situaci
- *Princip efektivnosti* – jedinec se neučí vše, ale jen to, co mu v dané situaci pomůže vyřešit problém

Učení zážitkem

Jelikož zde zmiňuji a popisuji metodu zážitkem, zmíním zde také výhody této metody. Z pohledu míry osvojení si toho, co zprostředkovává, je tato metoda rozhodně efektivní.

Učení zážitkem je založené na faktu, že „plných 80% našeho poznání pramení z vlastních zážitků, které si následným racionálním zpracováním přetavíme do podoby obecného poznatku, jímž se nadále řídíme.“¹⁰⁹

Přikládám v tabulce 4 výsledky výzkumu IBM a UK post, zabývající se tím, kolik si vybavíme poznatků po určitém čase.¹¹⁰

Tabulka 4: Výsledky výzkumu ukazující míru uchování poznatků dle způsobu sdělení.

	Poznatek získaný		
	sdělením	sdělením ukázkou	sdělením ukázkou zážitkem
Po třech týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po třech měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Soňa Hermochová dokládá efektivitu zážitkového učení výzkumem, který ukazuje, že lidé si zapamatují přibližně:¹¹¹

- 20% z toho, co slyší
- 30% z toho, co vidí v grafické podobě
- až 70% z toho, co současně vidí i slyší
- 80% z toho, co vidí, slyší a hovoří o tom
- až 90% z toho, co nejen vidí, slyší, ale i aktivně vykonává

2. 2. 4. Metoda outdoor trénink

Doposud jsem se zabýval procesem zážitkového učení obecně. Nyní se budu zabývat metodou vzdělávání, která využívá metodu zážitku a aplikuje ji na firemní prostředí. Jedná se o metodu outdoor trénink. Zmíním zde několik konceptů, které mimo jiné i autoři a dlouholetí praktici v oboru Svatoš a Lebeda, zařazují mezi tzv. „pilíře outdoor tréninku“.¹¹² Jedná se o: Johari okno, principy zpětné vazby, Process Burger, Kolbův cyklus, review, koncept komfortních zón a hru. Mezi další „základní kameny“ může patřit i příroda (velká část

¹⁰⁹ Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 17. ISBN 80-247-0318-1.

¹¹⁰ Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 17. ISBN 80-247-0318-1.

¹¹¹ Srov.: Hermochová, S.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 36. ISBN 80-247-1155-9.

¹¹² Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 16. ISBN 80-247-0318-1.

programů probíhá venku v přírodě) a skupina bez formální struktury (v rámci vzdělávací akce přestává platit formální hierarchie a skupina funguje jako jeden celek řešící daný úkol).¹¹³ Tyto dva naposled zmíněné „pilíře“ zde více nezmiňuji, zaměřuji se jen na ty „kameny“, které vykreslují zážitkové učení z pohledu efektivity. Především se pak zaměřuji na to, jak jedinec v zážitkovém procesu získává dovednosti, znalosti (atd.), jinak řečeno (obecněji) zkušenost.

Johari okno

Metoda outdoor tréninku stojí (mimo jiné) na řešení různých úkolů, kterým čelí více lidí najednou. Po skončení aktivity si jedinci mohou poskytnout zpětnou vazbu a tím získat různé pohledy na tutéž věc. Tato skutečnost, ačkoliv, na první pohled dosti banální, má vysoký potenciál rozvoje. Jedinci často přehlížejí, nebo jednoduše nevědí o některých svých typech jednání, vzorcích komunikace, nebo naopak o nějakém svém skrytém potenciálu. Pohledy a názory druhých tak mohou pomoci či podnítit jedince pro jeho další rozvoj. Tyto oblasti lidských interakcí jsou dobře znázorněny v obrázku 4 – Johari okně¹¹⁴.

Johari okno	To, co o sobě víme	To, co o sobě nevíme
To, co o nás vědí ostatní	Veřejně známá oblast	Slepá skvrna
To, co o nás nevědí ostatní	Naše tajná, soukromá oblast	Oblast pro budoucí objevy

Obrázek 4: Schématický model Johariho okna.

Veřejná oblast obsahuje chování i motivaci, která je známa jak nám, tak i ostatním. Tyto vlastnosti má osoba většinou pod kontrolou, nebo na kontrole netrvá. Čím je toto okno větší, tím jsou ostatní menší. Cílem rozvoje je toto okno na „úkor“ ostatních zvětšovat.

Slepá skvrna obsahuje ty typy chování, motivací, které si jejich nositel neuvědomuje. Jsou však viditelné pro druhé. Tak může docházet k situacím, kdy okolí ví, něco o nás, co my sami nevíme. Poznání tohoto sektoru tak závisí na pomoci druhých.

Soukromá oblast obsahuje to, o čem víme, ale před ostatními se to snažíme skrýt (intimní záležitosti). Jedinec je názoru, že zveřejnění této oblasti by vedlo k jeho zesměšnění. Přesto občas tato oblast „prosákne“ do veřejné oblasti (například přeřknutím). Okolí tedy tuto oblast může do určité míry poznat.

¹¹³ Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 37 - 40. ISBN 80-247-0318-1.

¹¹⁴ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 29. ISBN 80-7367-042-9.

Oblast pro budoucí objevy obsahuje ty typy projevů, vlastností (někdy i velice ukrytých, nevědomých), které jedinec (ani jeho okolí) nezná. K poznání dochází většinou v nových situacích.¹¹⁵

Outdoor trénink umožňuje (vztáhnuto ke konceptu Johari okno) poznání našich slepých skvrn a oblasti pro budoucí projevy se snahou rozšiřovat veřejně známou oblast. Díky tomu jedinec nebude ztrácet energii na „hlídání si“ své soukromé oblasti a bude moci využít nově pojmenované vlastnosti, zkušenosti buď ze sektorů „slepá skvrna“ či „oblast pro budoucí rozvoj“.

Zpětná vazba

V předchozí části jsem popisoval na podkladu Johari okna, jak jedinci mohou získat „nové“ informace o sobě. To, jak je získají, je však neméně důležité. Jelikož ne všichni jsou ochotni přijmout obsah sdělení, které je poskytované technikou zpětné vazby. To, zda dojde k přijetí, je často závislé na tom, jak jedinec onu zpětnou vazbu poskytuje. Proto bych zde chtěl zmínit základy poskytování zpětné vazby.

Zpětnou vazbu si můžeme definovat jako poskytování informace o tom, jak vidím toho druhého. Zpětná vazba se snaží zachytit hlavní momenty určitého problému a umožňuje jejich pojmenování. Jedná se o vyvážení toho, co jedinec, který poskytuje zpětnou vazbu, vnímal pozitivně i toho, co tento jedinec vnímal negativně. Poměr mezi pozitivním a negativním by měl být vyvážený.¹¹⁶

Zpětná vazby se zabývá oblastmi:¹¹⁷

- vlastní já (sebereflexe)
- já a skupina (jak Mě vnímá Skupina)
- tým (zabývá se především tématy komunikace a spolupráce ve skupině)
- výsledky (zabývá se tím, zdali bylo dosaženo určitého cíle)

Nyní se již dostáváme k jednotlivým zásadám zpětné vazby, které by měl mít na paměti každý, kdo zpětnou vazbu poskytuje. Tyto zásady nebudu více rozvádět, protože se jedná o pouhou ilustraci této problematiky.

Zpětná vazba má být:¹¹⁸

- vyžádaná
- konkrétní
- popisná
- nehodnotící

¹¹⁵ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 103. ISBN 80-7367-317-7.

¹¹⁶ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 10 - 14. ISBN 80-7367-317-7.

¹¹⁷ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 14. ISBN 80-7367-317-7.

¹¹⁸ Srov.: Metodické materiály Outward Bound – Česká cesta.pdf. Dostupné v kanceláři OB-ČC, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

- vyvážená
- zacílená (zacílení pozornosti určitým směrem).
- upřímná
- sdílená (všichni by měli mít možnost sdílet své pocity a zážitky)

Jaroslav Mužík ohledně pravidel zpětné vazby ještě dodává:¹¹⁹

- nechte svého partnera se v rozhovoru zcela vyjádřit; věnujte mu pozornost, čas a naslouchání
- nebraňte se a pokuste se porozumět, co zpětnou vazbou partner míní
- poděkujte za zpětnou vazbu
- sami poskytněte zpětnou vazbu, může-li to k něčemu pomoci

Soňa Hermochová uvádí způsoby zpětné vazby, podle jejich kvality provedení, na:¹²⁰

- *hodnotící feedback*, kdy jedince hodnotíme. Pokud hodnocení obsahuje kritiku, většinou vyvolá negativní reakci. Pokud naopak obsahuje pochvalu, vyvolává u příjemce pozitivní reakce.
- *expresivní feedback*, kdy vyjadřujeme pouze své vlastní pocity bez toho, abychom dávali návrhy. Opět tento typ zpětné vazby vyvolává spíše negativní reakce případně potřebu dovysvětlení.
- *konstruktivní feedback* je nejúčinnější způsob zpětné vazby. Obsahuje konkrétní chování, o kterém se mluví, jaké pocity toto chování vyvolává. Tento typ zpětné vazby navíc obsahuje i výzvu ke změně.

Koncept komfortních zón

Jedním z hesel organizace Outward Bound je „Dokážeš více, než si myslíš“. V tomto hesle je (sic implicitně) obsaženo slovo, které je v rámci outdoor tréninku často používané, výzva. Jednou z možností rozvoje je objevování svých nepoznaných součástí (a to i pomocí zpětné vazby od okolí). Tyto části můžeme poznat nejčastěji v situacích, které jsou pro nás neznámé (viz Johari okno a oblast pro budoucí objevy). Nové situace však mohou někdy vyvolávat pocity diskomfortu.¹²¹ Pokud tento diskomfort není příliš velký, umožňuje rozvoj jedince, který si tak rozšiřuje svoji zónu komfortu. Koncept komfortních zón slouží pro jedince, aby si mohl pojmenovat jaké oblasti, situace jsou či nejsou pro něj komfortní.¹²²

Tento koncept zde nejdříve ukáží na obrázku 5 a následně popíší:¹²³

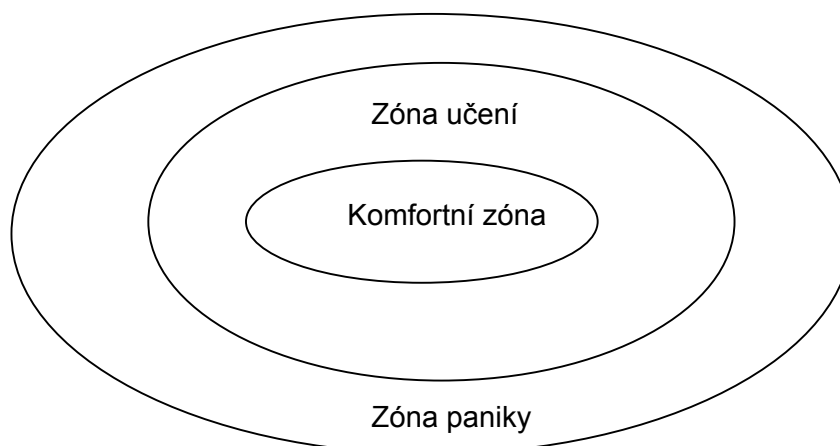
¹¹⁹ Srov.: Mužík, J.: Andragogická didaktika. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 1998. s. 99. ISBN 80-85963-52-3.

¹²⁰ Srov.: Hermochová, S.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 50. ISBN 80-247-1155-9.

¹²¹ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 33. ISBN 80-7367-042-9.

¹²² Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 32. ISBN 80-247-0318-1.

¹²³ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 34. ISBN 80-7367-042-9.



Obrázek 5: Ilustrace třech oblastí komfortních zón.

Komfortní zóna je oblast toho, co známe; toho, co máme vyzkoušené a co dokážeme bezproblémově zvládnout. Pro jednání v rámci této zóny nespotřebujeme příliš energie. Je přirozené, že občas vykročíme mimo tuto komfortní zónu, tedy potkáme se s „něčím“, co neznáme. Tehdy se nacházíme se v zóně učení.¹²⁴

Zóna učení obsahuje situace, které neznáme z vlastní zkušenosti. Jedná se o nové postupy, přístupy schopnosti či dovednosti. Toto „objevování“, jinými slovy učení, je někdy doprovázeno strachem (často vyvolaného z existence něčeho pro nás neznámého).¹²⁵

Zóna paniky je oblast, která je v danou chvíli pro jedince mimo jeho dosah a možnosti učení. Tato situace bývá doprovázena panikou, úzkostí, velkým strachem. Jedná se o ty věci, které jsou v danou chvíli nad naše síly. To však neznamená, že tomu tak musí být napořád.¹²⁶ Jinými slovy je-li „... člověk schopen úspěšně rozšiřovat komfortní zónu v jedné oblasti, může mu tato zkušenost pomoci také v přijímání výzev jiného typu.“¹²⁷ Každý člověk má obsahy svých zón komfortu jiné.

Process Burger

Nyní se dostáváme k tomu, jak to, že outdoor trénink umožňuje jedincům zažít v nereálném prostředí zcela reálné procesy, které jsou velmi podobné těm, které zažívají v práci. Jedinci si tak mohou „na nečisto“ vyzkoušet různé situace a po následné analýze dojít k řešení, které je použitelné v praxi. Mohou si skrz tyto nereálné procesy zkusit pojmenovat vztahy v běžné či pracovní skupině.¹²⁸

¹²⁴ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 33 - 34. ISBN 80-7367-042-9.

¹²⁵ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 33 - 34. ISBN 80-7367-042-9.

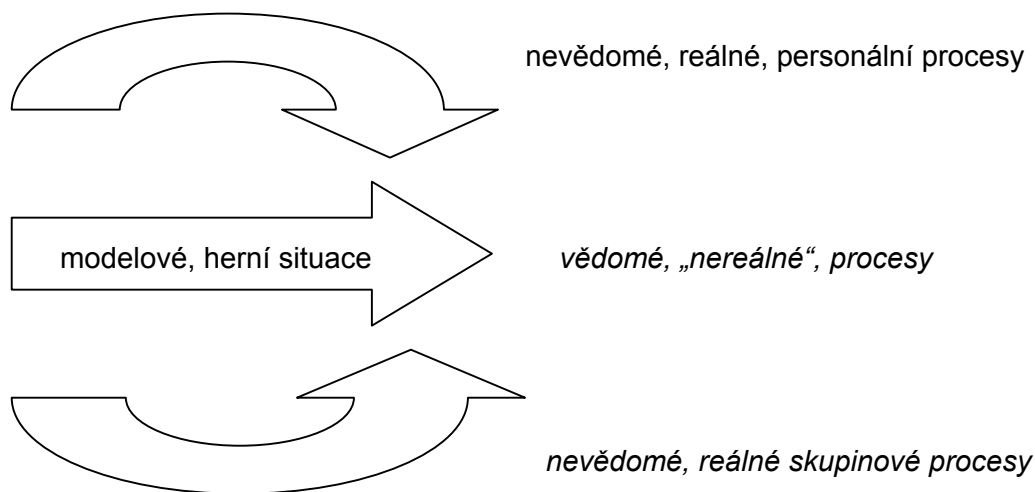
¹²⁶ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 33 - 34. ISBN 80-7367-042-9.

¹²⁷ Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 28. ISBN 978-80-251-1701-9.

¹²⁸ Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 28 – 30. ISBN 80-247-0318-1.

Pro popis procesu probíhající v rámci outdoor tréninku slouží tzv. Process Burger, který ukazují na obrázku 6.¹²⁹

osobní prožitky a procesy (individuální prožívání a jednání)



skupinové prožitky a procesy (skupinová spolupráce a řízení)

Obrázek 6: Schematické vyobrazení procesů, které jsou přítomny ve hře.

Process Burger jasně popisuje ty procesy, které se dějí v rámci outdoor tréninku. Účastníci vzdělávací akce během programu prožívají vědomé procesy v rámci hry. Tento proces je ve vztahu k okolnímu světu nereálný. Po skončení a zpětném ohlédnutí (viz kapitola review) dochází ke zvědomění dvou procesů, které během daného programu probíhaly také a často nevědomě. Tyto dva procesy (sic nevědomé) jsou ve vztahu k okolnímu světu zcela reálné. Například pokud jsem v dané hře zaujal dominantní roli, je velká pravděpodobnost, že budu tuto roli zaujímat i v práci.¹³⁰

Prvním procesem jsou *personální prožitky*, které mohou být v review zvědomění a „přetaveny“ do individuálních zkušeností podněcující další rozvoj. Do tohoto typu „procesů“ řadíme charakteristické způsoby chování jednotlivců. Druhý proces zahrnuje *skupinové procesy*, které mohou nabýt podobu zkušenosti skupiny (například jak jednat týmově). Jedná se tedy o ty činnosti týmu, které mohou mít podobu, například, společné komunikace, dělby odpovědnosti, týmových rolí, řešení konfliktů. Tyto dva nevědomé procesy jsou naprosto reálné a dějí se v rámci vědomého, herního/programového procesu, který je ve své podstatě uměle vyvolaný, tedy nereálný (ve vztahu k reálnému světu).¹³¹

¹²⁹ Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 28 – 30. ISBN 80-247-0318-1.

¹³⁰ Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 28 – 30. ISBN 80-247-0318-1.

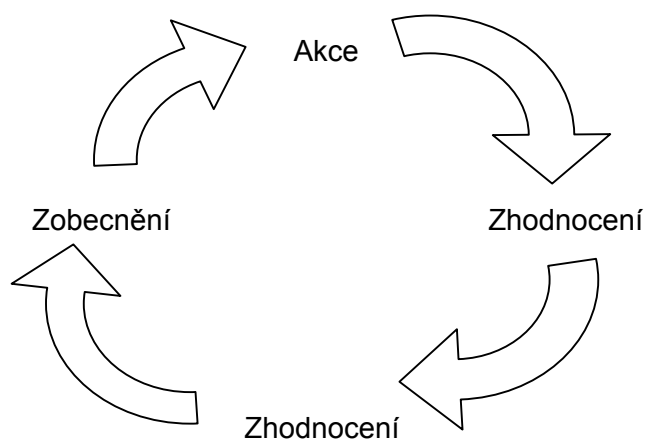
¹³¹ Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 28 – 30. ISBN 80-247-0318-1.

Kolbův cyklus

Kolbův cyklus ukazuje jak je daný zážitek, prožitek „přetaven“ do zkušenosti. Pro pochopení tohoto procesu nám pomůže tzv. Kolbův cyklus, který ukazuje základní princip zážitkového učení ve čtyřech fázích.¹³²

1. *Akce* – jedinec „získá“ zážitek z konkrétní situace.
2. *Následuje ohlédnutí*, ve kterém jedinec popisuje konkrétní, prožitou situaci.
3. Po důsledném popsání situace následuje *zhodnocení celé této situace*. Tedy, co se vlastně dělo, jak to vnímali (například členové v daném týmu; co se dařilo, co by se naopak mohlo zlepšit.
4. Po zhodnocení následuje *zobecnění* – tedy jak získanou zkušenost, poznatky využít v praxi.

Pro dokreslení, uvádím tento cyklus ještě na obrázku 7.¹³³



Obrázek 7: Ilustrace toho, jak probíhá zážitkové učení.

Poslední, čtvrtá, šipka vedoucí od *zobecnění* k *akci*, ukazuje, že by nabyté zkušenosti měly být podrobeny další „akci“, tak aby došlo k většímu upevnění nabytých vědomostí.

Zahradníková však dodává, že tato práce se zážitkem (za pomoci Kolbova cyklu) má i svá úskalí. Pro účastníky aktivity není vždy jednoduché se odpoutat od herní role a vnímat procesy obecněji se snahou vytvořit paralely mezi pracovními situacemi a situacemi ve hře. Tedy i tato schopnost vzhledu chce svůj čas a praxi.¹³⁴ Dle Armstronga je proto nutné, aby se jedinci učili efektivně a přesunuli se tak z role pozorovatelů do role účastníků a následně od přímého zapojení k objektivnějšímu analytickému nadhledu.¹³⁵

¹³² Srov.: Zahradníková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 136. ISBN 80-7367-042-9.

¹³³ Srov.: Zahradníková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 136. ISBN 80-7367-042-9.

¹³⁴ Srov.: Zahradníková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 137. ISBN 80-7367-042-9.

¹³⁵ Srov.: Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. s. 483. ISBN 80-247-0469-2.

Review

Ohlédnutí se za aktivitou v prostředí outdoor tréninku se často nazývá review. Jedná se o zpětný pohled na aktivitu se snahou postihnout důležité procesy, které proběhly v programu. Tyto procesy se analyzují, pojmenují, zhodnotí a navrhnou se případná zlepšení – nové možnosti postupů. Lektor se v tomto záměrném, cíleném a usměřovaném procesu stává facilitátorem.¹³⁶ Díky tomu mohou být dané aktivity nejen „odreagováním se“, ale i přínosem a zkušeností pro účastníky aktivity. „Tím, že problémy v těchto aktivitách či hrách bývají náročnější než v běžném životě, rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí.“¹³⁷ Svatoš dodává, že přínosem zkušenostního učení je i to, že se účastníci mohou přirozenou cestou seznámit s principy projektového řízení, rozvinout si své sociální zkušenosti. Získané zkušenosti a dovednosti jedinec může využít ve svém běžném i pracovním životě.¹³⁸

2. 2. 5. Hra

Hra patří mezi hlavní stavební kameny outdoor tréninku, ze kterých se pak staví samotná vzdělávací akce, pokusím se zde načrtnout charakter této techniky.

Hru můžeme charakterizovat jako svobodné, dočasné jednání. Toto jednání stojí mimo přímé materiální zájmy či individuální uspokojování osobních potřeb. Hra je oproti obyčejnému životu (vůči kterému se vymezuje) uzavřená a ohraničená časově i prostorově. Uvnitř tohoto vymezeného prostoru panuje specifický a bezpodmínečný řád. Hra je charakteristická možností opakování, napětím, snahou o uvolnění, zkouškou hráčových schopností a podněcuje život společenských skupin,¹³⁹ „...“, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“¹⁴⁰ Tyto situace nás obohacují o množství prožitků a zkušeností.

Hry můžeme dělit na:¹⁴¹

- *hry pohybové* (v nichž se uplatňuje rychlost, síla, obratnost a vytrvalost)
- *hry zaměřené na intelektuálové dovednosti* (cvičící paměť, pozornost, smysly, důvtip a vynalézavost, ověřující a rozšiřující vědomosti)
- *psychologické hry* (sloužící především k sebepoznání)
- *kombinované hry* (při nichž se uplatní celá osobnost – jak svaly, tak intelekt, vůle a cit)

¹³⁶ Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 41 – 42. ISBN 80-247-0318-1.

¹³⁷ Gymnasion, 2005, č. 3. s. 10. ISSN 1214-603X.

¹³⁸ Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 19. ISBN 80-247-0318-1.

¹³⁹ Srov.: Huizinga, J.: Homo ludens: o původu kultury ve hře. Přel. Jaroslav Vácha. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1971. s. 14 – 18. Neuvedeno ISBN.

¹⁴⁰ Jirásek, I.: Inventář herních zkušeností. In Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 10. ISBN 80-7178-636-5.

¹⁴¹ Srov.: Jirásek, I.: Inventář herních zkušeností. In Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice.. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 15. ISBN 80-7178-636-5.

Fenomén hra

Hra je charakteristická spontánním jednáním, je to určitá tvorba a aktivita zároveň. Současná doba je charakteristická nejistotou. Lidé se snaží o nalezení svého smyslu života, což je „běh na dlouhou trať“, který může (a právě často přináší) stres a deprivaci. Ovšem hra zde může působit blahodárně. Oproti okolnímu životu má daná pravidla, smysl i cíl, což může dávat jedinci pocit uvolnění, odpočinek od okolní reality. Fink chápe hru jako základní fenomén existence, stejně tak jako smrt, moc či práci. Vidí zde však ten rozdíl, že s nimi není spjata společným pachtěním za konečným cílem. Hra stojí proti nim, aby je tím, že je zpodobňuje, přijala do sebe. Hra tedy hraje jak smrt, tak i moc či práci.¹⁴² „Autenticita jejího prožívání podporuje vlastní identitu a schopnost žít vlastní smysluplný život v globální společnosti.“¹⁴³

V rámci hry zažíváme i nelibé pocity, ačkoliv je daná situace nereálná (nemá žádné souvislosti s reálným prostorem a časem). Hra sama o sobě však reálnou podobu s reálnými důsledky má. Na pozadí samotného řešení úkolu – procesu, který je nereálný, probíhají dva zcela reálné procesy. *Personální a skupinový* odhalují charakteristické způsoby chování jedince (viz Process Burger).¹⁴⁴ „Hra je nejen kusem života nanečisto, ale také zhuštěným životem: v krátké chvíli lze prožít a naučit se víc, než za dlouhá léta.“¹⁴⁵

2. 2. 6. Dramaturgie kurzu

Charakteristikou a specifikací kurzů OB-ČC je metoda, kterou se v rámci projektování vzdělávací akce „uspořádávají“ programy. Tato podkapitola se snaží vykreslit další z prvků, který zvyšuje u vzdělávací akce míru osvojení si vzdělávacího obsahu. Tím, že je program zasazen ve „správnou“ dobu, zvyšuje se i jeho pozitivní šance „dopadu“.

Když se řekne dramaturgie, můžeme říci, že se jedná o „... umění, jak efektivně vybrat a zkombinovat určité programové prostředky k dosažení maximálního vyznění a naplnění předsevzatých cílů.“¹⁴⁶ Tato metoda je založená na ověřených postupech vycházejících z minulých zkušeností. Zohledňuje všechny dostupné údaje o plánované vzdělávací akci, pojímá ji celostně, čímž umocňuje efekt vzdělávací akce.¹⁴⁷ Programy jsou sestavovány po sobě v souvislosti s fyzickou i psychickou dynamikou i tématikou návazností.¹⁴⁸ Nejedná se tedy o náhodné vyplnění prázdného místa v programu.

¹⁴² Srov.: Fink, E.: *Oáza štěstí*. 1. vyd. Přel. Jiří Černý a Věra Koubová. Praha: Mladá fronta dnes, 1992. s. 17. ISBN 80-204-0224-1.

¹⁴³ Rosický A.: *Usazeniny k prožívání*. In Hanuš R.: *Fenomén hry Teoretické a odborné příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. s. 17. ISBN 80-244-0669-1.

¹⁴⁴ Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: *Outdoor trénink*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 29 – 30. ISBN 80-247-0318-1.

¹⁴⁵ Rosický A.: *Usazeniny k prožívání*. In Hanuš R.: *Fenomén hry Teoretické a odborné příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. s. 18. ISBN 80-244-0669-1.

¹⁴⁶ Jirásek, I.: *Inventář herních zkušeností*. In Zlatý Fond her I: *hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy* Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 10. ISBN 80-7178-636-5.

¹⁴⁷ Srov.: Svatoš, V.; Lebeda P.: *Outdoor trénink*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 60 – 61. ISBN 80-247-0318-1.

¹⁴⁸ Srov.: Zahrádková, E.: *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 137. ISBN 80-7367-042-9.

Je to systematické zasazení přesného typu programu na základě všech dostupných údajů o plánované vzdělávací akci, našich předem stanovených témat, ale i cílů vzdělávací akce. Tedy „... tak, aby se jejich efekt vzájemně podporoval a rozvíjel.“¹⁴⁹ Při tvorbě dramaturgie je tedy nejpodstatnější „... určení a uskutečnění pedagogických, vzdělávacích, rekreačních a dalších cílů, kterých chce kurz dosáhnout.“¹⁵⁰

Do zohledňovaných údajů při projektování můžeme řadit například:¹⁵¹

- délku kurzu
- denní čas (včetně biorytmu člověka)
- objekt (zázemí střediska, vybavenost, nabízené služby atd.)
- materiální vybavení
- prostředí (členitost, porost, vodní plochy atd.)
- charakteristiku skupiny (počet, míra koedukace, věkové složení atd.)
- realizační tým (počet, potenciál)

„Pokud je účastník na konci kurzu schopen sám pro sebe nalézt jednotlivé významové vazby, zpětně rozplést předivo témat, které se v různých formách celým kurzem prolínalo, (...) nepochybně to znamená, že tým tvůrců a organizátorů zvládl celkovou dramaturgii akce na jedničku.“¹⁵²

Ve vzdělávací akci se střídá aktivita, vzrušení a klid. Uvnitř kurzu tak vzniká dynamika daná změnami typů programu. Tyto změny, které si můžeme představit jako určité „vlny“ nejsou jen fyzické, ale i sociální, kreativní či psychické. Každá tato vlna má své vrcholy i propady. Vrchol většinou nabízí účastníkům rozšíření jejich komfortní zóny. Správná dramaturgie tak zajišťuje rovnováhu mezi těmito vrcholy a propady.¹⁵³

Na obrázku 8 můžeme vidět graficky znázorněné vrcholy kurzu (tedy aktivity) včetně uvedení a review, které oproti aktivitám nejsou tak dynamické, ale doplňují komplexní pohled kurzu. Dalo by se říci, že v tomto obrázku je ukryt i Kolbův cyklus. Dochází totiž k akci – rozboru – akci – rozboru. Účastníci takovéto vzdělávací akce mají možnosti posoudit „... co bylo v jejich práci efektivní a co by bylo vhodné příště změnit, a zformulují obecné závěry – poznatky, zkušenosti.“¹⁵⁴ Ty si budou moci ověřit „na nečisto“ při příští aktivitě.

¹⁴⁹ Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 64. ISBN 80-247-0318-1.

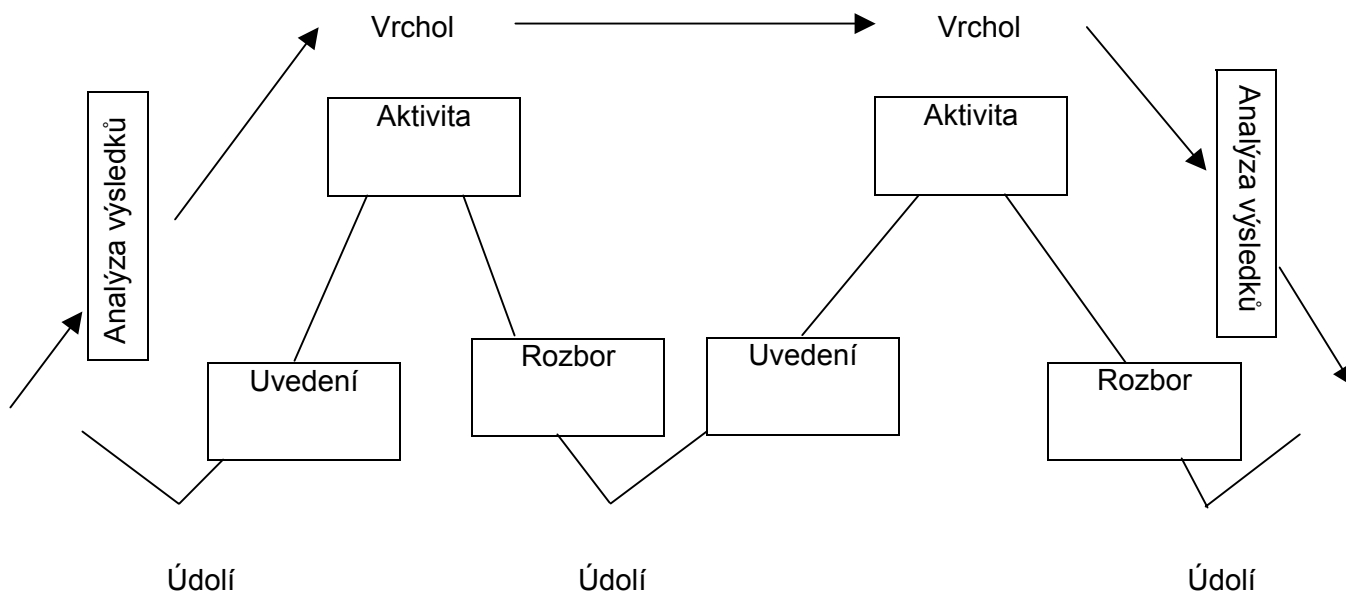
¹⁵⁰ Srov.: Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 25 - 26. ISBN 978-80-251-1701-9.

¹⁵¹ Holec, O.: Dramaturgie. In Holec, O. a kol.: Instruktorový slabikář. 1.vyd. Brno: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 38 – 40. ISSN 1210 – 5805.

¹⁵² Gymnasion, 2004, č. 1. s. 86. ISSN 1214-603X.

¹⁵³ Srov.: Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 26. ISBN 978-80-251-1701-9.

¹⁵⁴ Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 18. ISBN 80-247-0318-1.



Obrázek 8: Ilustrace návaznosti mezi programy uvedením a rozbořem.

2. 2. 7. Outward Bound - Česká cesta, s.r.o.

O této organizaci jsem se v práci již zmínil vícekrát, nikdy však v ucelené podobě. Vzhledem k cíli práce jsem nejdříve popsal metodu. Nyní popíši jak organizaci OB-ČC, která tuto metodu využívá a rozvíjí, tak i mezinárodní organizaci, které je členem.

Outward Bound - Česká cesta, s.r.o. byla založena jako vzdělávací organizace v roce 1993, využívá mezinárodní know-how Outward Bound i domácí zkušenosti Prázdninové školy Lipnice, která se stala jejím zakladatelem a jediným vlastníkem. Okolo roku 1995 se dostavily první firemní úspěchy v podobě vysoko hodnocených programů například pro Renaissance Hotel Prague a české zastoupení společnosti Hewlett-Packard. V současné době je jejím nejvýznamnějším klientem finanční skupina ČSOB, pro kterou již připravila okolo třiceti kurzů či akcí. Mezi další významné klienty patří například Baxter Bioscience, Celestica, Czechinvest, Magna Cartech, Kostal, emz Hanauer, Siemens VDO, Tetra Pak, Třinecké železárny, Immo Group, L'Oreal, ČEZ, T-Mobile.¹⁵⁵

2. 2. 8. Outward Bound International

Termín Outward Bound pochází ze staré námořnické angličtiny a označuje okamžik, kdy loď vyplouvá na širé moře, do neznáma i rizika, ale vstříc novým zkušenostem a poznání.

Outward Bound International je mezinárodní vzdělávací organizace s již šedesátiletou tradicí. První školu Outward Bound založil Kurt Hahn a Lawrence Holt v roce 1941. Původně byla tato škola určena pro výcvik mladých námořníků, kdy si jedinci mohli v tréninkových

¹⁵⁵ Srov.: Modra kniha_brezen 2007_definitivní.pdf. Dostupné v kanceláři OB-ČC, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

podmínkách zažívat „nanečisto“ svízelné situace, které tak rozvíjely jejich fyzickou, ale hlavně psychickou odolnost. Hahn vycházel ze dvou základních předpokladů, že:¹⁵⁶

- člověk dokáže mnohem více, než se domnívá
- jen málokdo si uvědomuje, čeho všeho je možné dosáhnout prostřednictvím týmové spolupráce

Díky tomuto, sice jednoduchému, ale pravdivému myšlenkovému základu a atraktivní účinné metodě, se hnutí Outward Bound po skončení války velice rychle transformovalo do civilní podoby a rozšířilo do řady zemí. V současnosti je Outward Bound International asociací téměř čtyřiceti národních center ze všech pěti kontinentů.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Srov.: Modra kniha_brezen 2007_definitivní.pdf. Dostupné v kanceláři OB-ČC, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

¹⁵⁷ Srov.: Modra kniha_brezen 2007_definitivní.pdf. Dostupné v kanceláři OB-ČC, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

3. Manažerské kompetence

Tato kapitola, ve vztahu ke stanovenému cíli práce, se nejdříve zabývá deskripcí manažerských kompetencí včetně teoretického ukotvení dané problematiky. Následně jsou stanovena kritéria pro výběr generických a manažerských kompetencí. Poté je vybrán projekt splňující tato kritéria. Kompetence z tohoto projektu jsou pak podrobeny druhému souboru kritérií určující, zda se jedná o kompetence manažerské.

Kapitola tak postupně směřuje přes popis projektu a způsobu, jakým byly kompetence získány, přes to, jak byly v rámci projektu rozvíjeny až k obsahovému vymezení a dvěma kvalitativními úrovněmi jednání. Stanovené úrovně jednání jsou podkladem pro další kapitolu, která se zabývá způsobem, jak rozvíjet kompetence v rámci outdoor tréninku.

3. 1. Manažerská kompetence

Pro potřeby této kapitoly zde zmíním vymezení kompetence, kterou lze, minimálně v rámci této práce, chápat jako určitý soubor schopností, dovedností (atd.), „které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci.“¹⁵⁸

Kompetence je poměrně stabilní charakteristika osobnosti. Mezi složky ovlivňující výslednou podobu kompetence patří motivy, rysy, vnímání sebe samotného, vědomosti a dovednosti. Jakmile si jedinec danou kompetenci osvojí, může ji používat při řešení různých i odlišných situací, zvládnání pracovních úkolů v jakékoliv firmě a na jakékoliv úrovni řízení. Navíc nám daná kompetence umožňuje předvídat, jakým způsobem se její nositel bude chovat, myslet či projevovat.¹⁵⁹

3. 1. 1. Generická kompetence

V odborné diskusi neexistuje jednoznačně stanovený, ustálený soubor kompetencí, které by každý pracovník, potažmo manažer měl mít, aby svoji práci vykonával dobře a efektivně. Přesto se začaly vyhledávat, vytvářet takové kompetence, které by nebyly vázané na místo či úkol a zároveň by zajišťovaly efektivní zvládnání různých profesních pozicí v rámci různých organizací. Takovýto typ kompetencí by umožnil diferencovat pracovníky podle toho, do jaké míry zvládají danou pozici, která je vymezena danou kompetencí. Tento typ kompetencí začal být označován jako generický.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 60. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁵⁹ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 30 - 31. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁶⁰ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 31. ISBN 80-247-0698-9.

Kompetenční model

V minulé kapitole jsme si vymezili kompetenční model jako konkrétní kombinaci schopností, dovedností (atd.), které jsou potřeba pro efektivní fungování v dané organizaci.¹⁶¹ Jsou to tedy určitým způsobem uspořádané kompetence, které se tak stávají důležitým nástrojem pro řízení lidí.¹⁶² Výhodou kompetenčního modelu je, že umožňuje relativně dobře sjednotit pohled na to, jaké chování by měla organizace do budoucna podporovat.¹⁶³ Další výhodou kompetenčního modelu je, že umožňuje sjednocení „jazyka“ manažerů i personalistů. Kompetenční model také, například, umožňuje dobrý základ pro vznik systému hodnocení, odměňování a rozvoj.¹⁶⁴

Existuje několik druhů kompetenčních modelů. Model *ústředních kompetencí* obsahuje ty typy kompetencí, které jsou společné a nevyhnutelné pro všechny zaměstnance organizace. Příkladem může být interpersonální kapacita, řízení interakce, orientace na zákazníka. Jsou to tedy kompetence, které by měl ovládat každý zaměstnanec firmy. Kompetence, které řadíme do ústředního kompetenčního modelu, jsou do velké míry přenositelné mezi jednotlivými organizacemi. Přes tuto přenositelnost, se budou projevy těchto kompetencí u pracovníků z různých organizací, do určité míry lišit. Tato rozdílnost je dána zaměřením firmy, nebo jednotlivého oddělení. Dochází tak ke kladení různé míry důležitosti na určitou dovednost, která je součástí dané kompetence.¹⁶⁵ Toto členění kompetencí, které je orientací firmy (případně charakterem oddělení), může být trojí: orientace na produkt, zákazníka, provoz a systém.¹⁶⁶ Například u kompetence k výkonnosti bude nejspíše kladena rozdílná míra důležitosti na schopnost sledovat cíl, podle toho, zda se daná organizace zaměřuje na výrobu, nebo, na příklad, na komunikaci se zákazníkem.

Tvorba kompetenčního modelu

Generické modely jsou dobrým nástrojem, jak zavést kompetenční model do organizace i z toho důvodu, že „... za nimi často leží rozsáhlý výzkum v desítkách firem a jejich vypovídající schopnost je tedy vysoká“¹⁶⁷. Generický model se snaží usnadnit uplatnění kompetenčního přístupu v praxi, ale zároveň postrádá specifika konkrétní firmy, která se rozhodla kompetenční generický model použít. Proto je dobré generický model

¹⁶¹ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 60. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁶² Srov.: Hroník, F.: Hodnocení pracovníků. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 30. ISBN 80-247-1458-2.

¹⁶³ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 63. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁶⁴ Srov.: Hroník, F.: Hodnocení pracovníků. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 30. ISBN 80-247-1458-2.

¹⁶⁵ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 60 - 61. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁶⁶ Srov.: Kotler, P.: 10 smrtelných marketingových hříchů. Citováno dle: Hroník, F.: Hodnocení pracovníků. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 32. ISBN 80-247-1458-2.

¹⁶⁷ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 62. ISBN 80-247-0698-9.

v dané firmě doladit v závislosti na konkrétní pozici a konkrétní firmě (jejich cílech, hodnotách, kultuře atd.). Po tomto doladění vzniká model *specifických kompetencí*. Výhodou takového přístupu, kdy se postupuje od ústředního modelu k modelu specifickému, je jeho menší nákladnost a pracnost.¹⁶⁸

Dostáváme se tedy k přístupům, jakými lze vytvářet kompetenční modely. Jedná se o přístupy:¹⁶⁹ preskriptivní, kombinovaný a přístup šitý na míru. První dva zmíněné přístupy (preskriptivní a kombinovaný) jsou nejbližší k zacílení této práce. Cílem této práce je popsat manažerské kompetence včetně identifikace způsobu, jak tyto kompetence rozvíjet v outdoor tréninku. V rámci této práce tak vznikne generický kompetenční model, včetně nabídky, způsobu, jak dané kompetence rozvíjet v rámci metody outdoor trénink. Výsledky mohou být tedy využitelné pro různé organizace. Proto, aby mohl být model využit, je třeba, aby jej daná organizace přijala. Toto „přijetí“ bude možné při využití preskriptivního či kombinovaného přístupu. Nyní zde popíši tyto tři zmíněné přístupy.

Preskriptivní přístup vystihuje tu situaci, kdy se organizace rozhodne nevytvářet nové kompetenční modely odrážející její strategii, strukturu, kulturu, ale „vypůjčí si“ již hotový model. Tento přístup se opírá o výzkumy, které zjistily a ověřily ty kompetence, které jsou (obecně, genericky) potřebné pro efektivní zvládnání situace, pracovního úkolu. Limity tohoto přístupu se shodují s těmi, které jsem popisoval u specifík generických kompetencí. Jedná se tedy o neshodu se specifickými podmínkami, hodnotami, místem a časem ve kterém se organizace nachází. Přesto tento model může být prospěšný, jestliže bude identifikován v organizačním prostředí s porovnatelnými hlavními parametry (velikost, organizační struktura, strategie atd.) a realizátoři projektu si budou uvědomovat (omezující) specifika tohoto přístupu. Při dodržení těchto podmínek, může organizace získat základní přehled o požadavcích na své pracovníky, včetně potřeb jejich rozvoje.¹⁷⁰

Kombinovaný přístup přizpůsobuje již vytvořený model specifikům organizace, ve které bude použit. Dochází k modifikaci modelu na základě různých technik (dotazník, řízená diskuse atd.) s cílem postihnout rozdíly mezi specifiky organizace a modelem. Tento přístup je vhodný především při stanovování kritérií pro rozlišení nadprůměrných pracovníků, nebo pro přesný behaviorální popis jednotlivých kompetencí.¹⁷¹

Přístup šitý na míru se zásadně liší od předchozích přístupů tím, že od začátku nepracuje s předem známým modelem, nýbrž tento model vytváří. Tento přístup je časově

¹⁶⁸ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 62. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁶⁹ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 63. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁷⁰ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 64. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁷¹ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 64 - 65. ISBN 80-247-0698-9.

a metodologicky náročnější než předchozí přístupy. Na druhou stranu dává dobrý základ pro závažnější personální rozhodnutí, která jsou spojená například s restrukturalizací.¹⁷²

Při samotné tvorbě kompetenčního modelu je důležité si vyjasnit:¹⁷³ cíle projektu, rozsah projektu a cílovou skupinu, výběr postupu, sestavení projektového týmu, identifikaci různých úrovní výkonu v dané pozici, sběr dat a analýzu, validizaci kompetenčního modelu a přípravu kompetenčního modelu k užívání.

3. 2. Manažerské generické kompetence

Výše jsem si vymezil generické kompetence, kterými se chci v této práci zabývat. V závislosti na cíli chci tyto kompetence popsat a následně i načrtnout, jak lze rozvíjet kompetenční jednání jedince metodou outdoor trénink tak, aby bylo dosaženo požadované úrovně jednání podle dané kompetence. Nejdříve je nutné vybrat kompetence. Tento výběr je třeba odůvodnit. Dále je nezbytné zdůvodnit, proč lze tyto kompetence považovat za manažerské a specifikovat pro jakou oblast manažerského „světa“ jsou kompetence, vzhledem k jejich stanovené úrovni jednání, určené.

3. 2. 1. Výběr kompetencí

Stanovím si zde několik kritérií, které musí splňovat zdroj, ze kterého přijmu soubor generických kompetencí, které pak budu dále v této práci využívat.

Kritéria

- *Aktuálnost místa a času.* Výzkum by měl být starý maximálně sedm let a měl by vzniknout v České republice. Tedy, měl by alespoň částečně vypovídat o stavu, úrovni, požadavcích na kompetence v České republice. Toto kritérium aktuálnosti je stanoveno proto, aby výsledné kompetence byly použitelné v rámci organizací v České republice.
- *Validita.* Výsledná podoba kompetencí by se měla opírat o výzkum, který bude zajišťovat (i svojí velikostí) reprezentativnost (a tím i přenositelnost) výsledků.
- *Generičnost.* Výsledné kompetence musejí být generické, tedy odpovídat vymezení generickým kompetencím, které zmiňuji v této kapitole. Díky tomu, že budou generické, budou lépe aplikovatelné v rámci různých organizací.

¹⁷² Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 65. ISBN 80-247-0698-9.

¹⁷³ Srov.: Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. s. 67 - 68. ISBN 80-247-0698-9.

- *Dostatek informací.* Měl bych mít o zdroji, ze kterého kompetence získám, dostatek informací. To mi umožní si celou problematiku zarámovat v širších souvislostech (popis metody, pomocí které byly získány).
- *Jasněji vymezené, definované kompetence.* Kompetence mají být jasně vymezené, definované, aby docházelo co možná k nejmenším reinterpretacím z mé strany a byla tak zachována původní podoba obsahu kompetencí.

Zkoumané zdroje

Mezi zdroje, které by této práci mohly poskytnout soubor kompetencí, patří projekt Kompetence pro trh práce¹⁷⁴, projekt Tuning¹⁷⁵, kompetenční model firmy Nestlé¹⁷⁶. Poslední zmíněný model jsem již v druhé kapitole představoval.

Vyhodnocení a odůvodnění výběru

Pro potřeby této práce jsem vybral projekt Kompetence pro trh práce. Níže uvádím argumentaci vztáhlou ke stanoveným kritériím.

Aktuálnost místa a času. Projekt byl realizován v letech 2005 až 2008¹⁷⁷, kdy byl analyzován Moravskoslezský trh.¹⁷⁸ Jsou tedy splněny obě podmínky, projekt je časově aktuální a zároveň popisuje Moravskoslezský kraj, tedy část České republiky. Je tedy pravděpodobné, že výsledky výzkumu budou přenositelné v rámci celé republiky.

Validita. Jak jsem výše načrtl, soubor kompetencí nakonec vznikl na základě obsáhlého výzkumu, který byl nejdříve prováděn analýzou strategických dokumentů České republiky a Evropské unie¹⁷⁹ a následně aplikován na vzorek 1346 středních až velkých firem.¹⁸⁰ Dá se předpokládat, že může (alespoň částečně) zajistit reprezentativnost. Tím se zvyšuje šance přenositelnosti v rámci různých organizací.

Generičnost. Kompetence generickými jsou. To usuzuji proto, že kompetence vznikly na základě obecného šetření většího počtu firem. Díky tomu dochází ke stanovení obecné definice kompetencí místo té konkrétní, která by mohla vzniknout jen v případě popisu jedné

¹⁷⁴ Srov.: Kompetence pro trh práce [online] c. 2009, poslední revize 15. 1. 2009 [cit. 15. 1. 2009] <<http://www.mamenato.cz/www/index.php>>.

¹⁷⁵ Srov.: Tuning, Educational Structures in Europe [online] c. 2009, poslední revize 15. 1. 2009 [cit. 15. 1. 2009] <<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=210>>.

¹⁷⁶ Srov.: Nestle leadership framework – leadership competency model. Dostupné v kanceláři OB-ČC, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

¹⁷⁷ Srov.: Kompetence pro trh práce [online] c. 2008, poslední revize 30. 12. 2008 [cit. 30. 12. 2008] <<http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=8>>.

¹⁷⁸ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

¹⁷⁹ Srov.: Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – březen 2006. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2006-. [cit. 12-30-08] URL: <http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

¹⁸⁰ Srov.: Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – leden 2007. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2007-. [cit. 12-30-08] URL: <http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

organizace. Zmiňované kompetence nejsou vázané na určité místo a čas. Můžeme je tedy považovat za generické.

Dostatek informací. Vzhledem k tomu, že samotný projekt je dostatečně medializován na internetu a jeho hlavní koordinátor Mgr. Zdeněk Karásek mi v mnohém vyšel vstříc, materiály související s projektem mi vždy poskytl. Měl jsem tak o projektu dostatek informací.

Jasněji vymezené, definované kompetence. Kompetence, jak už jsem výše popsal, prošly poměrně dlouhým procesem konstituování. Každá kompetence obsahuje pět stanovených kvalitativních úrovní jednání. Každá kompetence byla v rámci projektu rozvíjena pomocí vzdělávacích akcí. Aby mohly být kompetence rozvíjeny ve vzdělávacích akcích, musejí být i (respektive projevy jejich jednání) dobře popsány. Z toho uvozují, že kompetence byly v projektu dobře vymezené a definované.

Z předchozích odstavců jasně vyplývá, že projekt Kompetence pro trh práce vyhověl mnou vytvořeným kritériím a je tedy vhodný pro potřebu této práce. Budu tyto kompetence v této práci využívat.

3. 2. 2. Kompetence pro trh práce

Nyní tento projekt představím. Mým záměrem není tento projekt popsat, ale nastínit jen a kompetenční problematiku zasadit do širšího rámce. Zároveň chci podpořit předchozí argumentaci, ve které jsem tento projekt vybral pro potřeby práce. To, že se jedná nejen o generické kompetence, ale i o kompetence manažerské, zdůvodním v kapitole později.

Jak jsem již zmínil, budu v rámci této práce pracovat s generickými kompetencemi, které byly vytvořeny v rámci projektu Kompetence pro trh práce. Tento projekt byl realizován v letech 2005 až 2008 a zaměřoval se:¹⁸¹ 1) na vývoj a ověřování nástrojů a metodik pro hodnocení a rozvoj vybraných kompetencí pro cílové skupiny zaměstnanců, zájemců o práci a nezaměstnaných; 2) na vytvoření systému, který bude hodnotit výsledky rozvoje kompetencí; 3) na vytvoření regionálního systému analýz a prognóz trhu práce, k získání zpětné vazby od zaměstnavatelů, vzdělavatelů, zaměstnanců a dalších subjektů na trhu práce. Projekt se mimo jiné snaží o rozvoj jednotlivých kompetencí se snahou zvýšit uplatnitelnost účastníků na trhu práce.¹⁸² Smysl má podle autorů projektu rozvíjet silné stránky člověka, na kterých poté může v práci stavět, nikoli usilovat o to, aby neměl žádné slabiny.¹⁸³

¹⁸¹ Srov.: Kompetence pro trh práce [online] c. 2008, poslední revize 30. 12. 2008 [cit. 30. 12. 2008] <<http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=8>>.

¹⁸² Srov.: Kompetence pro trh práce – březen 2007. [online] Místo vydání neuvedeno: RPIC – VIP, 2006-.[cit. 12-30-08] URL: http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/

¹⁸³ Srov.: Kompetence pro trh práce – březen 2007. [online] Není uvedeno místo vydání: RPIC – VIP, 2006-.[cit. 12-30-08] URL: http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/

Projekt vychází z intencí Moravskoslezského kraje, jehož jedním z hlavních strategických cílů, je rozvoj kompetencí v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti. Pro financování projektu byla vybrána evropská iniciativa EQUAL.¹⁸⁴ Projekt realizovalo tzv. Rozvojového partnerství, do kterého se celkem sdružilo 23 organizací.¹⁸⁵ Projektový tým nejprve na základě průzkumu poptávky zaměstnavatelů v kraji a strategických dokumentů České republiky a Evropské unie vybral čtrnáct kompetencí k systémovému rozvoji.¹⁸⁶ Tyto kompetence dále ověřoval na vzorku 1346 středních až velkých firem.¹⁸⁷ Samotný rozvoj kompetencí pak většinou zajišťovali trenéři z organizace RPIC-VIP. Celkem projektem prošlo 420 jedinců.¹⁸⁸

Průběh výzkumu

Jak jsem již výše řekl, cílem zde není popsat celý projekt, ale pouze nastínit výběr kompetencí a argumentačně jej podpořit. Nebudu se zde dopodrobna zabývat popisem průběhu výzkumu. Pouze zmíním jeho jednotlivé části, ve kterých odkážu na zdroje, kde je o těchto fázích dostatek informací.

Projekt se skládal z identifikace¹⁸⁹, metody a obsah zkoumání¹⁹⁰ a stanovení kritérií pro výběr kompetencí¹⁹¹. Závěry výzkumu¹⁹² používám v této práci při popisu kompetencí.

Rozvoj kompetencí v rámci projektu

Jak jsem již zmínil, vzniklých čtrnáct kompetencí bylo rozvíjeno na Moravskoslezském trhu práce v rámci jednotlivých vzdělávacích akcí. Vzhledem k cíli práce, se nebudu touto částí široce zabývat, ale pouze nastíním podobu procesu. Způsob, kterým byly kompetence, respektive jednotlivé úrovně projevů kompetence, rozvíjeny, je velmi podobný tomu, jaký budu popisovat ve čtvrté kapitole.

V rámci vzdělávacích akcí byly rozvíjeny jen první tři kvalitativní úrovně každé z kompetencí. Pro každou z těchto úrovní byl vytvořen speciální tréninkový modul

¹⁸⁴ EQUAL ČR [online] c. 2008, poslední revize 30. 12. 2008 [cit. 30. 12. 2008] <<http://www.equalcr.cz>>.

¹⁸⁵ Srov.: Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – březen 2006. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2006-. [cit. 12-30-08] URL: <http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

¹⁸⁶ Srov.: Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – březen 2006. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2006-. [cit. 12-30-08] URL: <http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

¹⁸⁷ Srov.: Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – leden 2007. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2007-. [cit. 12-30-08] URL: <http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

¹⁸⁸ Srov.: Kompetence pro trh práce – leden 2008. [online] Praha (Česká republika): RPIC – VIP, 2008-. [cit. 01-04-09] URL: <http://resa.rza.cz/www/index.php>

¹⁸⁹ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

¹⁹⁰ Srov.: Průzkum mezi podniky v Moravskoslezském kraji 2006 – říjen 2006. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2006-. [cit. 1-04-09] URL: <http://resa.rza.cz/www/index.php>; srov.: Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – srpen 2006. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2006-. [cit. 12-30-08] URL: <http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

¹⁹¹ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

¹⁹² Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

(jinými slovy vzdělávací akce). Každý modul obsahoval tři tréninkové dny a rozvíjel jiné oblasti určité kompetence. Cílem tohoto třídílného modulu bylo posunout jedincův kvalitativní projev dané kompetence o úroveň výše.¹⁹³

Tomuto edukativnímu procesu předcházely certifikační procesy, skrz které musel každý z lektorů, který chtěl lektorovat daný modul, úspěšně projít.¹⁹⁴

Metodika tréninku vychází z principů efektivního učení dospělých. Je zde kladen důraz na aktivitu účastníků, spolupráci, komunikaci, akci. Vychází se ze zkušeností účastníků doplněných o teoretické poznatky a vybrané vzdělávací techniky, jako jsou například: brainstorming, diskuse, interaktivní video, případová studie, samostatná práce.¹⁹⁵ Metodu využívanou při tréninku lze popsat jako „learning by doing“, česky řečeno učení se vlastní činností, prožitkem. Při některých tréninkových modulech byly využity i prvky metody outdoor trénink. Před frekventanty vzdělávací akce byl postaven „venkovní“ (outdoorový) úkol. Účastník musel pro úspěšné zvládnutí úkolu využít jak své fyzické, tak i mentální kapacity. Prostřednictvím tohoto úkolu byla podporována efektivní práce s časem, tvořivost, vynalézavost, spolupráce.¹⁹⁶ Metoda, která byla v projektu využívána, je velmi blízká metodě outdoor trénink, kterou jsem popsal v druhé kapitole.

3. 2. 3. Stanovení manažerských generických kompetencí

Mám vybraný projekt, který disponuje čtrnácti kompetencemi. Mým cílem pro tuto práci je mít kompetence manažerské. Je tedy třeba si stanovit, jaké kompetence lze považovat za manažerské. Výsledkem této podkapitoly budou stanovené manažerské generické kompetence, a to včetně vymezení, pro jakou manažerskou úroveň jsou tyto kompetence stanoveny.

Stanovení cílové manažerské skupiny

Každá kompetence konstituovaná v projektu Kompetence pro trh práce má stanovených pět kvalitativních úrovní projevu. První úroveň značí nejnižší úroveň zvládnutí kompetence a pátá úroveň charakterizuje její plné zvládnutí. Každá kompetence tak nabízí velkou variabilitu v míře jejího zvládnutí. Tato variabilita tak umožňuje stanovit si pro jakou pozici se hodí jaká úroveň zvládnutí kompetence. Dá se předpokládat, že čím vyšší pozice, tím vyšší úroveň projevu kompetentního jednání je třeba zvládat. Každá kompetence může být definována pro všechny úrovně managementu. Pro potřeby diplomové práce mi firma

¹⁹³ Srov.: Kompetence pro trh práce – březen 2007. [online] Místo vydání neuvedeno: RPIC – VIP, 2006-.[cit. 12-30-08] URL: http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/

¹⁹⁴ Srov.: Kompetence_Reprezentativni_brozura_CZ.pdf Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

¹⁹⁵ Srov.: Kompetence pro trh práce – březen 2007. [online] Není uvedeno místo vydání: RPIC – VIP, 2006-.[cit. 12-30-08] URL: http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/

¹⁹⁶ Srov.: Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – březen 2006. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2006-.[cit. 12-30-08] URL: <http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

RPIC – VIP poskytla jen dvě úrovně (a nultou úroveň, kterou uvádím v práci jen pro dokreslení kompetenční problematiky). Tato skutečnost je pochopitelná, jelikož se jedná o know-how, kterou tato firma nadále používá, proto i poskytnutí dvou prvních úrovní je dostatečné. Ve čtvrté kapitole budu proto pracovat jen s úrovní jedna a dva proto i vyústění této práce (popis toho, jak jde daná kompetence rozvíjet metodou outdoor trénink) bude určené spíše pro nižší až střední management.

Pro dokreslení variability uplatnění kompetence přikládám tabulku 5, která obsahuje popis všech pěti kvalitativních úrovní zvládnání kompetence pro efektivní komunikaci.¹⁹⁷

Tabulka 5: Definice kvalitativních úrovní jednání podle kompetence pro efektivní komunikaci.

Úroveň	Charakteristika
0	Nedokáže formulovat jasně své myšlenky, neposlouchá partnera, nepředává informace ostatním.
1	Mívá problémy s nasloucháním a s formulací svých myšlenek, informace předává ostatním pouze na vyžádání, reaguje nepřiměřeně na vzniklou situaci, není tolerantní, jeho komunikace je nepřesvědčivá.
2	Naslouchá ostatním, v běžných situacích jasně a srozumitelně formuluje své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě, sdílí informace, reaguje přiměřeně na vzniklou situaci.
3	Naslouchá ostatním, jasně a srozumitelně formuluje své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě, a to i v problémových situacích, dokáže svým projevem zaujmout ostatní, reaguje asertivně na vzniklou situaci, toleruje názory ostatních.
4	Naslouchá ostatním, dokáže komunikaci otevřít, dokáže vyvolat konstruktivní konflikt, vytváří prostředí, aby komunikovali i druzí, vítá a rozvíjí názory ostatních, dokáže se prezentovat před skupinou, vyžaduje zpětnou vazbu.
5	Praktikuje aktivní naslouchání, rozhovorem učí lidi učit se prostřednictvím komunikace, dokáže se prezentovat na velkém fóru, dokáže druhé přesvědčit, dokáže od jiných získat jejich skutečné názory a pracovat s nimi, umí pracovat se zpětnou vazbou, komunikuje s jinými kulturami.

Výběr manažerských generických kompetencí

Nyní stanovím, které kompetence popsané v projektu Kompetence pro trh práce, lze považovat za manažerské.

Pro tento výběr budu využívat dělení manažerských funkcí, které by měl manažer, podle Prokopenka a Kubra¹⁹⁸, zvládat ve své praxi. Dělení jsem popsal již ve druhé kapitole.

Máme tedy stanovený „balík“ kompetencí, které můžeme, na základě předchozích kritérií, považovat za generický. Jedná se o:¹⁹⁹ kompetenci k výkonnosti, kompetenci

¹⁹⁷ Srov.: UROVNE_KOMPETENCE_komunikace.doc Dostupné v kanceláři RPIC-vip s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

¹⁹⁸ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 26 - 27. ISBN 978- 80-7169-250-6.

¹⁹⁹ Srov.: Kompetence pro trh práce [online] c. 2009, poslední revize 15. 1. 2009 [cit. 15. 1. 2009] <<http://www.mamenato.cz/www/index.php>>.

k samostatnosti, kompetenci k flexibilitě, kompetenci k řešení problému, kompetenci k plánování a organizaci práce, kompetenci k celoživotnímu učení, kompetenci k aktivnímu přístupu, kompetenci ke zvládnání zátěže, kompetenci k efektivní komunikaci, kompetenci ke kooperaci/spolupráci, kompetenci k uspokojování zákaznických potřeb, kompetenci k objevování a orientaci v informacích, kompetenci ke komunikaci v cizích jazycích, kompetenci k podnikavosti.

Nyní stanovím, zda výše popisované generické kompetence mohou považovat i za manažerské. Podrobím každou z kompetencí zkoumání. Každá kompetence má v rámci projektu vymezený obsah svým popisem a výčtem schopností, které kompetence obsahuje. Budu porovnávat, zda obsah kompetence odpovídá (může rozvíjet), alespoň jednu z funkcí manažera. Pokud ano, budu tuto kompetenci považovat za manažerskou. K tomuto výběru (potažmo ne-výběru) připojím krátkou argumentaci. Po vybrání kompetencí, které budu považovat za manažerské, popíši a zmíním jejich obsahové vymezení a stanovené kvalitativní úrovně jednání.

Dělení, co by měl manažer zvládat v praxi, zde jen shrnu. Manažerské schopnosti lze podle Prokopenka a Kubra dělit do čtyř kategorií. *Analyticko – koncepční* schopnosti zahrnují „základní slovník“ managementu, chápání vazby mezi jednotlivými činnostmi, uvádění těchto činností do vzájemného vztahu či integrování jakékoliv činnosti s činnostmi ostatními. *Manažerské procesní* dovednosti umožňují manažerovi (manažerskou) činnost vykonávat (například komunikace, umění hodnotit). Mezi *osobní rysy* manažera patří například důslednost, cílevědomost, schopnost práce v týmech. Poslední schopností je *know-how*, které je zde pojímané jako základní vědomost o výrobcích, technologiích (atd.), intimní znalost prostředí a konkurence v rámci prostředí a také jako vytvoření osobních vazeb s lidmi v daném oboru.²⁰⁰

Kompetence k výkonnosti

Tuto kompetenci lze považovat za manažerskou. Její vymezení obsahuje například vlastnosti:²⁰¹ spolehlivost, pečlivost, sebekontrolu. Tyto schopnosti lze řadit do kategorie manažerské osobní rysy.

Kompetence k samostatnosti

Kompetenci lze také považovat za manažerskou, jelikož její součástí jsou například:²⁰² schopnosti sebeřízení, sebereflexe, pracovat soustředěně a plánovitě. Jedná se

²⁰⁰ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 26 - 27. ISBN 978- 80-7169-250-6.

²⁰¹ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²⁰² Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

o ty vlastnosti, které umožňují jedinci pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu. Tyto schopnosti lze zařadit mezi manažerské osobní rysy.

Kompetence k flexibilitě

Tato Kompetence je manažerská, protože její obsah lze charakterizovat jako:²⁰³ schopnost inovovat, schopnost systémového uvažování. Jedná se o schopnost změnit pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích, s ohledem na nové úkoly a nové spolupracovníky. Nejedná se tedy o dovednost, ale o osobnostní rys – flexibilně reagovat na změnu.

Kompetence k řešení problému

Tuto kompetenci též řadím do manažerských kompetencí a to proto, že obsahuje, například:²⁰⁴ schopnost klást otázky, schopnost systémového řešení problému. Jedná se o manažerské procesní dovednosti, protože ty schopnosti vymezující tuto kompetenci se vztahují především k tomu, jak danou věc dělat (v tomto případě řešit).

Kompetence k plánování a organizaci práce

Kompetence je další manažerskou kompetencí. Řadím ji do kategorie manažersko dovednostně procesní. Do jejího obsahového vymezení patří například:²⁰⁵ schopnost předvídat, schopnost stanovovat si priority. Kompetence je vymezena jako schopnost strukturovat a definovat prostředky, činnosti a zdroje, které bude potřeba zajistit k dosažení cíle.²⁰⁶ Jinými slovy, jedná se o popis těch schopností, které pomáhají manažerovi určit si, jak plánovat a organizovat. To jsou jedny ze základních činností manažera.

Kompetence k celoživotnímu učení

Tuto kompetenci řadím mezi manažerské proto, že její vymezení obsahuje schopnosti:²⁰⁷ poučení se z chyb, ochota investovat čas a energii do svého rozvoje atd. Tyto schopnosti řadím do osobních rysů manažera. Jedná se o ty osobní rysy, které manažerovi napomáhají obecně neustrnout na určité kvalifikační úrovni a naopak mu umožňují kontinuálně rozvíjet jeho profesní kvalifikaci.

²⁰³ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²⁰⁴ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²⁰⁵ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²⁰⁶ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²⁰⁷ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Kompetence k aktivnímu přístupu

Kompetenci taktéž řadím jako manažerskou. Kompetence je vymezena mimo jiné jako:²⁰⁸ schopnost angažovat se osobně nad rámec běžných povinností, nebo jako schopnost vytrvat při překážkách nebo neúspěchu. Tyto schopnosti patří, stejně jako u kompetence k celoživotnímu učení, k osobním rysům manažera. Jedná se o ty schopnosti, které umožňují kvalitativně zlepšit přístup manažera k jeho práci.

Kompetence ke zvládnání zátěže

Kompetenci řadím pro tuto práci jako manažerskou. Stejně, jako předchozí dvě kompetence, napomáhá tato kompetence především k rozvoji osobních rysů manažera. Kompetence je totiž vymezena jako:²⁰⁹ schopnost sebekontroly emocí, schopnost se soustředit, (atd.), ale také jako připravenost jedince podat kvalitní a přiměřený výkon při zátěži a nestandardních pracovních podmínkách. Nejedná se tedy o dovednost, ale o vlastnost manažera.

Kompetence k efektivní komunikaci

Tuto kompetenci řadím mezi manažerské, přesněji mezi manažerské procesní dovednostní. To proto, že zahrnuje:²¹⁰ schopnost přesvědčovat a ovlivňovat ostatní a dále její charakteristika obsahuje apel na používání kritérií, měřítek hodnot, argumenty, fakta, čísla atd. Jedná se tedy o tu kompetenci, která podporuje, jak sami Prokopenko a Kubr²¹¹ píší, obecně lidskou dovednost manažera.

Kompetence ke kooperaci/spolupráci

I tuto kompetenci zařazuji mezi manažerské jelikož její vymezení obsahuje:²¹² schopnost jedince se aktivně a zodpovědně podílet na skupinové práci, schopnost respektovat představy a názory druhých. Jedná se o kategorii osobních manažerských rysů, kdy tyto schopnosti napomáhají, aby manažer dokázal lépe pracovat v týmu. Schopnost práce v týmu²¹³ je dokonce přímo uvedena autory jako příklad vymezení této kategorie.

²⁰⁸ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²⁰⁹ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²¹⁰ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²¹¹ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 26. ISBN 978-80-7169-250-6.

²¹² Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²¹³ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 27. ISBN 978-80-7169-250-6.

Kompetence k uspokojování zákaznických potřeb

Avšak tuto kompetenci nezařazují mezi manažerské kompetence. Kompetence je vymežována především jako:²¹⁴ orientace na zákazníka. Nejedná se ani tak o dovednost pomáhající při manažerském procesu, ani o určitou manažerskou vlastnost, osobnostní rys. Jedná se spíše o nastavení jedince. Toto nastavení je samozřejmě důležité, ale především pro ty, kteří se zákazníky jednájí. Přičemž manažer bývá častěji orientován na své podřízené, než na zákazníka. V rámci větších organizací se zákazníky přichází do kontaktu jen určitá část zaměstnanců. Jsem tedy názoru, že tato kompetence nemůže být, v rámci mnou vytvořených kritérií, považována za manažerskou.

Kompetence k objevování a orientaci v informacích

Tuto kompetenci řadím mezi manažerské, přesněji mezi manažerské procesní dovednosti. Tato kompetence obsahuje například:²¹⁵ schopnost pracovat s PC a internetem; schopnost vytvářet a uspořádat dokumentaci. Jedná se o dovednosti, které jsou v rámci různých manažerských pozicích obsažené a vyžadované.

Kompetence ke komunikaci v cizích jazycích

I tuto kompetenci řadím mezi manažerské, přesněji do kategorie manažerské procesní dovednosti. Řadíme sem, například, schopnost mluvit, psát v cizím jazyku.²¹⁶ Tyto schopnosti manažer při své práci pravděpodobně využije.

Kompetence k podnikavosti

Tuto kompetenci nezařazují jako manažerskou – z toho důvodu, že její vymezení směřuje především k rozvoji podnikavosti. Kompetence je vymezena jako schopnost přicházet, zpracovávat a realizovat podnikatelské nápady. Tato kompetence obsahuje i schopnost flexibility, přijímání rizik atd.²¹⁷ Tyto schopnosti jsou již obsažené v předešlých, schválených, manažerských kompetencích, proto je tato kompetence zúžena jen na podnikavost. Tuto oblast nelze definovat, jako osobnostní rys, ale ani jako dovednost určující jak danou věc vykonávat²¹⁸. Z tohoto důvodu tato kompetence nebude pro potřeby práce pojímána jako manažerská.

²¹⁴ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²¹⁵ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²¹⁶ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²¹⁷ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²¹⁸ Srov.: Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. s. 26 - 27. ISBN 978- 80-7169-250-6.

Zkoumal jsem kompetence z projektu Kompetence pro trh práce pomocí vytvořených kritérií s cílem stanovit, které z nich mohou být považované pro tuto práci za manažerské. Mám nyní pro další část práce stanovených dvanáct generických manažerských kompetencí. Tyto kompetence (respektive jejich obsah) spadají do manažerských procesních dovedností, nebo do osobnostních rysů. Nejsou mezi nimi žádné analyticko – koncepční schopnosti či odvětvové know-how. Rozsáhlejší analýza, proč tomu tak je, již není cílem této práce. Přesto mě napadá, že možným důvodem může být, že tyto dvě kategorie jsou již dosti specifické, konkrétní (z pohledu konkrétní organizace) oproti charakteru generických kompetencí, které jsou spíše obecné, nezaměřené na konkrétní organizaci.

3. 2. 4. Dvanáct generických manažerských kompetencí

Z výše popsaného procesu jsem získal dvanáct manažerských kompetencí. V projektu Kompetence pro trh práce byly všechny vytvořené kompetence vymezeny obsahově (jednotlivé schopnosti) a také dle kvalitativní úrovně jednání dané kompetence.

Kompetence jsou níže popisovány relativně stroze z toho důvodu, že se jedná o přeжатé (vytříbené) formulace, definice, které jsou výsledkem dlouhodobého výzkumu.²¹⁹

1. Kompetence k výkonnosti²²⁰

Tato kompetence byla vymezena jako schopnost soustředěně a vytrvale pracovat na zadaných úkolech, překonat problémy a obtíže a dosahovat očekávaných či předpokládaných výsledků. Obsah této kompetence dále zahrnuje:

- schopnost orientovat se na výkon, výsledek
- schopnost podávat stabilní nebo výrazný jednorázový výkon
- schopnost a připravenost se zlepšovat, zdokonalovat
- schopnost přijímat konstruktivní kritiku
- schopnost sebekontroly
- schopnost sledovat cíl
- schopnost být vytrvalý a houževnatý
- schopnost identifikovat priority, které vedou k dosažení výsledku
- schopnost zvládat úkoly rychle a v přiměřeném čase
- preciznost, pečlivost, technologická kázeň
- spolehlivost

²¹⁹ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²²⁰ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Jednotlivé úrovně kompetence k výkonnosti jsou popsány v tabulce 6.²²¹

Tabulka 6: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k výkonnosti.

Úroveň	Charakteristika
0	Nedosahuje požadovaného výkonu, je nespolehlivý. Jeho práce se neorientuje na výkon a výsledek (přínos). Jeho pracovní výkon musí být trvale a důsledně kontrolován. Odmítá přijmout zpětnou vazbu. Sleduje pouze osobní cíle.
1	Snaží se dosáhnout požadovaného úkolu, ale potýká se při tom s dílčími (časovými, kvalitativními i kvantitativními) problémy. Orientuje se buď na výkon, nebo na výsledek (přínos). Problematicky přijímá zpětnou vazbu, včetně hodnocení výkonu. Vykonává zadané úkoly. Nepřemýšlí nad jejich smyslem. Musí být značně kontrolován. Dokáže sledovat vždy pouze jednu prioritu, soustředí se buď na firemní, nebo osobní cíle.
2	Většinou dosahuje spolehlivého a stabilního výkonu, výjimečně se potýká s časovými, kvalitativními nebo kvantitativními problémy. Orientuje se na výkon i na výsledek (přínos), zůstává-li však bez kontroly, polevuje. Formálně přijímá zpětnou vazbu. Je ochoten se v případě potřeby dále rozvíjet. Dokáže sladit některé osobní a týmové nebo firemní priority. Rozpozná podstatné kroky vedoucí k dosažení výsledku.

2. Kompetence k samostatnosti (samostatnost a schopnost rozhodovat se nezávisle)²²²

kompetence byla vymezena jako umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu, znát vlastní přednosti a slabé stránky. Obsah této kompetence dále zahrnuje:

- schopnost pracovat soustředěně a plánovitě
- schopnost samostatně získávat informace a cesty k řešení, schopnost je posoudit a začít realizovat
- schopnost sebereflexe
- schopnost sebeřízení (vnitřní disciplína)
- schopnost vyjádřit a zastávat vlastní názory
- schopnost unést jistou míru nejistoty
- přiměřená míra potřeby se obracet na druhé lidi pro radu, názor a stanovisko
- schopnost rozhodovat se nezávisle, na základě vlastní zkušenosti, úsudku
- schopnost nepodléhat skupinovému myšlení, manipulaci, sugestivně podávaným informacím a dezinformacím
- schopnost odhadnout kapacitu vlastních možností (umění rozložit svoje síly - znát své limity)

²²¹ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²²² Srov.: Kompetencni_model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Jednotlivé úrovně kompetence k samostatnosti jsou popsány v tabulce 7.²²³

Tabulka 7: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k samostatnosti.

Úroveň	Charakteristika
0	Je nesamostatný. Ani jednoduché a přesně definované úkoly neplní s jistotou. Neumí se samostatně rozhodovat. Je závislý na skupinovém myšlení. Necítí potřebu mít informace.
1	Samostatně plní pouze jednoduché, přesně definované úkoly, je závislý na informacích. Potřebuje dohled a kontrolu, je závislý na vedení. Podléhá skupinovému myšlení. Přizpůsobuje se názoru ostatních.
2	Samostatně a spolehlivě plní běžné úkoly, u ostatních úkolů (nových, problematických apod.) potřebuje dohled nebo podporu. Vyhovují mu instrukce, návody, směrnice, manuály, řády, předpisy, podle kterých se orientuje. Je schopen se rozhodnout bez ohledu na skupinové myšlení, když se může opřít o manuál, předpis (jinou vnější autoritu).

3. Kompetence k flexibilitě (operativnost a pružnost v myšlení a chování)²²⁴

Tato kompetence byla vymezena jako schopnost změnit (přizpůsobit) pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích, s ohledem na nové úkoly a nové spolupracovníky, partnery, zákazníky. Obsah této kompetence zahrnuje:

- schopnost přijímat nové myšlenky a přístupy - otevřenost
- schopnost distribuce pozornosti (přenášet pozornost mezi jednotlivými úkoly)
- ochota změnit styl a metody práce (například ochota dojíždět, pracovat přesčas, ve směnném provozu atd.) podle aktuálních potřeb

Součástí této kompetence je i tvůrčí přístup - (ochota a schopnost jedince řešit situace, problémy jinak, než podle rutinních schémat). Tvůrčí přístup je zde vymezen jako:

- otevřenost vůči novým myšlenkám a řešením
- schopnost alternativního pohledu (schopnost vidět jinak, hledat nezvyklé a ne zcela běžné metody)
- schopnost systémového uvažování (schopnost postřehnout rozdíly a vazby mezi jednotlivými jevy a problémy)
- schopnost používat nestandardní metody (použití metod, které nejsou pro dané situace běžné)
- schopnost testovat jiné možnosti (zkoušet rozdílné varianty)
- schopnost se nechat inspirovat a nalézat inspiraci
- schopnost inovovat (vymyslet nový produkt, způsob řešení, realizace atd.)

²²³ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²²⁴ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Jednotlivé úrovně kompetence k flexibilitě jsou popsány v tabulce 8.²²⁵

Tabulka 8: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k flexibilitě.

Úroveň	Charakteristika
0	Má velké obavy ze změn, nerespektuje situaci, trvá na svém, nepřijímá nové myšlenky a podněty, zatíženost stereotypy, vysoká závislost na stabilitě pracovního prostředí a postupů, neschopnost přenášet pozornost mezi úkoly.
1	Nové myšlenky a podněty přijímá velmi problematicky, potřebuje čas na jejich přijetí, potřebuje příklady a vzory, je zatížen stereotypy, omezená schopnost přenášet pozornost mezi úkoly, značná závislost na stabilitě pracovního prostředí a postupech.
2	Nové myšlenky přijímá s výhradami, pomalé překonávání stereotypů, schopen přenášet pozornost mezi malým počtem úkolů, akceptuje pozvolné, postupně dávkované změny, závislost na pracovním prostředí a postupech.

4. Kompetence k řešení problému²²⁶

Obsah této kompetence zahrnuje:

- schopnost pochopit podstatu problému
- schopnost odlišit podstatné od nepodstatného
- schopnost pochopit a vnímat příčiny a důvody, následky a širší souvislosti problému
- schopnost systémového vhledu do problému
- schopnost systémového řešení problému
- schopnost využít intuice
- schopnost strukturovat problém
- schopnost nebagatelizovat problém (nezjednodušovat, nepodceňovat, nenechat se zmást)
- schopnost klást otázky, které pomohou odhalit podstatu problému
- schopnost reálného hodnocení problému (nezveličovat a nepodceňovat problém)

Jednotlivé úrovně kompetence k řešení problému jsou popsány v tabulce 9.²²⁷

Tabulka 9: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k řešení problémů.

Úroveň	Charakteristika
0	Nedokáže rozpoznat problémy nebo je ignoruje. Vyhýbá se řešení problémů. Neumí najít a definovat podstatu problémů. Nevyužívá intuici ani kreativitu.

²²⁵ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²²⁶ Srov.: Kompetenci model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²²⁷ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

1	Řeší problémy, u kterých si je jistý, že zná správné řešení. Problémy umí řešit zejména s pomocí jiných. Podstatu snadno identifikuje jen u jednodušších problémů. Systematicky je schopen řešit pouze jednodušší problémy. Má strach spolehnout se na svou intuici.
2	Samostatně je schopen řešit jednodušší problémy, u komplikovanějších problémů postupuje často nesystematicky. Daří se mu definovat podstatu i u složitějších problémů. U složitějších problémů nedokáže znalosti aplikovat do praxe. Snaží se využívat svou intuici a kreativitu.

5. Kompetence k plánování a organizaci práce²²⁸

Kompetence byla vymezena jako schopnost práci (úkoly, procesy) strukturovat a definovat prostředky, činnosti a zdroje, které bude potřeba zajistit, nebo podniknout k dosažení cíle. Obsah této kompetence dále zahrnuje:

- schopnost odhadovat zdroje a prostředky nutné k vykonávání práce
- schopnost vidět celek
- schopnost celek rozložit na dílčí části a vidět mezi nimi vazby
- schopnost koordinovat dílčí aktivity
- schopnost dodržovat plán (strukturu) popř. ho podle situace pozměnit (ne však zásadní změny)
- stanovovat priority
- schopnost časového řízení
- schopnost koordinovat svoji práci s prací ostatních
- systematický, racionální a objektivní přístup
- schopnost předvídat

Úrovně kompetence k plánování a organizování práce jsou popsány v tabulce 10.²²⁹

Tabulka 10: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k plánování a organizování práce.

Úroveň	Charakteristika
0	Neplánuje. Selhává ve výkonu. Úkoly plní nahodile. Organizační věci řeší až ve chvíli, kdy jsou neodkladné. Vyhodnocuje jen aktuální situaci.
1	Je schopen plánovat konkrétní činnosti a aktivity. Jeho výkon bývá často nestabilní. Nerozlišuje priority. Zajistí si základní zdroje a má hrubý časový odhad.

²²⁸ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²²⁹ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

	Sám plní úkoly nesystematicky, potřebuje být řízen. Vyhodnocuje jen aktuální situaci.
2	Je schopen rozlišovat dlouhodobé a krátkodobé plány. Obvykle podává očekávaný výkon. Plánuje aktivity v závislosti na naléhavosti. Dokáže rozlišit naléhavé a důležité, ne vždy podle toho jedná. V případě nutnosti vytváří varianty plánu, nedokáže však o nich rozhodovat samostatně. Zajistí si základní zdroje a má rámcový časový odhad. Dokáže organizovat svoji činnost a výkon. Umí skloubit svou činnost s činností a plány ostatních. Vyhodnocuje naplňování plánů.

6. Kompetence k celoživotnímu učení²³⁰

Tato kompetence byla definována jako schopnost a ochota přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů s cílem aplikovat získané informace a znalosti v praxi. Obsah této kompetence dále zahrnuje:

- schopnost uspokojovat přirozenou zvědavost a touhu po poznání
- schopnost otevřeně přijímat nové zkušenosti
- schopnost a snaha zdokonalovat sám sebe
- schopnost hledat a nalézat informace
- schopnost se poučit z chyb, analyzovat neúspěch
- schopnost a ochota investovat čas a energii do svého rozvoje
- schopnost osvojit si nové dovednosti, které zadaný úkol vyžaduje (zvládnutí práce na PC, naučit se prezentovat výsledky firmy, zvládnout cizí jazyk atd.)

Jednotlivé úrovně kompetence k celoživotnímu učení jsou popsány v tabulce 11.²³¹

Tabulka 11: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k celoživotnímu učení.

Úroveň	Charakteristika
0	Necítí potřebu se vzdělávat, může mít ke vzdělávání i negativní postoj. Nerozvíjí sebe sama ani novými zkušenostmi, ani prostřednictvím vzdělávacích programů.
1	Je-li to nezbytně nutné, je ochoten se vzdělávat. Jeho vzdělávací potřeby jsou řízeny vnějšími tlaky. Je schopen si osvojit nové dovednosti, pokud jsou v souvislosti s jeho současnými dovednostmi a znalostmi. Přijímá nové informace, přestože někdy naučené obtížně aplikuje do praxe. Svou úspěšnost hodnotí černobíle, neúspěch jej silně demotivuje a má obtíže se z něj poučit do budoucna.
2	Vzdělává se (převážně na základě krátkodobých cílů, při vzdělávání preferuje to, co jej zajímá) a je schopen do svého rozvoje investovat energii v závislosti na vlastním zaujetí. Je schopen přijímat nové informace, zejména ty, o kterých ví, že je brzy využije. Dokáže analyzovat svou úspěšnost, je schopen se v některých případech poučit ze svých chyb. Naučené používá v praxi. Zná své silné a slabé stránky, ale nerozvíjí je cíleně.

²³⁰ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²³¹ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

7. Kompetence k aktivnímu přístupu²³²

Znamená přirozený zájem jedince o dění kolem sebe, schopnost aktivně vyhledávat zapojení do činností v pracovním i soukromém životě. Obsah kompetence dále zahrnuje:

- schopnost aktivně přistupovat k řešení problému (nečekat na rozhodnutí jiných, nebýt pasivní)
- schopnost angažovat se osobně nad rámec běžných povinností nebo očekávání (vlastní iniciativa)
- schopnost vyhledávat řešení, nové aktivity a možnosti
- schopnost vytrvat při překážkách nebo neúspěchu
- schopnost všimnout si různých možností a příležitostí

Jednotlivé úrovně kompetence k aktivnímu přístupu jsou popsány v tabulce 12.²³³

Tabulka 12: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k aktivnímu přístupu.

Úroveň	Charakteristika
0	Je pasivní. Nezajímá se o dění kolem sebe v práci ani v soukromém životě. Nemá žádnou snahu něco zlepšit a udělat, aniž by mu to někdo přikázal.
1	Plní činnosti a úkoly, pokud dostane jasné zadání a je veden. Spoléhá na náměty a rozhodnutí ostatních. K realizaci aktivity se přidá, je-li k tomu vyzván. Neúspěch nebo komplikace jej snadno odradí.
2	K plnění obvyklých a jasně definovaných úkolů přistupuje aktivně, k aktivnímu přístupu je potřeba jej však průběžně motivovat. Dokáže řešit běžné problémy a situace, překonává obvyklé překážky, pokud na ně nestačí, vyhledá pomoc ostatních. Neúspěch a komplikace mohou jeho aktivní přístup omezit.

8. Kompetence ke zvládání zátěže (odolnost vůči stresu)²³⁴

Znamená schopnost a připravenost jedince podat kvalitní a přiměřený výkon při zátěži a nestandardních pracovních podmínkách. Obsah této kompetence zahrnuje:

- schopnost se soustředit (pod tlakem)
- schopnost překonávat překážky (vytrvalost)
- schopnost sebekontroly emocí
- schopnost se přizpůsobit změnám a nečekaným situacím, problémům, lidem

²³² Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²³³ Srov.: Kompetence_Úrovně.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²³⁴ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

- schopnost vyrovnat se s nezdarem, s dílčími neúspěchy a nenechat se jimi odradit
- schopnost koncentrace (ostražitost při rutinních úkolech vyžadujících neustálou pozornost)

Jednotlivé úrovně kompetence ke zvládnání zátěže jsou popsány v tabulce 13.²³⁵

Tabulka 13: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence ke zvládnání zátěže.

Úroveň	Charakteristika
0	Není schopen v zátěži podat přiměřený výkon, i při mírném tlaku zpanikaří a ztratí koncentraci. V zátěžových situacích reaguje nepřiměřeně nebo nevhodně, nezvládá vlastní emoce. Nedokáže se vyrovnat s neúspěchem, není připraven překonat překážky, okamžitě se vzdá. Od problémových situací /lidí utíká. Nedůvěra v sebe i ostatní, obavy ze selhání.
1	Zátěžové situace výrazně snižují jeho schopnost soustředění, pod dohledem nebo s pomocí je však schopen podat přiměřený výkon. Změny vnímá negativně, vyrovnává se s nimi problematicky. Drobné překážky překonává, větší překážky jej odradí. Příliš si nevěří. Neúspěch nese velmi těžce, potřebuje povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí, k další aktivitě jej přiměje velmi silná motivace nebo okolnosti. Při monotónních úkolech po čase selhává. Následně je schopen si uvědomit svou neadekvátní emoční reakci na zátěžovou situaci.
2	V obvyklých zátěžových situacích je schopen se soustředit a podat přiměřený výkon. Zvládá stres v malých dávkách i opakované překážky, snaží se hledat řešení, hledá pomoc u druhých a snaží se obtíže překonat. V příznivých podmínkách se dokáže soustředit i na rutinní úkoly. Neúspěch nese nelibě, potřebuje povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí. Změny akceptuje, pokud jim rozumí, snaží se jim přizpůsobit. V běžných zátěžových situacích ovládá své emoce a reaguje přiměřeně, při vyšší zátěži ztrácí sebejistotu.

9. Kompetence k efektivní komunikaci²³⁶

Kompetence byla vymezena jako schopnost zdůvodňovat a argumentovat - připravenost a způsobilost věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce, společné pracovní výsledky nebo cizí výsledky. V rámci efektivní komunikace používat kritéria, měřítka hodnot, argumenty, fakta, čísla, příklady. Obsah této kompetence dále zahrnuje:

- schopnost shrnout výsledky
- schopnost přizpůsobit prezentace partnerovi, přizpůsobit jazyk (slovník)
- schopnost přesvědčovat a ovlivňovat ostatní
- schopnost předpokládat, jak budou reagovat ostatní a přizpůsobit se tomu během následující argumentace (reagovat na pobouření a hněv, roztrpčení, zklamání)

²³⁵ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²³⁶ Srov.: Kompetencni_model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

- schopnost zaujmout posluchače
- schopnost regulovat vlastní nekonstruktivní projevy chování (vyhnout se osobním útokům manipulaci)

Obsah kompetence je ještě speciálně dělen na příjem sdělení a aktivní komunikaci.

Příjem sdělení:

- naslouchat ostatním
- schopnost reflektovat reakce okolí (schopnost porozumět tomu, co ostatní verbálně i neverbálně sdělují)
- schopnost překonávat bariéry (šumy) v komunikaci
- schopnost přijímat a pracovat s argumenty jiných osob

Aktivní komunikace

- jasně a srozumitelně sdělovat ostatním
- schopnost písemného vyjádření
- schopnost vyjádřit i nesouhlas
- schopnost komunikovat s různými typy lidí
- schopnost sebereflexe (schopnost regulovat sdělování na základě reakcí příjemců sdělení)

Jednotlivé úrovně kompetence k efektivní komunikaci jsou popsány v tabulce 14.²³⁷

Tabulka 14: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k efektivní komunikaci.

Úroveň	Charakteristika
0	Je pasivní. Nezajímá se o dění kolem sebe v práci ani v soukromém životě. Nemá žádnou snahu něco zlepšit a udělat, aniž by mu to někdo přikázal.
1	Plní činnosti a úkoly, pokud dostane jasné zadání a je veden. Spoléhá na náměty a rozhodnutí ostatních. K realizaci aktivity se přidá, je-li k tomu vyzván. Neúspěch nebo komplikace jej snadno odradí.
2	K plnění obvyklých a jasně definovaných úkolů přistupuje aktivně, k aktivnímu přístupu je potřeba jej však průběžně motivovat. Dokáže řešit běžné problémy a situace, překonává obvyklé překážky, pokud na ně nestačí, vyhledá pomoc ostatních. Neúspěch a komplikace mohou jeho aktivní přístup omezit.

10. Kompetence ke kooperaci/spolupráci (opak soutěživosti, preference pracovat sám)²³⁸

Tato kompetence je vymezena jako připravenost a schopnost jedince se aktivně a zodpovědně podílet na skupinové práci. Obsah této kompetence zahrnuje:

²³⁷ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²³⁸ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

- schopnost a ochota poskytovat své vědomosti
- schopnost být vstřícný k ostatním, tolerantní
- schopnost respektovat představy a názory druhých
- schopnost dodržovat dohodnutá pravidla
- schopnost sledovat stále společný cíl
- schopnost přemýšlet s ostatními
- schopnost podílet se na společných úkolech
- schopnost nevyhýbat se vznikajícím problémům
- schopnost ocenit přínos ostatních a poskytovat jim zpětnou vazbu
- schopnost vynakládat patřičné úsilí – neparazitovat na týmu
- schopnost důvěřovat schopnostem ostatních
- schopnost vnášet konstruktivní konflikt
- schopnost vytvářet podporující prostředí (přátelskou, kooperativní atmosféru)
- schopnost zastávat skupinové role a pozice
- schopnost přijímat úkoly a delegovat
- schopnost kompromisu

Jednotlivé úrovně kompetence ke kooperaci/spolupráci jsou popsány v tabulce 15.²³⁹

Tabulka 15: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence ke kooperaci/spolupráci.

Úroveň	Charakteristika
0	Nespolupracující, neprojevuje ochotu a zájem pracovat ve skupině směrem ke společnému cíli
1	Spíše pasivní než aktivní, dělá jen to, co je nezbytně nutné, informace poskytuje jen na vyžádání, má nízkou identifikaci se skupinovým cílem, přizpůsobuje se chování, které skupina vyžaduje
2	Spíše aktivní než pasivní, sdílí a nenabízí informace, respektuje skupinové cíle, je součástí skupiny

11. Kompetence k objevování a orientaci v informacích²⁴⁰

Obsah této kompetence zahrnuje:

- schopnost získávat informace
- schopnost zvažovat různé zdroje dat
- schopnost vytvářet a uspořádat dokumentaci

²³⁹ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²⁴⁰ Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

- schopnost pracovat s databázemi informací
- schopnost pracovat s PC a internetem

Jednotlivé úrovně kompetence k objevování a orientaci v informacích jsou popsány v tabulce 16.²⁴¹

Tabulka 16: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence k objevování a orientaci v informacích.

Úroveň	Charakteristika
0	<p>Informace přijímá pasivně. Výjimečně dohledává relevantní informace, a to nesystematicky a prostřednictvím jednoho či mála navykých zdrojů. Pracuje s velmi omezeným množstvím informací. Získané informace netřídí. Neposuzuje jejich důvěryhodnost, nepřemýšlí o tom, že by měl informace ověřit. Technologie využívá při práci s informacemi spíše výjimečně. Získané informace využívá nahodile, nestrukturovaně. Nezvažuje negativní důsledky chybně vyhodnocených nebo nevěrohodných informací. Zaměřuje realitu s fikcí.</p>
1	<p>Informace přijímá účelově, je-li k tomu inspirován a instruován autoritou (přímé vnější podněty). Má problémy samostatně vyhledávat relevantní informace. Jeho zdroje informací jsou neměnné. Informace dohledává stereotypně, dle naučených postupů. Získanou informaci zpracovává jen v omezené míře, většinou udělá jen to, „co se mu řekne“. Informace umí třídít / uspořádat dle velmi jednoduchých, předem (autoritou) daných postupů a kritérií. Důvěryhodnost informací posuzuje na úrovni věřím/nevěřím, hodnotí je černobíle na základě autority a zdroje. Může si plést realitu s fikcí. Negativní důsledky špatně vyhodnocených nebo nevěrohodných informací zvažuje a ze svých chyb se dokáže částečně poučit, pokud je ovšem náležitě poučen a upozorněn. Informace předá dál, ví-li kam.</p>
2	<p>Je-li motivován okolím, vyhledává další informace pro vlastní potřebu. Má preferované – ze svého hlediska důvěryhodné – zdroje. Viditelné nejasnosti ověřuje. Dobře pracuje s jasně strukturovanou / standardizovanou informací, takovou, která je přehledná a v souladu s jeho zájmy, potřebami, úrovní znalostí, schopností a dovedností. Pro vyhledávání informací a částečně i jejich zpracování dokáže využívat technologie. Umí rozpoznat podstatné informace, třídít je a analyzovat, pokud se týkají oblastí, v nichž se dobře orientuje / je s nimi dobře obeznámen. Nezaměřuje realitu s fikcí a přemýšlí nad důsledky chybně vyhodnocených nebo nevěrohodných informací. Vytváří základní jednoduchou dokumentaci.</p>

12. Kompetence ke komunikaci v cizích jazycích²⁴²

Obsah této kompetence zahrnuje:

- schopnost vyjadřovat se ústně v cizích jazycích
- schopnost vyjadřovat se písemně v cizích jazycích

²⁴¹ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

²⁴² Srov.: Kompetenční model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Jednotlivé úrovně kompetence ke komunikaci v cizích jazycích jsou popsány v tabulce 17.²⁴³

Tabulka 17: Definice jednotlivých úrovní jednání podle kompetence ke komunikaci v cizích jazycích.

Úroveň	Charakteristika
0	Není schopen číst, mluvit či rozumět v cizím jazyce. Má minimální zkušenost s komunikací v cizím jazyce.
1	Zvládne říci pár vět v cizím jazyce pro zvládnutí základních životních situací a dokáže v těchto situacích jednoduše zareagovat. Dokáže přečíst a napsat jednoduché věty za pomoci slovníku. Může mít obavy z komunikace v cizím jazyce, a proto se komunikaci vyhýbat.
2	Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně. V případě, že má obavy a zábrany komunikovat v cizím jazyce, snaží se je překonávat. Dokáže přečíst, porozumět a napsat jednoduché texty.

3. 2. 5. Kompetenční mapa

Kompetenční mapou je v rámci této práce nazývána tabulka, ve které budou obsaženy všechny kompetence včetně jejich obsahového vymezení, kvalitativních úrovní a způsobů (principů), jak tyto úrovně naplnit v rámci metody outdoor trénink. V této kapitole popisují kompetence včetně jejich třech kvalitativních úrovní (nulté, první a druhé).

Kompetence byly, jak jsem výše popisoval, dosahovány za pomoci tréninků, kde byly využívány interaktivní způsoby vzdělávání. Některé techniky jsou velmi podobné těm, které jsou používány v rámci metody outdoor trénink. Tato skutečnost může podporovat fakt efektivity a použitelnosti metody při rozvíjení jednání podle kompetencí. V další kapitole se pokusím tuto skutečnost popsat za pomoci deskripce metody outdoor trénink, především té části, kdy je základní prvek metody, hra, modifikovaná dle toho, co je předem stanovené jakožto vzdělávací cíl. Tím se odpoutám od popisu vzdělávacích technik a poskytnu spolu s dvanácti manažerskými kompetencemi, dle mého názoru, univerzální nástroj ke kvalitativnímu zvyšování úrovně kompetence, která je žádaná na trhu práce. Projekt Kompetence pro trh práce mi tak poskytl výborný teoreticko-praktický základ, na kterém mohu dále stavět (vzhledem ke stanovenému cíli této práce) a rozšířit tento základ o vzdělávací přístup metody outdoor trénink.

Výstupem práce bude kompetenční mapa, která bude obsahovat stanovení způsobů, jak rozvíjet dané kompetence. Mapa tak bude grafickým a obsahovým shrnutím mé práce. Tabulku uvedu, až bude její obsah kompletní, tedy na konci kapitoly čtyři.

²⁴³ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

4. Metoda outdoor trénink

V této kapitole se budu snažit o deskripci metody outdoor trénink, především pak o modifikaci hry podle předem stanoveného cíle. Tento proces popíši nejdříve teoreticky. Z teoretického vymezení pak budu vycházet pro stanovení způsobu, jak rozvíjet danou kompetenci metodou outdoor trénink. Budu používat stále stejnou hru, kterou budu modifikovat podle předem stanoveného cíle. Podoba hry se tak bude, v závislosti na stanoveném cíli, měnit. Herní principy, které budou vyvolávat žádanou podobu hry, popíši. Přenositelnost herních principů pak otestuji aplikací na druhé hře. Dále popíši způsob přenesení, zobecnění nabytého zážitku, do praktického (v našem případě kompetentního) jednání. To budu provádět technikou review. Tuto techniku nejdříve teoreticky popíši. Záměrem této kapitoly (v souvislosti s cílem práce) je vytvořit kompetenční mapu, která bude obsahovat návrhy, jak rozvíjet manažerské kompetence (stanovené v třetí kapitole) metodou outdoor trénink.

4. 1. Hra jako prostředek k dosažení cíle

V následující části popíši z pohledu odborné literatury dva nástroje metody outdoor trénink: hru a review z pohledu jejich modifikací v závislosti na stanoveném cíli. Tento teoretický základ mi bude podkladem v následující části, kdy budu modifikaci těchto dvou nástrojů popisovat na konkrétních situacích. Tedy budu využívat teoreticky popsanou část metody outdoor trénink pro stanovení prakticky využitelného popisu (návodu), jak rozvíjet stanovené kompetence, zmiňovanou metodou. Tento popis argumentačně podpořím. Zároveň touto metodou také naplňuji dílčí cíl: popsat metodu outdoor tréninku.

4. 1. 1. Téma a cíl vzdělávací akce

Zde popíši pojmy téma a cíl. Tyto pojmy budu v následující části práce hojně využívat, proto je chci jasně vymežit. Toto vymezení zmiňuji až zde proto, že je úzce svázáno s touto kapitolou, neboť téma a cíl jsou, jak níže zmiňuji, základními stavebními kameny pro výslednou podobu hry.

Styl projektování vzdělávací akce, který je uplatňován v OB-ČC, vytváří vzdělávací akci v několika fázích. Nejdříve je třeba stanovit téma, kterým se bude daná vzdělávací akce zabývat. Toto téma bývá jen jedno a má obecnější podobu. Příkladem tématu může být efektivní komunikace v týmu. Stanovení tohoto hlavního tématu je důležité jak pro další práci při projektování vzdělávací akce, tak i pro čitelnost nabídky navenek. Tedy, aby každý (jasně) věděl, co bude náplní vzdělávací akce. Následně se z tématu vydefinuje několik podtémat. Dochází tak ke zkonkrétnění jak hlavního tématu, tak především celého zaměření

vzdělávací akce. Vyberou se tedy ty oblasti, témata, kterými se vzdělavatel chce ve vzdělávací akci zabývat. Příkladem podtémat (k tématu komunikace) může být, například: sdílení informací napříč týmem, neverbální komunikace, komunikační bariéry.²⁴⁴

Z podtémat se následně vydefinují cíle. Cíl je vlastně popsáním toho, co chci, aby účastníci z tématu znali, uměli, zažili. Příkladem takového cíle (vytvořeného z podtématu komunikační bariéry) může být například, že každý účastník bude znát alespoň tři (své) příklady, kterými on sám vytváří při komunikaci komunikační bariéry.²⁴⁵ Jasně stanovený cíl navíc umožňuje zodpovědět účastníkům, proč mají dělat to, co mají dělat a k čemu jim to v jejich práci bude.²⁴⁶ I toto podtéma bylo v rámci stanovení cíle (obsahově) zúženo na to, co (nebo čeho) chce daná vzdělávací akce dosáhnout.

Vznikne tedy několik cílů, které se vzdělávací akce snaží naplnit. V metodě outdoor trénink se pro dosahování těchto cílů často využívá hra. „Při výběru hry nás především zajímají cíle, které jejím uvedením sledujeme, hráči, jejich počet, věk, mentalita, fyzická a psychická zdatnost a herní zkušenost, dále charakteristiky časové (délka hry, čas uvedení – den, noc), a prostorové (dispozice místnosti, charakter terénu).“²⁴⁷

Nabízí se zde otázka: proč je třeba u takto zážitkově konstituovaných vzdělávacích akcí stanovovat cíle? Cíl se zde stanovuje proto, že zážitkové kurzy mají stejné či podobné výchovně vzdělávací ambice, jako ostatní vzdělávací akce. Vzdělávání zahrnuje „učení systematické, plánované, cílevědomé.“²⁴⁸ Jedná se o cílený, zacílený proces, kde je třeba předem stanovit cíle, které se pak metoda outdoor trénink (například hrou, review), snaží naplnit.²⁴⁹

4. 1. 2. Hra jako nástroj metody outdoor trénink

Hru jsem již popsal v druhé kapitole. Zde zmíním ty části hry, které se týkají vzdělávací akce. Budu popisovat to, jak působí hra na účastníky a jak lze hru upravovat dle předem stanoveného vzdělávacího cíle, případně jaké způsoby modifikace hry existují.

O hře lze říci, že v ní často vzniká modelový svět, „život na nečisto“, ve kterém si jedinci mohou například zkusit nové role, typy chování.²⁵⁰ „Prostřednictvím hry vstupujeme do jiných možných světů než je námi každodenně reflektovaný. Rozšiřujeme své zkušenosti, získáváme množství prožitků, obohacujeme smysl vlastního žití.“²⁵¹ Hry v podání metody outdoor trénink, se odehrávají ve specifickém prostředí, mají definovaná pravidla,

²⁴⁴ Srov.: Gymnasion, 2008, č. 10. s. 47. ISSN 1214-603X.

²⁴⁵ Srov.: Gymnasion, 2008, č. 10. s. 48. ISSN 1214-603X.

²⁴⁶ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 162. ISBN 80-7367-042-9.

²⁴⁷ Holeyšovský, J.: Teorie a praxe hry. In Holec, O. a kol.: Instruktorový slabikář. 1. vyd. Brno: Prázdninová škola Lipnice, 1994. s. 54. ISSN 1210 – 5805.

²⁴⁸ Beneš, M.: Úvod do andragogiky. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 7. ISBN 80-7184-542-6.

²⁴⁹ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 67. ISSN 1214-603X.

²⁵⁰ Srov.: Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 66. ISBN 978-80-251-1701-9.

²⁵¹ Jirásek, I.: Prožitek a možné světy. Olomouc: FF UP, 2000. s. 44. (disertační práce).

neposkytují žádné materiální výhody „vítězům“ a kladou si za cíl vyvolat u účastníků jistý účinek. Hry jsou připraveny pro skupinu hráčů, kteří v jejím průběhu přicházejí do vzájemného kontaktu. K dosažení cíle musíme danou hru znát, respektive, znát její účinky.²⁵²

Daniel Drahanský uvádí v odborném periodiku *Gymnasion* čtyři typy her dle jejich vyústění:²⁵³ hra pro zážitek, hra pro otevření „balíku“ témat, hra s konkrétním tématem, hra pro trénink konkrétních dovedností. Každá z těchto her sleduje jiný edukativní cíl.

Hra pro zážitek

Cílem (vzdělávacím) *hry pro zážitek* je již samotná aktivita, tedy zážitek, zábava. Hra nemá předem jasně stanovený a vydefinovaný cíl. Výstupem z takového typu her je tak převážně zábava, zážitek (ze hry). Dalšími možnými výstupy mohou být předem nspecifikované zkušenosti, přenositelné do běžného či pracovního života (především však za předpokladu využití techniky review).²⁵⁴ Účastník si z takového typu hry může odnést ony předem nspecifikované (jelikož nebyl předem specifikován cíl) a těžko odhadnutelné zkušenosti, například, že „když se nezapojí do akce s ostatními, tak zůstane bokem.“²⁵⁵

Hra pro otevření „balíku“

Hra pro otevření „balíku“ témat si klade za cíl zmapovat jaká témata jsou pro danou skupinu nosná. Jinými slovy, ve kterých tématech je potřeba skupinu rozvíjet, vzdělávat. Mezi takováto (relativně frekventovaná) témata patří například práce s časem. Tedy dodržování časové dotace pro danou aktivitu, správné (časové) rozvržení plánu celé aktivity (například fáze plánování, realizace). Mezi další (frekventovaná) témata patří například spolupráce²⁵⁶, efektivita práce, práce s týmovými rolemi, práce s odpovědností v týmu.²⁵⁷

Hra nemá jeden obecný, předem specifikovaný cíl (například, že se skupina naučí efektivně pracovat s časem). Cílem takovéto aktivity je, aby hra obsahovala dostatečný počet témat (například práce s časem, efektivita práce), která pro danou skupinu mohou být nosná. Instruktor se pak za využití techniky review snaží zjistit, jakým tématem by se měl se „svou“ skupinou zabývat. Tedy, jaké téma je potřeba více rozvíjet. Tímto tématem se pak instruktor zabývá v následující části review. Je běžné, že jedna a ta samá hra, může mít při každém svém uvedení, jiné vyznění. Tedy po stejné hře, se při review, může stejná skupina, zabývat

²⁵² Srov.: Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 66. ISBN 978-80-251-1701-9.

²⁵³ Srov.: *Gymnasion*, 2006, č. 6. s. 49 - 51. ISSN 1214-603X.

²⁵⁴ Srov.: *Gymnasion*, 2006, č. 6. s. 49. ISSN 1214-603X.

²⁵⁵ *Gymnasion*, 2006, č. 6. s. 49. ISSN 1214-603X.

²⁵⁶ Srov.: *Gymnasion*, 2006, č. 6. s. 49 – 50. ISSN 1214-603X.

²⁵⁷ Srov.: Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 146. ISBN 80-7367-042-9.

jiným tématem.²⁵⁸ Takovýto typ cíle hry je využíván často při vzdělávacích akcích, jejichž cíl je specifikován spíše obecněji. Tedy například, zvyšovat efektivitu fungování skupiny; jinými slovy, budování efektivního týmu. Tento cíl obsahuje mnoho témat (ze kterých jsem zde již některá zmínil) a hra pak slouží k zabývání se některými z nich.²⁵⁹

Hra s konkrétním tématem

Třetím typem je hra s *konkrétním tématem*.²⁶⁰ Tento typ cíle hry budu dále v této kapitole využívat. Vzhledem k tomu se zde pokusím o jeho vymezení vůči předchozím dvěma typům cílů a nastíním i princip vztahu mezi cílem a hrou.

V rámci tohoto typu cíle hra sleduje konkrétní témata, například, téma změna. Tato hra musí mít již konkrétní, jasně definovaný cíl, tedy například, že jedinec je schopen nahlížet na změnu i z jiného úhlu pohledu, než jen jako pasivní příjemce změn.²⁶¹ Oproti prvnímu typu hry (*hra pro zážitek*), zde není cílem samotný zážitek. Ten se stává nástrojem k zprostředkování předem definovaného tématu, cíle. Hra tedy plní roli nástroje, který, jak Dražanský dále popisuje, je možné upravovat tak, aby odpovídal předem definovaným cílům.²⁶² Zážitek je zde chápán jen jako prostředek k dosažení cíle. Prožitek v rámci hry tak nestojí izolovaně, ale stává se součástí promyšlené a propracované mozaiky. Vždy bychom měli vědět, proč danou situaci, hru zařazujeme, co tím zamýšlíme a sledujeme. Nezbytnou součástí je i následné zpracování zážitků do zkušenosti, za pomoci review.²⁶³ V review se instruktor zaměřuje právě na to téma, ke kterému hra směřovala.²⁶⁴ Jinými slovy, tato technika má předem stanovený cíl, který bývá blízký cíli, jenž byl stanoven pro aktivitu²⁶⁵ (více se budu zabývat review v následující podkapitole).

Charakter tohoto typu cíle je jiný než u předchozího typu (*Hra pro otevření „balíku“ témat*), kdy v podstatě instruktor při review analyzuje jaké téma je pro skupinu důležité a kterým se má se skupinou dále zabývat. Zde se instruktor při review zaměřuje na to téma (výše uváděný příklad změna), které bylo již předem definované a podle kterého (tématu) byla upravena i samotná hra.

Takto pojímaná hra tak plní „nástroj určitého vhledu, pochopení nového pohledu, ujasnění.“²⁶⁶ Jinými slovy, hra nás uvádí do problematiky, dává nám možnost zakusit si dané téma „na vlastní kůži“ a poté si tento zážitek probrat s ostatními spoluúčastníky pod odborným vedením instruktora. A dále pak už záleží „na osobnostním nastavení (dalo by se

²⁵⁸ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 50. ISSN 1214-603X.

²⁵⁹ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 50. ISSN 1214-603X.

²⁶⁰ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 50. ISSN 1214-603X.

²⁶¹ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 50. ISSN 1214-603X.

²⁶² Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 50. ISSN 1214-603X.

²⁶³ Srov.: Gymnasion, 2008, č. 9. s. 22. ISSN 1214-603X.

²⁶⁴ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 51. ISSN 1214-603X.

²⁶⁵ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 41. ISBN 80-7367-317-7.

²⁶⁶ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 51. ISSN 1214-603X.

řící připravenosti) jednotlivých lidí-účastníků, zda tuto „zkušenost“ přijmou a dále nějak zakomponují do svého pracovního nebo soukromého života.“²⁶⁷ „Zážitek můžeme vnímat jako semínko, které žije a rozvíjí se podle toho, jak jej svou myslí zalíváme. Zkušenosti jsou jako plody, které ze zážitkových semínek vyrůstají. Klidně můžeme nějaký vyrostlý plod utrhnout, zahodit a nechat na jeho místě vyrůst nový.“²⁶⁸

Hra pro trénink konkrétních dovedností

Hry pro trénink konkrétních dovedností mají za cíl poskytnout nové či rozšířit stávající znalosti, nebo poskytnout trénink dovedností. Hra, nebo spíše herní princip, může být nástrojem pro dosažení některých z úrovní cílů tréninku. Trénink je zde vnímán jako cílené a postupné směřování od povědomí k funkčnímu použití daného tématu a hra tak může být nástrojem k dosažení některých těchto znalostních a dovednostních úrovní.²⁶⁹ Tento čtvrtý typ zacílení hry zde více popisují (místo toho, abych se o něm jen zmínil) proto, abych poukázal na variabilitu her jako takových. Chci ukázat, že se jedná o jasné stanovení vzdělávacího cíle, pro který (v mnohých případech) může být hra nástrojem k jeho dosažení.

V rámci tréninku rozlišujeme tři cíle, které vycházejí z úrovně dosavadních znalostí, dovedností, zkušeností a očekávané míry osvojení daných dovedností.²⁷⁰ Tyto tři dovednostní a znalostní úrovně jsou:²⁷¹ povědomí, poznání a funkční používání. *Povědomím* se rozumí základní představení dané problematiky (tématu), včetně teoretického zázemí. Druhá úroveň, *poznání*, poskytuje hlubší vhled do dané problematiky, která je zasazena do teoretického kontextu včetně zažití dané problematiky v modelových situacích a následném pojmenování si zkušeností. *Funkčním použitím* se pak rozumí cílený a opakovaný trénink, který dovednosti a schopnosti přenáší do praxe.²⁷² Tyto tři úrovně tvoří jakousi pyramidu, kdy znalostní a dovednostní úroveň navazují na tu předchozí (tedy druhá úroveň navazuje na první a třetí na druhou).²⁷³ Pro dokreslení, zde uvádím tuto „pyramidu“ na obrázku 9:²⁷⁴

²⁶⁷ Gymnasion, 2006, č. 6. s. 51. ISSN 1214-603X.

²⁶⁸ Gymnasion, 2008, č. 9. s. 55. ISSN 1214-603X.

²⁶⁹ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 51. ISSN 1214-603X.

²⁷⁰ Srov.: Pyramida znalostních a dovednostních úrovní.doc. Dostupné v kanceláři České cesty, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

²⁷¹ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 51. ISSN 1214-603X.

²⁷² Srov.: Pyramida znalostních a dovednostních úrovní.doc. Dostupné v kanceláři České cesty, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

²⁷³ Srov.: Pyramida znalostních a dovednostních úrovní.doc. Dostupné v kanceláři České cesty, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

²⁷⁴ Srov.: Pyramida znalostních a dovednostních úrovní.doc. Dostupné v kanceláři České cesty, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle



Obrázek 9: Ilustrace třech úrovní osvojení si znalostí a dovedností.

Hra zde může být využívána pro dosahování první a třetí úrovně. V *první úrovni* hra slouží k tomu, aby si účastníci vytvořili povědomí o daném tématu, získali nový pohled a ujasnili si danou problematiku. Hra je zde využívána s cílem získat základní povědomí o dané problematice. V *rovině poznání*, tedy v rovině teoretické, jedinci získávají (teoretické) informace, znalosti o dané problematice. Zde jsou využitelné vzdělávací techniky, například přednáška, diskuse. Tedy, hra, herní princip zde není využitelný. V poslední rovině, *funkčním používání*, je možné hru opět využít. Hra je zde nástrojem pro vytýčení dosahování tréninkového cíle. V následném review se pak sleduje pouze tento cíl. Specifikou pro tuto třetí úroveň při využití hry v rámci tréninku je, že každý účastník si sám stanovuje svůj individuální plán, kterého se pomocí tréninku snaží dosáhnout.²⁷⁵

Shrnutí tvorby herních cílů

Podstatné je, aby hra pokaždé sledovala předem stanovený cíl. Pokud tomu tak je, můžeme hru považovat za nástroj rozvoje, vzdělávání, nebo tréninku. Při každém plánování podoby hry (jakožto vzdělávacího nástroje metody outdoor trénink) je třeba vědět, zda je cílem hry samotný herní zážitek, nebo je smyslem otevření témat, na kterých se bude dále pracovat, anebo je cílem hlubší vhled do předem definovaného tématu/problému či je záměrem hry trénovat konkrétní dovednost.²⁷⁶ Před zařazením každé hry do programu je třeba se také ptát, co tato hra způsobí a čemu poslouží.²⁷⁷ Tedy kromě toho, že je třeba vědět, jaký cíl, záměr, danou hrou sleduji, musím i vědět, jakým způsobem tohoto cíle hrou dosáhnu (jak mám hru přizpůsobit cíli a jak mám vést review). Musím vědět co a jak chci „nástrojem“ vykonat. Odpovědi na tyto otázky by měl znát nejen instruktor, ale i účastník (tedy měl by být informován o smyslu a cíli vzdělávací akce).²⁷⁸

²⁷⁵ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 51. ISSN 1214-603X.

²⁷⁶ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 51 - 52. ISSN 1214-603X.

²⁷⁷ Hora, P. a kol.: Prázdniny se šlehačkou. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1984. s. 72. ISBN 23-073-84.

²⁷⁸ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 51 - 52. ISSN 1214-603X.

4. 1. 3. Tvorba hry podle cíle

Vzhledem ke stanovenému cíli práce (popsat metodu outdoor trénink a nalézt ekvivalent v této metodě pro rozvoj kompetentního jednání) zde zařazuji popis, jak může být hra modifikována dle cíle. Výše tuto modifikaci hry podle cíle uvádíme především z pohledu členění cílů, případně, jak se tyto cíle vytvářejí. Nyní uvedu příklad modifikace, která vychází z publikací Zlatý fond her I.²⁷⁹ a Zlatý fond her II.²⁸⁰ V obou těchto knihách je uváděna stejná hra – Den Trifidů. Hra má pokaždé jinak definovaný cíl a tím i jinak charakterizovaný průběh. Při popisu příkladu modifikace hry podle cíle budu vycházet z tohoto různého průběhu hry jenž vychází z odlišného vzdělávacího cíle.

Nejdříve popíši každou hru, včetně jejího cíle. Následně se budu zabývat modifikací této hry. Čtenáře by mohlo mást, že popsaná hra ve Zlatém fondu her I. je aktuálnější, než ve Zlatém fondu her II. To je z toho důvodu, že se jedná o další vydání, kdy Zlatý fond her I. byl vydán později (o čtyři roky) než Zlatý fond II.

Den Trifidů, Fond II.

Cíl aktivity: psychická vytrvalost, sebeovládání, překonání a poznání sebe sama v mezní situaci, týmová spolupráce.²⁸¹

Hra začíná tím, že jsou účastníci vzbuzeni, mají se rychle obléci a přijít do stanovené místnosti. Tam jsou jim zavázány oči. Následně jim je puštěn audio záznam. Z audio záznamu se dozvědí, že většina lidí minulý den sledovala speciální úkazy na obloze a že oslepla. Navíc se po zemi rozšířily masožravé rostliny zvané Trifidi. Úkolem vidoucích je zachránit co nejvíce nevidoucích a společně se dostat na ostrov, kde budou v bezpečí.²⁸²

Po skončení hlášení, jsou několika předem vybraným jedincům, rozvázány oči. Z nich se stávají vůdcové skupin. Za vůdce skupin mají být vybíráni spíše submisivní, málo se projevující typy lidí. Každý z vůdců dostane soupis lidí patřící do jeho skupinky. Družstvo má okolo šesti lidí; nemusejí ho tvořit lidé, kteří si rozumějí, naopak se do skupin záměrně dávají lidé, kteří jsou si navzájem nesympatičtí. Nikdo z účastníků, kromě vůdců, nevidí.

Vedoucí skupin si vezmou materiál, který mají k dispozici a mapu, podle které má každá skupina dojít do cíle. Po cestě na skupinu čeká několik překážek, které mají překonat. U každé překážky je instruktor, který jinak se skupinou nejde. Pokud skupina překážku nepřekoná podle zadaných pravidel a podmínek, musí (skupina) jednoho svého člena „obětovat“. Ten pak již není členem skupiny, zůstává na místě do konce hry a má nadále zavázané oči. Autoři této hry přímo dodávají, že právě ta část, kdy se členové týmu

²⁷⁹ Srov.: Prázdninová škola Lipnice: Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-636-5.

²⁸⁰ Srov.: Hrkal, J.; Hanuš R.: Zlatý fond her II. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-153-3.

²⁸¹ Srov.: Hrkal, J.; Hanuš R.: Zlatý fond her II. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 57. ISBN 80-7178-153-3.

²⁸² Srov.: Hrkal, J.; Hanuš R.: Zlatý fond her II. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 57 - 58. ISBN 80-7178-153-3.

rozhodují, jakého z členů týmu považují za nejméně potřebného, je velmi důležitá. Vzniká zde totiž sociální konflikt.²⁸³

Trifidi, Zlatý fond her I.

Cíl: psychická vytrvalost, kooperace, sebepoznání v mezní situaci, rozvíjení neverbální komunikace.²⁸⁴

Hra začíná stejně jako v předešlé verzi aktivity (účastníci jsou vzbuzeni, mají se rychle obléci a přijít do místnosti, tam jsou jim zavázány oči, vyslechnou si audio nahrávku). Po skončení nahrávky jsou účastníci rozřazeni instruktory a případně i vyvedeni z místnosti ven. Až tam je určen vidoucí vedoucí, který má skupinku dovést „do bezpečí“. Tato varianta aktivity neklade žádné požadavky na to, zda má být vedoucí submisivní či naopak dominantní. S každou skupinkou jde instruktor a ukazuje vidoucímu, kudy má přesně jít. Po cestě jsou různé překážky, kterými musí vedoucí skupinku provést. Nikdo nemůže mluvit.²⁸⁵

V rámci popisu této varianty aktivity se její autoři pouštějí i do mírné komparace s předchozí variantou hry a dodávají, že na rozdíl od minulé verze, je tady kladen důraz nikoliv na sociální konflikt a způsob jeho řešení, ale na týmovou spolupráci a koordinaci. Tato spolupráce a koordinace je, dle autorů této hry, podpořena slepotou, která tak podporuje zodpovědnost za všechny a důvěru v ty, kteří jedince vedou. Rozvoj neverbální komunikace je zas podpořen kromě slepoty i zákazem mluvit. Díky těmto pravidlům tak účastníci musejí vytvářet různé (nonverbální) signály, aby se mohli dorozumět.²⁸⁶

Shrnutí modifikace hry podle cílů

V rámci výše zmíněných publikací jsou cíle obou aktivit, vztáhnuté k tomu, jak jsem si cíl v rámci této práce vymezil, příliš obecné. Spíše by se na jejich vymezení hodil pojem podtéma, které tato hra nabízí ve své modifikaci. Touto modifikací lze chápat stanovení určitých pravidel, zadání, která umožňují, aby vznikly (žádané, požadované) situace, ve kterých se objevují daná podtémata. Příkladem podtématu může být rozvoj nonverbální komunikace. Toto podtéma je ve hře „vyvoláváno“ situací, kdy je účastníkům zakázáno se verbálně vyjadřovat, tím dochází k rozvoji nonverbální komunikace. Pravidlo, zákaz verbálně se vyjadřovat tak lze chápat, jako určitý herní princip zajišťující žádanou podobu hry.

Hlavními rozdíly mezi výše popsány aktivitami je tedy jejich zaměření. První typ aktivity je charakteristický řešením sociálního konfliktu. Druhý typ je zas spíše

²⁸³ Srov.: Hrkal, J.; Hanuš R.: Zlatý fond her II. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 58. ISBN 80-7178-153-3.

²⁸⁴ Srov.: Prázdninová škola Lipnice: Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 43. ISBN 80-7178-636-5.

²⁸⁵ Srov.: Prázdninová škola Lipnice: Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 43 - 44. ISBN 80-7178-636-5.

²⁸⁶ Srov.: Prázdninová škola Lipnice: Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 44. ISBN 80-7178-636-5.

charakteristický týmovou spoluprací a rozvojem nonverbální komunikace. Obě aktivity jsou v podstatě stejné, účastníci mají zavázané oči a musejí zdolat určitou trasu. Rozdíl je však v tom, co je ve hře pokládáno za hlavní a na co je tím pádem kladen (pomocí určitých pravidel) důraz. V první verzi je to již zmiňovaný sociální konflikt. Proto jsou účastníci vybíráni záměrně tak, aby si nebyli sympatičtí. Je stanoven submisivní vedoucí a jsou zařazeny úkoly, které, když účastníci nesplní, tak se musejí vzdát jednoho z nich. Důraz není kladen na to, jak se úkol skupině povede splnit, ale na to, zda tento úkol skupina splní či nesplní. Je tedy záměrně vytvářen tlak složením skupiny a existencí „trestu“, který svým obsahem navozuje nepříjemné rozhodování, kdo je ve skupině nejméně potřebný. To vše je ve hře proto, aby byl podpořen vznik konfliktu ve skupině. Na straně druhé, varianta aktivity, která si klade za cíl především podporu kooperace, nevytváří stresovou situaci s cílem konfliktu. Naopak s pomocí slepoty a nemožnosti mluvit, rozvíjí vyšší závislost uvnitř skupiny, pro kterou je důležité, co nejbezpečněji absolvovat celou cestu. Samotné nonkomfortní prostředí slouží u první aktivity ke stimulaci tlaku ve skupině a u druhé aktivity k podpoře vzájemné potřebnosti a spolupráci mezi účastníky.

Na těchto variantách her je ukázáno, že jedna hra může sloužit k vícero záměrům, cílům. Modifikace hry je tedy možná, „... vždy však musíme znát cíle a důvody, proč změnu provádíme.“²⁸⁷ Změna, jak jsem výše popsal, byla prováděna změnou pravidel. Byly pozměněny určité principy hry. Po skončení hry je samozřejmě „... vhodné zařadit review – rozbor celé hry z pohledu každého účastníka.“²⁸⁸

4. 1. 4. Review

Pojem review je v oblasti českých organizací zabývajících se zážitkovou pedagogikou, potažmo outdoorovými kurzy, hojně využíván jako synonymum pro cílenou zpětnou vazbu (tedy pojem, který je využíván v knize Cílená zpětná vazba).²⁸⁹ Slovo cílená zde chápu jako záměrnost, zaměřenost na nějakou situaci, která byla vyvolána, většinou někým (v našem případě instruktorem) z venčí. Situace se týká konkrétních osob, které díky postupnému formulování svých zkušeností na podkladě proběhlých zážitků, mohou například zkvalitnit svoji interakci s okolím (zkvalitnit spolupráci, zvýšit empatii vůči ostatním členům).²⁹⁰ V této práci budu využívat pojem review.

Při Review účastníci formulují a vyjadřují své zážitky formou myšlenek, pocitů a postřehů a zároveň přijímají takto zformulované zážitky i od okolí, které se stejně jako ty

²⁸⁷ Srov.: Prázdninová škola Lipnice: Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 44. ISBN 80-7178-636-5.

²⁸⁸ Hrkal, J.; Hanuš R.: Zlatý fond her II. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 58. ISBN 80-7178-153-3.

²⁸⁹ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 12. ISBN 80-7367-317-7.

²⁹⁰ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 10 - 11. ISBN 80-7367-317-7.

své snaží interpretovat a zpracovat.²⁹¹ Jinými slovy se jedná o „společné zpětné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím.“²⁹² Takto pojímané review pak pomáhá jedinci předvídat reakce a chování své i okolí (viz Johari okno) a umožňuje jedinci dosáhnout žádoucího způsobu chování, nebo chování svého okolí.²⁹³ Smyslem review je tedy „napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“²⁹⁴

Review může umožňovat:²⁹⁵ zmapování aktuálního stavu skupiny, jedince; k poznání mechanismů, na jejichž základě skupina funguje; k naplánování změn chování a fungování skupiny či jednotlivce; ke zjišťování nových informací o reálném světě. Dále review umožňuje:²⁹⁶ sdílení zážitků, zkušeností a pocitů; osobní ponaučení; rozvoj sebereflexe, generalizaci nabytých zkušeností, porovnání individuálních pohledů atd. Review lze chápat jako nedílnou součást uměle navozených situací (her), které jsou navozovány za účelem, aby si účastníci (her) navozovali určité prožitky, pomocí kterých si budou moci formulovat určité zkušenosti.²⁹⁷ Jedná se tedy o dosti obšírný a složitý, pro instruktora náročný proces, ve kterém má (instruktor) nejen vytvořit vhodné podmínky pro celou vzdělávací akci, ale především pak vyvolat skupinovou diskusi v souladu s cíli i atmosférou ve skupině, s potřebnou autoritou řídit a v závěru celý proces vhodným způsobem shrnout a zobecnit.²⁹⁸

Stanovení cíle pro review

Pro tuto práci budu review pojímat především jako proces, při kterém bude pozornost (instruktora, účastníků) zacílena určitým směrem²⁹⁹. Tento směr bude dán cílem review. Obecně lze review pro tuto práci pojímat jako plánovaný rozvoj jedince (v našem případě rozvoj jeho úrovně schopností, kompetentního jednání) na základě prožitých individuálních zkušeností³⁰⁰, které budou zprostředkovávány pomocí hry.

Cíl, jak již bylo několikrát zmíněno, je třeba stanovit co nejpřesněji a nejkonkrétněji. Díky tomu bude instruktor nejen vědět čemu se má při review věnovat, ale také si po jeho skončení bude moci lépe stanovit, zda se mu tohoto cíle povedlo či nepovedlo v review dosáhnout. Cíl tedy slouží k tomu, aby instruktor věděl, kam chce se skupinou dojít a na co má zaměřit svoji pozornost.³⁰¹

²⁹¹ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 14. ISBN 80-7367-317-7.

²⁹² Gymnasion, 2006, č. 6. s. 56. ISSN 1214-603X.

²⁹³ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 14. ISBN 80-7367-317-7.

²⁹⁴ Gymnasion, 2006, č. 6. s. 56. ISSN 1214-603X.

²⁹⁵ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 39. ISBN 80-7367-317-7.

²⁹⁶ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 5. s. 67. ISSN 1214-603X.

²⁹⁷ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 12. ISBN 80-7367-317-7.

²⁹⁸ Srov.: Gymnasion, 2007, č. 7. s. 81. ISSN 1214-603X.

²⁹⁹ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 14. ISBN 80-7367-317-7.4.

³⁰⁰ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 14. ISBN 80-7367-317-7.4.

³⁰¹ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 40. ISBN 80-7367-317-7.4.

Ze stanoveného cíle, který by měl korespondovat s cíli vzdělávací akce, pak můžeme vycházet při volbě techniky a způsobu vedení review.³⁰² Kdy se cíl review stanovuje záleží na tom, zda „...připravujeme aktivitu tak, aby její průběh směřoval odhadnutelnou cestou a odehrály se během ní očekávané situace, pak lze cíl zpětné vazby definovat dopředu.“³⁰³ Pokud nemá aktivita předem daný cíl a není jasné, jak bude skupina reagovat, musí instruktor vycházet z průběhu aktivity. Musí si určit, jaké situace, prvky chování mohou být pro skupinu důležité (jak jsem již popsal – mohou být pro skupinu nosné). Z těch si pak formuluje cíl pro review.³⁰⁴ V této práci si budu stanovovat cíle review dopředu. Stanovuji si tedy předem cíl aktivity i cíl review.

Příprava

Při přípravě review má tedy instruktor jasně dopředu daný cíl, pokud tomu tak není, stanoví si tzv. předběžný cíl, to, k čemu by rád při review došel. Tento předběžný stanovený cíl navíc usnadňuje zbývající přípravný proces (náčrt otázek, způsob vedení review atd.). Díky předem stanovenému cíli je možné, aby se instruktor při pozorování hry, zaměřil na ty situace, které korespondují se stanoveným cílem. Navíc bude při review vědět, kam má skupinu dovést a co může pokládat za úspěšné odvedení.³⁰⁵ Příkladem může být cíl, který jsem uváděl již dříve (každý účastník bude znát alespoň tři příklady, jak si při komunikaci vytváří komunikační bariéry). Poté si instruktor určí, jaké chce využít techniky.

Průběh

Při review instruktor klade konkrétní otázky s tím, že vychází z předem připravených tématických okruhů, které si připravil v závislosti na cíli review, pozorování průběhu aktivity a dle aktuálního stavu skupiny.³⁰⁶

Průběh review má dvě základní fáze. Nejdříve je třeba *sdílet* své často bezprostřední zážitky z aktivity. Zde je cílem, aby účastníci uvolnili své emoce, neb teprve po opuštění bezprostředních pocitů, jsou účastníci schopni oprostít se od zážitku z proběhlé aktivity a plně se soustředit na další práci. Další fází je *učení*. Účastníci se snaží to, co zažili při aktivitě (zážitků) přetavit do konkrétní zkušenosti. Ta je přenositelná nejen v rámci (nereálné) aktivity, ale i v pracovním či běžném životě.³⁰⁷ Na závěr každého review by mělo docházet k určitému shrnutí, zobecnění, které by mělo být přirozeným vyvrcholením rozboru; jeho

³⁰² Srov.: Gymnasion, 2005, č. 3. s. 69. ISSN 1214-603X.

³⁰³ Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 41. ISBN 80-7367-317-7.4.

³⁰⁴ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 41. ISBN 80-7367-317-7.4.

³⁰⁵ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 27 - 28. ISBN 80-7367-317-7.4.

³⁰⁶ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 29 - 30. ISBN 80-7367-317-7.4.

³⁰⁷ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 44 - 46. ISBN 80-7367-317-7.4.

finální fázi,³⁰⁸ „kdy z „tavící pece“ skupinové diskuse vypadne „hotový odlitek“ ponaučení.“³⁰⁹

Podobný způsob dělení otázek dle fáze review volil i Roger Greenaway, který rozlišoval tyto čtyři fáze: průběh, pocity, poznatky příležitosti. Nejdříve otázky při review směřují (*průběh*) k prostému popisu; toho, co se stalo. Po té se přidávají k popisu (*pocity*) emoce, které účastníci mají s průběhem spojené. Následně se účastníci snaží o hledání souvislostí (*poznatky*) mezi jednotlivými prožitky. Tím se mohou odkrývat zjištění, která z těchto souvislostí plynou. V poslední fázi (*příležitosti*) se účastníci soustředí na využití právě získaných zkušeností.³¹⁰ Tyto čtyři tématické typy otázek jsou svým zaměřením podobné fázím sdílení a učení. Popis průběhu a emocí (fáze sdílení) musí předcházet popisu zkušeností, nových informací a jejich následnému využití (fáze učení). Vztáhnuto na průběh review – účastníci si nejdříve popíší, co prožili, jaké mají zážitky, jaké prožívali emoce. Následně se budou účastníci učit (fáze učení), aby jejich jednání bylo jednáním podle dané kompetence a mohli tuto nabytou schopnost využívat ve svém pracovním či osobním životě.

Závěry pro tuto práci

Review je velmi obsáhlá a složitá disciplína. Cílem mé práce není ji celou popsat, ani popsat celý proces toho, jak bych postupoval. Mým záměrem je načrtnout, jak lze vzdělávat kompetence v rámci outdoor tréninku. Součástí tohoto procesu vzdělávání je kromě dobře zacílené (případně upravené) hry i dobře zacílené (a provedené) review.

Cílem této podkapitoly bylo ukázat zacílenost a načrtnout techniky hry a review. Nebudu se tedy dále pouštět do popisu, náčrtu druhů, typů a způsobů pokládání otázek³¹¹, ani představování nejrůznějších technik³¹², které jdou při review využít. Díky využití těchto technik nemá review jen podobu diskuse, ale nabývá podobu interaktivního procesu. Stále se však jedná o formu, nad kterou musí být, jak jsem výše popsal, dobře stanovený cíl. Proto jsem zde chtěl popsat především toto „jádro“ procesu.

4. 2. Hry sloužící pro rozvoj

V následující části popíši dvě hry, které jsou běžně využívané v rámci vzdělávacích akcí OB-ČC. Nejdříve aktivity popíši, včetně nastínění jejich pravidel z toho důvodu, aby v následující části práce, kde s těmito hrami budu pracovat, bylo jasné, o jakou se jedná

³⁰⁸ Srov.: Gymnasion, 2007, č. 7. s. 84. ISSN 1214-603X.

³⁰⁹ Gymnasion, 2007, č. 7. s. 84. ISSN 1214-603X.

³¹⁰ Srov.: Greenaway, R.: Playback: A Guide to Reviewing Activities. Duke of Edinburgh's Award association. Citováno dle: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 58- 59. ISBN 80-7367-317-7.4 . – mám uvést i Greenaway do zdrojů?

³¹¹ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 57 - 58. ISBN 80-7367-317-7.4.

³¹² Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 116 - 169. ISBN 80-7367-317-7.4.

aktivitu, co je jejím cílem a jaká má pravidla. Popis je doprovázen obrázkem, který tuto aktivitu, pro její lepší pochopení, znázorňuje.

Záměrně jsem si vybral dvě aktivity, které jsou z fyzického, psychického, časového, materiálního (atd.) pohledu různorodé. Mojí snahou je totiž ukázat, že principy, které budu popisovat v kapitole 4. 3., jsou aplikovatelné v rámci různých her.

4. 2. 1. Barmský most

Jedná se o týmovou, outdoorovou, konstrukční hru, trvající přibližně čtyři hodiny. Hra má několik fází.³¹³

Před samotnou hrou jsou účastníkům představeny základy vázání lan. Účastníci se naučí vázat například lodní a dřevařský uzel, napínat lano tzv. „ruským způsobem“. Naučí se tedy základním pracem s lany tak, aby byli následný úkol schopni zvládnout. Dále je jim představena lanová překážka zvaná Barmský most – z jakých částí je složena a jakým postupem je nejlépe most postavit. Účastníkům se také může dát náskok této překážky.³¹⁴

Samotná hra začíná tím, že je účastníkům ještě na středisku zadán úkol. postavit most na vyznačeném místě na mapě a bezpečně přepravit všechny členy skupiny na druhou stranu. Tato stavba má samozřejmě své podmínky (níže uvedené). Skupina má k dispozici zadání projektu, který je pro skupinu závazný. Obsahem zadání není vyčerpávající informace o projektu, ale návod, jakým směrem se má úloha ubírat. Účastníkům je ukázáno místo na mapě a je jim předán materiál potřebný pro stavbu (lana, smyce³¹⁵, omotávky okolo stromů³¹⁶), dále už je splnění úkolu zcela a jen na účastnících.³¹⁷

Místo, které bylo instruktory určené pro stavbu mostu, bývá charakteristické roklinou či roklinkou, kterou může ještě navíc, například, protékat potok. Před touto hrou instruktori nad roklinkou připraví (pokud je hlubší než dva metry) horní jištění. Zvyšuje se tak vnímané riziko, reálné riziko je však minimální.³¹⁸

Podmínky v bodech:³¹⁹

- k přemostění si skupina vybere stromy minimálně čtyři metry od sebe; na každém břehu jsou dva stromy
- je možné využít jen přidělený materiál
- jiný materiál, než lana, se nesmí přehazovat na druhou stranu vodního toku - výjimkou je způsob schválený instruktorem

³¹³ Srov: Barmský most. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

³¹⁴ Srov: Barmský most. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

³¹⁵ Výraz smyce se používá pro smyčku plochého horolezeckého popruhu, který má široké využití od horolezectví po pracovní pomůcku.

³¹⁶ Omotávky okolo stromů jsou pruhy z koberce. Omotávka se dává na strom a teprve na tuto omotávku se váže lano, aby se strom nepoškodil.

³¹⁷ Srov: Barmský most. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

³¹⁸ Srov: Barmský most. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

³¹⁹ Srov: Barmský most. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

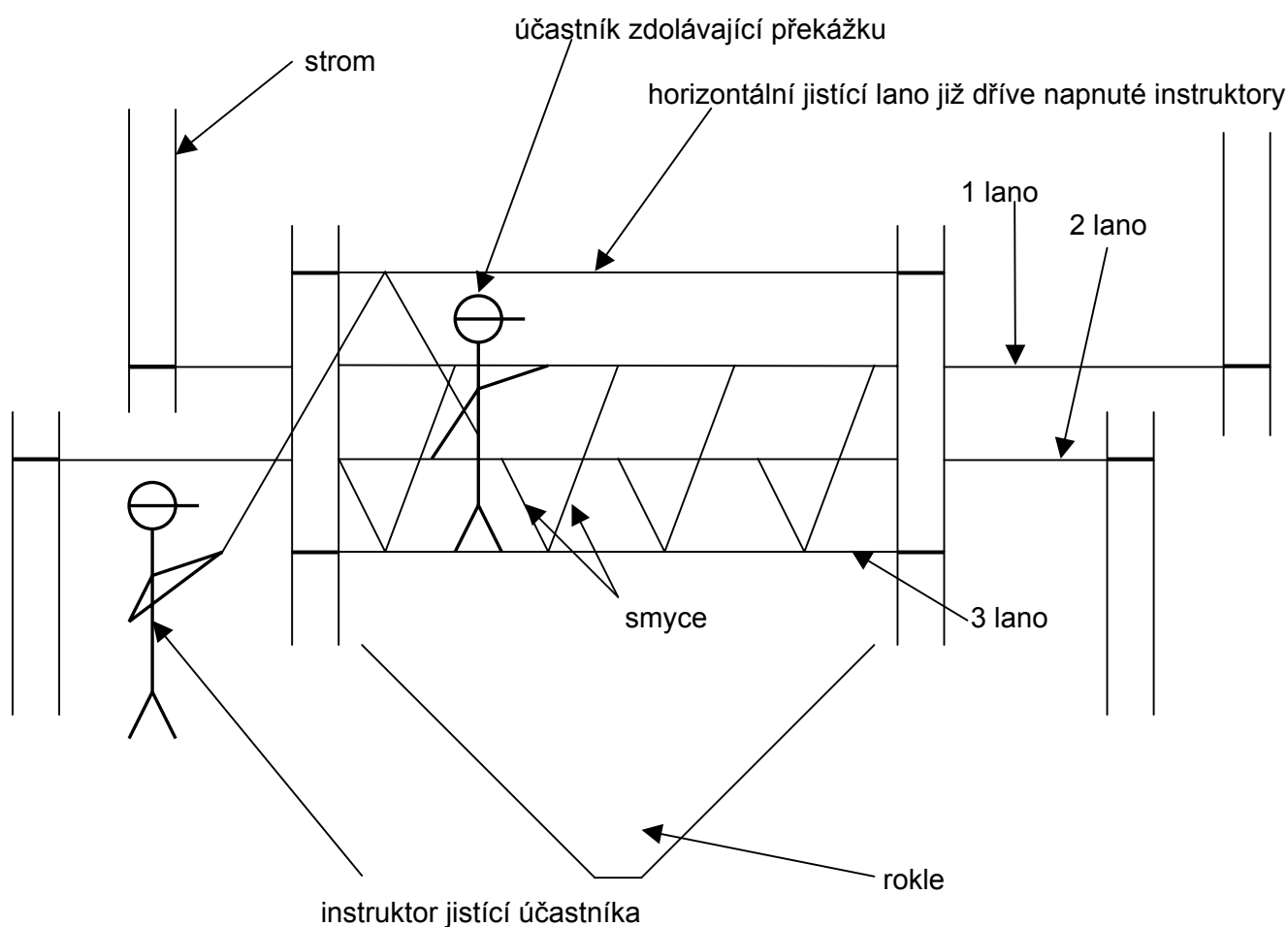
- využít jiného přechodu (mostu, klády, brodění) rokle může pouze jedna osoba
- člen skupiny, který přechází po mostě, musí splňovat tyto bezpečnostní podmínky: sedací komplet, ochranná přilba, zajištění karabinou na horní lano
- úloha pro skupinu je ukončena přemostěním posledního člena skupiny na druhou stranu stanoveným způsobem

Volitelná, přídavná podmínka:³²⁰

- Technické listy (popis vázání uzlů atd.) jsou přiděleny jen několika jedincům, kteří mohou skupině sdělovat postup. Pouze však mluveným slovem.

Pro lepší, vizuální představu, jak tato lanová překážka vypadá, přikládám obrázek 10.

Barmský most



Obrázek 10: Ilustrace lanové překážky Barmský most.

³²⁰ Srov: Barmský most. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

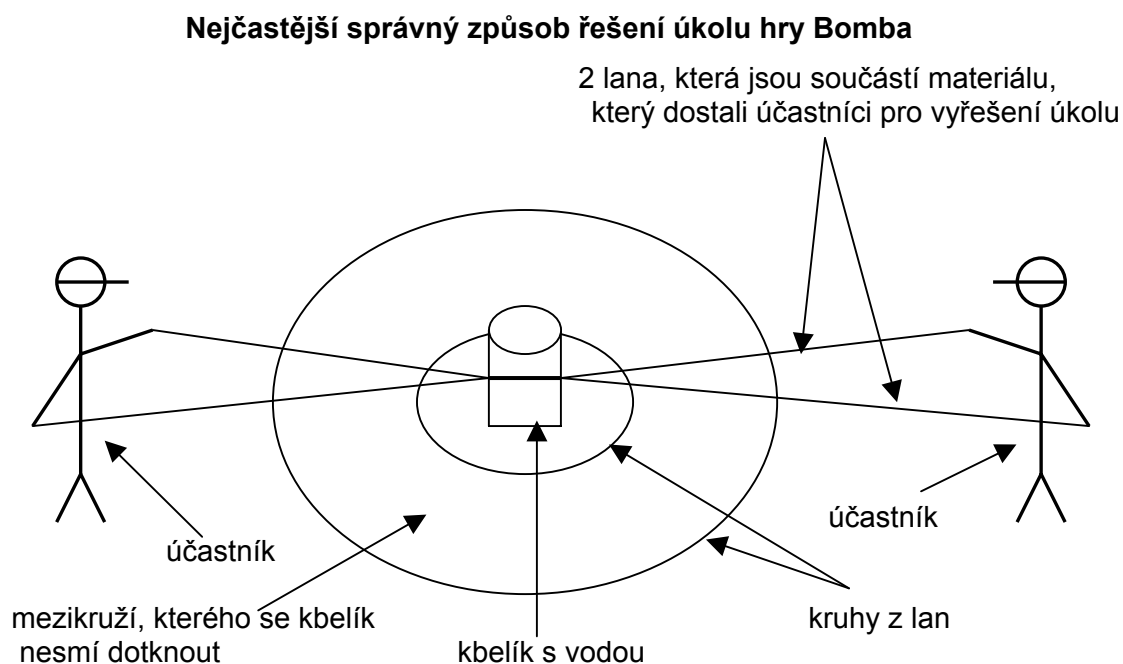
4. 2. 2. Bomba

Jedná se o týmovou, strategickou hru, trvající přibližně půl hodiny.³²¹

Hra probíhá ideálně ve větším, nečlenitém prostoru, kde je možné vytvořit kruh z přibližně pětadvacet metrů dlouhého lana tak, aby kolem něj zbyl ještě dostatečný prostor. Uvnitř tohoto většího kruhu je ještě kruh menší, ve kterém je kbelík s vodou.³²²

Cílem aktivity je pomocí materiálu, který účastníci dostali od instruktora k dispozici, vynést z kruhu kbelík, který se nesmí při přenášení vylít, ani z něj nesmí voda vystříknout. Není povoleno posouvat kbelík po zemi. Povrchu v mezikruží se nesmí dotknout jak materiál, tak i účastník, který nesmí ani do jednoho z kruhů vstoupit či do něj jinak zasáhnout. Hra může i nemusí mít stanovený limit pro splnění úkolu.³²³

Pro lepší pochopení výše popisované hry, přikládám obrázek 11, na kterém je nejen ukázána tato aktivita, ale i nejčastější, osvědčený způsob, kterým se kbelík z kruhu dá dostat. Tento způsob spočívá v tom, že se udělají z lan "kleště", do kterých se kbelík sevře (lana se omotají pod okraj kbelíku, posléze se zakroučí a tím se kbelík sevře). Poté se opatrně kbelík s napnutými lany přesouvá za kruhy.



Obrázek 11: Ilustrace osvědčeného způsobu řešení hry Bomba.

4. 3. Herní principy rozvíjející kompetentní jednání

V následující části se budu zabývat tím, jak rozvíjet jednotlivé kompetence v rámci outdoor tréninku. V předchozí kapitole jsem tyto kompetence popsal včetně jejich

³²¹ Srov: Bomba. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

³²² Srov: Bomba. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

³²³ Srov: Bomba. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

kvalitativních úrovní. Tyto úrovně mi budou sloužit jako výchozí stav účastníka vzdělávací akce (tedy jaká je úroveň jeho schopností, dovedností, vědomostí) a cílový stav (tedy jakou úroveň by měl účastník mít, po skončení vzdělávací akce). To, abych dosáhl druhé úrovně v rámci metody outdoor trénink, budu využívat její dva nástroje: hru a review. U každé kompetence nejdříve zmíním její dvě kvalitativní úrovně, dále popíši, jak se musí hra Barmský most upravit, aby naplňovala stanovený cíl, tedy jak s touto hrou docílit druhé kvalitativní úrovně. Modifikaci hry zobecním na princip/principy, které vyvolávají tu situaci a takovou podobu hry, která rozvíjí danou úroveň kompetence. Pro ověření přenositelnosti těchto principu, je aplikuji na hru Bomba. Tuto modifikovanou hru opět popíši. Dále stanovím témata, kterými by se mělo review zabývat, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

Představení postupu při vytváření herních principů

Nyní zde popíši a vysvětlím, co míním pod každou z kategorií, názvem, který zmiňuji v následující části. Dále popíši, jak budu v rámci těchto kategorií, při stanovování toho, jak rozvíjet danou kompetenci v rámci metody outdoor trénink, postupovat.

Úrovně jednání 1 a 2: tyto úrovně jsem popisoval již v kapitole tři (viz strana 56 až 66). Jedná se o popis dvou kvalitativních úrovní jednání. První úroveň jednání je ta, o které hypoteticky předpokládáme, že ji daný frekventant zastává. Druhá úroveň je ta, které chci dosáhnout. Jedná se tedy o popis dvou kvalitativních úrovní jednání podle kompetence.

Téma, podtémata: z druhé úrovně jednání si stanovuji jedno hlavní téma a následně několik podtémat. Tato témata jsou vybírána tak, že porovnávám obě úrovně jednání a nacházím ty projevy jednání, které jsou v druhé úrovni rozvinutější. Tyto projevy jednání si pojmenovávám do několika podtémat a stanovuji si i jedno hlavní téma. Tento postup vychází z podkapitoly Téma a cíl vzdělávací akce. Dochází však k jednomu rozdílu v postupu, který jsem načrtl v již zmiňované podkapitole. Rozdíl je dán tím, že zde nevytvářím celý proces, tedy nestanovuji si postupně téma, podtéma, cíl, ale mám zde vlastně již dopředu cíl stanovený. Jinými slovy, mám stanovené jednání (tedy popsany cíl), kterého mám vzdělávací akci dosáhnout. Proto zde postupuji tak, že si z tohoto jednání (viz úrovně jednání) stanovuji podtémata.

Podtémata pojmenovávají ty projevy jednání, ve kterých dochází mezi úrovní jedna a dva ke kvalitativní změně. Pro dokreslení zde uvádím příklad vztahující se ke kompetenci pro výkon. První úroveň je zde vymezena jako: *potýká se při tom s dílčími časovými, kvalitativními i kvantitativními problémy*. Druhá úroveň je pak vymezena jako *výjimečně se potýká s časovými, kvalitativními nebo kvantitativními problémy*. Mezi těmito úrovněmi došlo ke kvalitativní změně v úrovni projevů kompetentního jednání. Tuto změnu jsem si

pojmenoval a tím si vytvořil podtémata (v tomto příkladě: dobrá orientace na čas, kvalitu a kvantitu). Podtéma „by mělo být obecné a udávat pouze směr, kterým se kurz bude ubírat. Umožní tak rozvinout konkrétnější cíle.“³²⁴

Následně si ze všech podtémat vytvářím jedno téma, které dává těmto tématům společného jmenovatele a obecně určuje, o jakou oblast témat se jedná. Stanovení hlavního tématu, v tomto případě, nemá zásadní význam pro celý proces rozvíjení úrovně jednání podle kompetencí. Je zde především kvůli „čitelnosti nabídky navenek“,³²⁵.

Stanovený vzdělávací cíl: cíl/cíle si stanovuji, generuji z podtémat. Cíle jsou „výpověď o tom, čeho chce učitel (lektor) dosáhnout.“³²⁶ Popis druhé úrovně pojmám jako deskripci jednání podle dané kompetence, kterého (jednání) chci dosáhnout metodou outdoor trénink. Tento popis si rozpracovávám do cílů. Těmi se snažím dosáhnout dané úrovně jednání podle kompetencí. Výstupem při stanovení vzdělávacího cíle by mělo být, že bude nejen pro mě, ale i pro okolí jasné „koho chceme kurzem oslovit a co konkrétně nabízíme.“³²⁷

Návrh podoby aktivity (Barmský most): když se zabývám aktivitou Barmský most, vycházím z cílů, které jsem si předtím stanovil a následně navrhuji podobu této hry tak, aby její průběh naplňoval všechny stanovené cíle. Hra je zde pojímána jako „tvárný“ vzdělávací nástroj³²⁸, kterým lze dosahovat předem stanoveného cíle. Hra je upravována tak, aby navozovala určitý prožitek, který však není cílem, ale pouhým prostředkem k dosažení stanoveného vzdělávacího cíle.³²⁹

Principy: jedná se o vyjádření toho, co bylo ve hře pozměněno, aby hra mohla naplňovat cíle. V podstatě se jedná o porovnání „klasického“ zadání hry a zadání, které jsem nově navrhl pro dosahování dané úrovně kompetentního jednání. Jestliže hra obsahuje ve svých pravidlech daná témata, může naplňovat předem stanovené cíle. V našem případě se jedná o určitou kvalitativní úroveň jednání podle kompetencí. Lze totiž říci, že cíl „... každé jednotlivé aktivity je primárně určen (...) nastavením pravidel a aktuální fázi skupinové dynamiky.“³³⁰ Tyto změny v pravidlech, pro tuto práci nazváno, principy (na kterých modifikovaná hra stojí) rozvíjející danou úroveň jednání vypisují.

³²⁴ Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 33. ISBN 978-80-251-1701-9.

³²⁵ Srov.: Gymnasion, 2008, č. 10. s. 47. ISSN 1214-603X.

³²⁶ Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. s. 233. ISBN 80-2000950-7.

³²⁷ Gymnasion, 2008, č. 9. s. 9. ISSN 1214-603X.

³²⁸ Srov.: Holeyšovský, J.: Teorie a praxe hry. In Holec, O. a kol.: Instruktorův slabikář. 1. vyd. Brno: Prázdňinová škola Lipnice, 1994. s. 51. ISSN 1210 – 5805.

³²⁹ Srov.: Gymnasion, 2004, č. 1. s. 15. ISSN 1214-603X.

³³⁰ Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 70. ISBN 978-80-251-1701-9.

Návrh podoby aktivity (Bomba): zde se pokouším o aplikaci principů na typově odlišnou aktivitu a zjišťuji, zda jsou stanovené principy přenositelné. Aplikaci popisují a ukazují, zda je možná, případně, co je nutné u této aktivity pozměnit, aby ji bylo možné realizovat s principiálně stejnými pravidly (odvozené ze hry Barmský most) a naplňovat tak stanovený vzdělávací cíl (stejně jako u předchozí hry). Hra je tvárná a záleží především na nastavení pravidel (vedoucí k dosažení vzdělávacího cíle), aktuální podobě účastnické skupiny, způsobem uvedení.³³¹

Review: zde popisují tématické okruhy otázek, kterými sledují dosahování vzdělávacího cíle. Jde tedy o to, aby se pomocí této techniky „účastnický zážitek v onu využitelnou životní zkušenost opravdu „přetavil““³³² a bylo tak dosaženo (vědomě) nové úrovně jednání podle dané kompetence.

4. 3. 1. Podrobný popis modifikace hry umožňující rozvoj kompetence k výkonnosti

Nyní popíši detailněji jednu modifikaci hry tak, aby mohla naplňovat danou úroveň kompetentního jednání. Bude se jednat o kompetenci k výkonnosti.

Úrovně jednání 1 a 2

Nejdříve je třeba si definovat jednotlivé úrovně kompetencí.

Jednotlivé úrovně kompetence k výkonnosti jsou definovány takto:³³³

úroveň 1: snaží se dosáhnout požadovaného úkolu, ale potýká se při tom s dílčími (časovými, kvalitativními i kvantitativními) problémy; orientuje se buď na výkon, nebo na výsledek (přínos); problematicky přijímá zpětnou vazbu, včetně hodnocení výkonu vykonává zadané úkoly; nepřemýšlí nad jejich smyslem. Musí být značně kontrolován; dokáže sledovat vždy pouze jednu prioritu, soustředí se buď na firemní, nebo osobní cíle.

úroveň 2: většinou dosahuje spolehlivého a stabilního výkonu, výjimečně se potýká s časovými, kvalitativními nebo kvantitativními problémy; orientuje se na výkon i na výsledek (přínos), zůstává-li však bez kontroly, polevuje; formálně přijímá zpětnou vazbu; je ochoten se v případě potřeby dále rozvíjet; dokáže sladit některé osobní a týmové nebo firemní priority; rozpozná podstatné kroky vedoucí k dosažení výsledku.

³³¹ Srov.: Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 70. ISBN 978-80-251-1701-9.

³³² Gymnasion, 2006, č. 5. s. 66. ISSN 1214-603X.

³³³ Srov.: Kompetence_Úrovně.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Téma, podtémata

Nyní si porovnám úroveň jedna a dva a vyhodnotím, co se z pohledu kvalitativní úrovně jednání zlepšilo. Tato zlepšení si vypíši jako podtémata. Poté si z podtémat vytvořím jedno obecné (zastřešující) téma.

Téma: rozvoj pracovní výkonnosti

Podtémata: dobrá orientace na čas, kvalitu a kvantitu; orientace na výkon i výsledek; přijímání formální zpětné vazby; sladění osobních i týmových priorit.

Pokud budu mít dobře stanovená témata, budou mi moci sloužit jako „kotva“, od které se budou moci odvíjet další součásti vzdělávací akce – cíle, podoba hry, atmosférotvorné prvky atd.³³⁴

Stanovený vzdělávací cíl

Z podtémat vytvořím cíle. Tedy stanovím si to, čeho chci s daným podtématem dosáhnout a zároveň, aby to, čeho chci dosáhnout naplňovalo druhou úroveň jednání. V závorkách jsou zmíněná ta podtémata, ze kterých je vytvořen daný cíl.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník dokáže pracovat rovnoměrně s časem a kvalitou i kvantitou (jedná se o cíl k podtématům: dobrá orientace na čas, kvalitu a kvantitu, orientace na výkon i výsledek. Poslední zmiňované podtéma je obsažené v tomto cíli, protože se v podstatě jedná o orientaci na výsledek i výkon. Tedy se jedná o pohled nejen na to, že vytvářím, ale také co vytvářím. Toto je obsaženo v cíli „pracovat rovnoměrně s (...) kvalitou a kvantitou“)
- účastník dokáže sladit osobní i týmové priority (jedná se o cíl k podtématu sladění osobních i týmových priorit)
- účastník je schopen přijmout zpětnou vazbu od instruktora (jedná se o cíl k podtématu přijímání formální zpětné vazby)

Máme tedy stanovené cíle, které vycházejí z podtémat a které jsou tak stejné jak pro hru, tak i pro review. Nyní budu moci vhodně zvolit podobu hry (naplňující tyto cíle) i review, které bude moci optimálně zužitkovat vytvořené situace při hře.³³⁵

Návrh podoby aktivity

Nyní navrhu, jak budu postupovat při modifikaci hry vzhledem ke stanovenému cíli. Následně zmíním, proč a k jaké modifikaci došlo a jak se tato změna projeví při naplňování cíle. Tento popis zmiňuji jen u této první popsané kompetence. Příště budu už jen popisovat,

³³⁴ Srov.: Franc, D.; Zouňková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. s. 32 - 33. ISBN 978-80-251-1701-9.

³³⁵ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 28. ISBN 80-7367-317-7.

jak se hra bude měnit. Budu popisovat tuto již přetvořenou hru, kterou lze daná úroveň kompetentního jednání rozvíjet.

To samé bude i u druhé aktivity Bomba. Nejdříve popíši zda principy využití při hře Barmský most jsou aplikovatelné i na hru Bomba a následně popíši případné změny. Opět jen u této první aktivity tento popis rozvedu více a jednotlivé své kroky odůvodním.

U obou podob aktivit (Barmský most a Bomba) platí, že výsledná podoba hry plní funkci nástroje, který slouží k dosažení předem daného vzdělávacího cíle.³³⁶ Tento nástroj budu popisovat, respektive jeho podoby, v závislosti na druhu jednání podle kompetencí, které se snaží nástroj rozvinout.

Barmský most

Na začátku se účastníkům sdělí, že cílem aktivity každého z nich je v této aktivitě získat maximální počet bodů jako jednotlivce. S tím, že každý z účastníků získá body (například jedna až pět) za část úkolu, kterou dostane přidělenou (vázání uzlů, řízení stavby, návrh modelu atd.). Body však získají až ve chvíli, kdy celý úkol správně dokončí.

V průběhu aktivity (po první třetině) se účastníkům pozmění zadání: zkrátí se jim čas (asi o pět minut) a zvýší se jim požadavky na kvantitu. Každému účastníkovi je zadán ještě jeden úkol, například, uvázání více lan.

Na konci aktivity každý účastník dostane zpětnou vazbu od instruktora. Ten jim dá zpětnou vazbu k tomu, do jaké míry se vyváženě orientovali na čas, kvalitu a kvantitu, sladili své osobní i týmové priority a jak se orientovali na výkon i výsledek.

Detailnější popis

Navrhl jsem, jak pozměnit hru Barmský most tak, aby mohla naplňovat výše zmíněné cíle. Při takovéto modifikaci bývá dobré se ptát (například) „Jaký typ zážitku to má být? Existuje už hotový a vyzkoušený program, který by splnil náš záměr? (...) Nebo vytvoříme zcela nový program? (...) Jakou formu zvolíme? (...) Jak program bude vypadat?“³³⁷ A jak bude naplňovat naše cíle?

Aktivita je obecně týmová, tedy podporuje spolupráci mezi účastníky. Cíle jsou však zaměřené na jednotlivce, proto musí být i hra upravena tak, aby úkoly, které budou kladeny, byly více zaměřené na jedince, než na skupinu. Z toho důvodu je zavedeno pravidlo, že cílem každého účastníka bude, aby získal co největší počet bodů. Zároveň však je účastníkům řečeno, že body jim budou přičteny až teprve, když bude celý úkol správně dokončen (všichni účastníci tak musejí vykonat svoje úkoly – postavit most a přejít po něm na druhou stranu, aby dostali body za provedení zadaného úkolu). Dochází tak

³³⁶ Srov.: Gymnasion, 2006, č. 6. s. 50 – 51. ISSN 1214-603X.

³³⁷ Gymnasion, 2004, č. 1. s. 89. ISSN 1214-603X.

ke konfrontaci s druhým cílem (účastník dokáže sladit osobní i týmové priority). Účastníci musejí sladit svůj osobní cíl (zisk maximálního počtu bodů) a cíl týmový (postavit most). Jedno bez druhého by jinak nebylo.

Každý účastník dostane zadaný úkol. Je jasné, že je třeba postavit most a stavba se skládá z mnoha dílčích úkolů, proto budou tyto úkoly rozděleny a každý účastník dostane jen jejich část (například vázání uzlů, nebo řízení stavby). V průběhu hry se účastníkům jednou změní podmínky, zkrátí se čas, za který mohou most postavit a zvýší se jim počet úkolů, požadavky na kvalitu provedení zůstanou. Pravděpodobně tedy dojde k tomu, že účastníci budou muset řešit jak zvládnout úkoly za méně času, aniž by tím snížili kvalitu provedení. Dochází zde tedy ke konfrontaci s prvním cílem (pracovat rovnoměrně s časem a kvalitou i kvantitou).

Po skončení stavby, je dána účastníkům zpětná vazba od pozorujícího instruktora. Ten poskytne každému účastníkovi zpětnou vazbu k tomu, jak práci vykonával, do jaké míry se mu povedlo pracovat rovnoměrně s časem a kvalitou i kvantitou a sladit osobní i týmové priority. Dochází tak k naplnění třetího cíle (účastník je schopen přijmout zpětnou vazbu od instruktora).

Principy

Stanovení individuálního a skupinového cíle podpořené ohodnocením; změna dvou podmínek (možnosti čas, kvalita, kvantita); poskytnutí zpětné vazby instruktorem.

Detailnější popis

Jedná se tedy o ty principy, které zajišťují tu podobu aktivity, které umožňují naplňování předem stanovených vzdělávacích cílů (samozřejmě s review). Tyto principy se stávají „nástrojem k zprostředkování předem definovaného tématu“³³⁸, potažmo podtématům dané kompetence.

Bomba

Principy, které byly využity při hře Barmský most, jsou stejně tak využitelné i pro hru Bomba. Jen ono rozdělení úkolů bude méně atraktivní (dané charakterem hry). Bude se jednat o role například vykonavatel úkolu, projektant. Podoba změn bude stejná, nebo podobná, jako u předešlé aktivity. Příkladem takovéto změny může být, například, že účastník musí kbelík přenést ze středu kruhu dvakrát. Na konci opět dostanou účastníci zpětnou vazbu od instruktora.

³³⁸ Gymnasion, 2006, č. 6. s. 50. ISSN 1214-603X.

Detailnější popis

Je možné rozdělit úkoly každému účastníkovi a tyto úkoly následně ohodnotit (pokud splní celkové zadání úkolu). Dále je zde možné zavést po první třetině změnu, kdy bude účastníkům zkrácen čas, nebo přidány další úkoly. Na konci aktivity může instruktor (po pozorování) účastníkům poskytnout zpětnou vazbu. Dochází tak zde k jen malým „kosmetickým“ úpravám, které, mohou ovlivnit podobu prožitku ze hry (jiné prostředí, jiný úkol), nikoliv však samotné vyústění hry (cíle).

Opět platí, že není důležité, jaké hry do programu vzdělávací akce jsou zařazeny, ale jaké cíle jsou volbou sledovány.³³⁹ Pokud se podívám na hru Bomba modifikovanou podle výše zmíněných principů, mohu říci, že tato hra naplňuje vzdělávací cíle pro danou kompetenci. Toto tvrzení opírám o tu skutečnost, že hra bude mít principiálně stejný průběh jako hra Barmský most, u které jsem již spjatost průběhu s cíli popsal.

Review

Při review nebudu zmiňovat první část otázek (viz podkapitola review), kdy se sdílí emoce, či se popisuje, co účastníci při hře prožili. Tato část je společná všem review, které budu zmiňovat v této práci. Z toho důvodu tuto část přeskočím a budu se rovnou zabývat tou částí, kterou jsem si výše vymezil jako fázi učení.

V této fázi vycházím z definovaných cílů a stanovuji si okruhy otázek, kterými se budu snažit, za pomoci různých technik review (například skupinovou diskusi), dosáhnout vzdělávacího cíle.³⁴⁰

Vyvážení vztahu mezi časem, kvalitou a kvantitou: otázky se budou týkat toho, jak jedinec reagoval, když došlo ke změně (času a kvality). Jak se tato změna odrazila na jeho práci, jak postupoval, co se stalo pro něj prioritou. Příkladem takovýchto otázek může být: jak jste reagovali na změnu? Co se vám osvědčilo?

Sladění osobní a týmové priority: otázky se budou týkat definování individuální priority každého účastníka a týmové priority, dále jak se tyto dvě priority ovlivňovaly a jak se jedincům povedlo či nepovedlo tyto priority sladit. Příkladem takovýchto otázek může být: dokázali jste sladit své osobní priority s prioritami skupiny? Co vám při sladování pomáhalo?

Zpětná vazba od instruktora: otázky se budou zabývat tím, jak účastníci zpětnou vazbu přijímali, co si z ní odnesli. Příkladem otázek v rámci tohoto tématu může být: jak na vás působila zpětná vazba od instruktora? Jak jste se při ní cítili? Co jste si z ní odnesli?

Výstupy ze hry pro každého z účastníků: otázky se budou zaměřovat na to, jakou zkušenost, poznatek si z aktivity a review účastníci odnášejí do praxe. Jinými slovy, co si při hře

³³⁹ Hora, P. a kol.: Prázdniny se šlehačkou. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1984. s. 72. ISBN 23-073-84.

³⁴⁰ Srov.: Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 28 - 29. ISBN 80-7367-317-7.

uvědomili a co jim přijde použitelné, dobré i do pracovního (potažmo osobního) života. Příkladem takovýchto otázek může být: nakolik je situace, kterou jste zažili podobná té ve vaší praxi? Co si do praxe odnášíte?

Načrtl jsem celý popis včetně odůvodnění procesu modifikace hry dle cíle, kdy tentokrát cíl sledoval předem stanovenou kvalitu jednání kompetence pro výkon. Níže popisují modifikaci stejných her stejným způsobem, jako jsem to provedl u kompetence k výkonu, jenom se mění podoba jednání podle dané kompetence a tedy i cíle a hry.

4. 3. 2. Kompetence k samostatnosti

Jednotlivé úrovně kompetence k výkonnosti jsou definovány takto:³⁴¹

úroveň 1: samostatně plní pouze jednoduché, přesně definované úkoly, je závislý na informacích; potřebuje dohled a kontrolu, je závislý na vedení; podléhá skupinovému myšlení; přizpůsobuje se názoru ostatních.

úroveň 2: samostatně a spolehlivě plní běžné úkoly, u ostatních úkolů (nových, problematických apod.) potřebuje dohled nebo podporu; vyhovují mu instrukce, návody, směrnice, manuály, řády, předpisy, podle kterých se orientuje, je schopen se rozhodnout bez ohledu na skupinové myšlení, když se může opřít o manuál, předpis (jinou vnější autoritu).

Téma: dokázat pracovat samostatně.

Podtémata: samostatné fungování u běžných úkolů, schopnost orientovat se podle směrnic i manuálů bez ohledu na skupinové myšlení.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník dokáže efektivně a samostatně fungovat má-li směrnice, manuál potřebný k danému úkolu.
- účastník se dokáže rozhodnout na základě manuálu, ačkoliv to může být proti skupinovému myšlení.

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Cílem bude, aby celá skupina postavila most (a následně po něm přešla). Hra bude mít dvě fáze. V první fázi budou účastníci nejdříve rozděleni do rolí (například: osoby, které budou vázat uzle; jedinci, kteří budou zajišťovat bezpečnost v průběhu přesunu zbývajících členů týmu po mostě; organizátoři). Každému účastníkovi je dán manuál, ve kterém bude

³⁴¹ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

jasně popsáno, co je jeho úkolem. Úkol bude popsán v jednotlivých krocích. Poté budou mít účastníci patnáct minut na přípravu, po které začne (druhá) fáze realizace. V této fázi bude cílem postavit most, tedy postupovat (pohledem každého účastníka) dle svých pokynů. Během této realizace, mohou mezi sebou účastníci komunikovat, ale nemohou si za sebe vykonat zadané úkoly.

Principy

Rozdělení úkolů stavby pro každého účastníka; manuál (popis, co obsahuje role) pro každého účastníka dopředu, zákaz vykonání úkolu za jinou osobu.

Bomba

Bude probíhat stejně. Opět budou přítomné dvě fáze (plánovací, realizační). Jediné, co se bude měnit, bude podoba rozdělení úkolů, které budou odpovídat charakteru této hry (například osoba, která bude řídit proces; osoby které budou disponovat s lany).

Review

Práce s manuálem před stavbou mostu: jak jste pracovali s manuálem? Co vám pomohlo k tomu, aby jste s ním dokázali dobře pracovat?

Samostatná práce při stavbě mostu: jak se vám dařilo udělat váš úkol podle manuálu? Nakolik vás při něm ovlivňovaly názory ostatních?

Výstupy ze hry pro každého z účastníků: co byste příště udělali jinak? Nakolik je zažitá situace podobná, stejná té ve vaší praxi? Co si do praxe odnášíte?

4. 3. 3. Kompetence k flexibilitě

Jednotlivé úrovně kompetence k flexibilitě jsou definovány takto:³⁴²

úroveň 1: nové myšlenky a podněty přijímá velmi problematicky, potřebuje čas na jejich přijetí, potřebuje příklady a vzory, je zatížen stereotypy, omezená schopnost přenášet pozornost mezi úkoly, značná závislost na stabilitě pracovního prostředí a postupech.

úroveň 2: nové myšlenky přijímá s výhradami, pomalé překonávání stereotypů, schopen přenášet pozornost mezi malým počtem úkolů, akceptuje pozvolné, postupně dávkované změny, závislost na pracovním prostředí a postupech.

Téma: umět flexibilně reagovat na změnu.

Podtéma: přijetí nových myšlenek, přenos pozornosti (mezi malým počtem úkolů), akceptace změny.

³⁴² Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník dokáže přijímat nové myšlenky (nelpí jen na stereotypu)
- účastník je schopen přenášet pozornost mezi malým počtem úkolů
- účastník akceptuje postupné změny

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Na začátku jsou účastníci rozděleni do skupin. Každá skupina bude mít na starosti jednu z částí stavby (například skupina na vázání uzlů, skupina pro řízení stavby atd.). Každé skupině jsou dána pravidla a popis jejího úkolů. Každý takovýto sub-tým se má dohodnout na tom, jak bude postupovat (stanoví si rozpis úkolů, přibližný čas plnění, osoby zodpovídající za jednotlivé úkoly). Tento výstup si skupiny navzájem představí, dále bude čas pro vzájemnou diskusi nad výslednou podobou plánu (napříč sub-týmy). Výsledkem je jeden společný plán.

Poté následuje fáze stavby. Po první třetině času určeného pro stavbu je účastníkům oznámeno, že se částečně mění pravidla – čas na stavbu je zkrácen, například, o deset minut s tím, že vždy musí jeden člověk z každého sub-týmu „odpočívat“, tedy neúčastnit se stavby. Tato „odpočívající osoba“ se musí každých pět minut měnit. Po sdělení této změny je dáno účastníkům patnáct minut na změnu taktiky (sedm minut v rámci sub-týmů a následně sedm minut v rámci celého týmu). Poté následuje opět stavba, pravidla se už do konce hry nezmění.

Principy

Změna pravidel, rozdělení na sub-týmy, přípravná fáze, ve které se musejí účastníci dohodnout na postupu, po kterém následuje společná dohoda v týmu.

Bomba

Aktivita může proběhnout stejně, jako aktivita Barmský most. Jedinou výjimkou budou rozdílné role (například místo skupiny vázající uzle, bude skupina operující s provazy).

Review

Míra ztotožnění se s názory druhých: jak jste přijímali nápady druhých? Jak jste došli ke kompromisu? Nakolik se lišil váš výsledný plán od plánu sub-týmů? Nakolik jste se s ním, byli schopni ztotožnit?

Zvládání více úkolů najednou: zvládali jste dělat více úkolů najednou? Jak by jste se ohodnotili? Co vám pomohlo pro zvládání většího počtu úkolů?

Akceptace postupné změny: jak jste přijali změnu? Jak jste s ní pracovali?

Výstupy ze hry pro každého z účastníků: co byste příště udělali jinak? Co si odnášíte do praxe?

4. 3. 4. Kompetence k řešení problému

Jednotlivé úrovně kompetence k řešení problému jsou definovány takto:³⁴³

úroveň 1: řeší problémy, u kterých si je jistý, že zná správné řešení; problémy umí řešit zejména s pomocí jiných; podstatu snadno identifikuje jen u jednodušších problémů; systematicky je schopen řešit pouze jednodušší problémy; má strach spolehnout se na svou intuici.

úroveň 2: samostatně je schopen řešit jednodušší problémy, u komplikovanějších problémů postupuje často nesystematicky; daří se mu definovat podstatu i u složitějších problémů; u složitějších problémů nedokáže znalosti aplikovat do praxe; snaží se využívat svou intuici a kreativitu.

Téma: řešení problému.

Podtémata: řešení problémů, stanovení podstaty problému, využití kreativity a intuice při řešení problému.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník je schopen řešit jednoduché problémy
- účastník je schopen definovat podstatu vzniklého problém
- účastník je schopen využít svoji kreativitu a intuici při řešení problému

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Účastníkům jsou na začátku vysvětlena pravidla, co je jejich úkolem a dostanou čas na plánování (přibližně patnáct minut). Poté nastane fáze realizace, v průběhu které pravděpodobně narazí na dva problémy, o kterých jim instruktoři dopředu neřekli. Jedná se o to, že účastníci mohou využít méně stromů (stromy, které mohou využít, budou označeny), než mají na nákresu. Místo třech stromů na každé straně, budou pouze dva na každé straně. Účastníci tedy budou muset vázat obě lana (zábradlí) na jeden strom. Nemají také smyce (místo těch budou moci využít lana, kterých bude v materiálu více, než je potřeba pro zbývající stavbu). Realizaci/stavbu mostu mají zvládnout v daném čase a za daných podmínek.

³⁴³ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Principy

Fáze plánování, nečekaně vzniklý problém, který je za relativně krátkou dobu vyřešitelný.

Bomba

Průběh aktivity bude stejný, jen bude rozdílný charakter limitu, který mají účastníci objevit a přes které mají úkol zdárně vyřešit. Příkladem jiného „limitu“ může být, že účastníci při realizaci objeví, že místo předem deklarovaných čtyřech lan budou moci využít jen dvě (nebo jen jedno a provázek).

Review

Fáze přípravy: jak jste se na realizaci připravovali?

Fáze realizace, zjištění problému: jak jste problém zjistili? Jak jste si jej definovali?

Fáze řešení problému: co jste využili při řešení problému? Co vám pomohlo?

Výstupy ze hry pro každého z účastníků: co by jste příště udělali jinak? Nakolik je zažitá situace podobná, stejná té ve vaší praxi? Co jste si vyzkoušeli, naučili při aktivitě a myslíte si, že budete moci použít ve své praxi?

4. 3. 5. Kompetence k plánování a organizaci práce

Jednotlivé úrovně kompetence k plánování a organizování práce jsou definovány takto:³⁴⁴

úroveň 1: je schopen plánovat konkrétní činnosti a aktivity; jeho výkon bývá často nestabilní; nerozlišuje priority; zajistí si základní zdroje a má hrubý časový odhad; sám plní úkoly nesystematicky, potřebuje být řízen; vyhodnocuje jen aktuální situaci.

úroveň 2: je schopen rozlišovat dlouhodobé a krátkodobé plány; obvykle podává očekávaný výkon; plánuje aktivity v závislosti na naléhavosti; dokáže rozlišit naléhavé a důležité, ne vždy podle toho jedná; v případě nutnosti vytváří varianty plánu, nedokáže však o nich rozhodovat samostatně; zajistí si základní zdroje a má rámcový časový odhad; dokáže organizovat svoji činnost a výkon; umí skloubit svou činnost s činností a plány ostatních; vyhodnocuje naplňování plánů.

Téma: naplňování a zorganizování si své činnosti.

Podtémata: stanovení si přesného časového a úkolového a osobního plánu, skloubení osobní a skupinové činnosti, vyhodnocení úspěšnosti stanoveného plánu.

³⁴⁴ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastníci si stanoví přesný časový a úkolový plán celé aktivity, podle kterého budou realizovat zadanou aktivitu
- každý účastník si v rámci tohoto plánu rozpracuje svůj osobní plán, který bude zahrnovat naplánování jeho úkolu
- účastník je schopen skloubit svou činnost s činností a plány ostatních
- účastník je schopen vyhodnotit úspěšnost naplňování svého i skupinového plánu

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Aktivita bude mít dvě fáze plánování a realizaci. Účastníci se nejprve seznámí s pravidly, následně dostanou čas (přibližně patnáct minut) na to, aby si každý sám vytvořil, sepsal jasný plán realizace. Plán bude obsahovat časový, úkolový harmonogram. Následně budou účastníci sestavovat plán skupinový, který bude vycházet z jednotlivých individuálních plánů. Ten bude obsahovat úplný časový a úkolový plán i seznam zodpovědných osob za jednotlivé úkoly.

Poté bude následovat realizace zadaného úkolu, kdy každý z účastníků bude pracovat na základě plánu, který si vytvořil.

Princip

Vytvoření skupinového plánu, vytvoření individuálního plánu (v rámci fáze plánování), zpětná vazba.

Bomba

V této aktivitě se bude moci postupovat stejně, jako tomu je u aktivity Barmský most. Jediný rozdíl, který bych zde volil, je časové prodloužení celé aktivity (z toho důvodu, aby plánování aktivity nebylo příliš krátké). Proto bych zavedl, že celou aktivitu musejí účastníci zopakovat ještě jednou. S kbelíkem však mohou manipulovat jiní jedinci, než minule.

Review

Hodnocení průběhu: každý z účastníků ohodnotí míru úspěšnosti vykonaného úkolu z pohledu skupiny a z pohledu hodnotitele/účastníka.

Individuální plán: nakolik byl dodržen předem stanovený individuální plán? Co jste ve svém plánování zapoměli? Co byste příště naplánovali jinak? Jak se vám dařilo sladit svůj plán s plánem skupiny? Jak se vám povedlo vytvořit individuální plán ze skupinového? Nakolik jste dodrželi skupinový plán ve svém individuálním plánu?

Skupinový plán: nakolik byl dodržen předem stanovený plán? Co jste ve svém plánování zapomněli? Co byste příště naplánovali jinak? Co vám pomáhalo z plánu při realizaci? Co se vám při plánu osvědčilo?

Výstupy ze hry pro každého z účastníků: co byste příště udělali jinak? Nakolik je zažitá situace podobná, stejná s vaší praxí? Co jste si při hře vyzkoušeli, naučili a můžete nyní využít ve své praxi?

4. 3. 6. Kompetence k celoživotnímu učení

Jednotlivé úrovně kompetence k celoživotnímu učení jsou definovány takto:³⁴⁵

úroveň 1: je-li to nezbytně nutné, je ochoten se vzdělávat; jeho vzdělávací potřeby jsou řízeny vnějšími tlaky; je schopen si osvojit nové dovednosti, pokud jsou v souvislosti s jeho současnými dovednostmi a znalostmi; přijímá nové informace, přestože někdy naučené obtížně aplikuje do praxe; svou úspěšnost hodnotí černobíle, neúspěch jej silně demotivuje a má obtíže se z něj poučit do budoucna.

úroveň 2: vzdělává se (převážně na základě krátkodobých cílů, při vzdělávání preferuje to, co jej zajímá) a je schopen do svého rozvoje investovat energii v závislosti na vlastním zaujetí; je schopen přijímat nové informace, zejména ty, o kterých ví, že je brzy využije; dokáže analyzovat svou úspěšnost, je schopen se v některých případech poučit ze svých chyb; naučené používá v praxi; zná své silné a slabé stránky, ale nerozvíjí je cíleně.

Téma: motivace k dalšímu učení.

Podtémata: pojmenování si svých silných a slabých stránek, přijetí nových informací, využití naučeného v praxi, analýza a poučení se z toho, co se nepovedlo.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník je schopen si pojmenovat své silné i slabé stránky
- účastník si uvědomí, že je nutné vložit svoji energii a iniciativu, aby se to, co se má naučit, také naučil
- účastník přijímá nové informace. Především ty informace, které využije v praxi.
- účastník to, co se naučí, je schopen ve své praxi použít
- účastník je schopen se poučit ze svých chyb

³⁴⁵ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Účastníkům jsou nejdříve představeny jednotlivé role (například skupina na vázání uzlů, skupina pro řízení stavby), které mohou v rámci aktivity zastávat. Následně si každý účastník stanoví, zda se cítí být silný či slabý v několika kategoriích jako jsou například: konstrukční zdatnost, komunikační schopnosti, schopnost řídit. Dle toho, v čem se účastník sám vyhodnotí, jako silný, tak si vybere jednu z nabídnutých rolí (pro každou roli je vybraný určitý počet účastníků, takže všechny role budou obsazeny). Poté jsou účastníci naučeni, co potřebují umět, aby danou roli zvládali (tedy například se naučí vázat uzle). Poté proběhne aktivita. Každý z účastníků umí část toho, co je třeba, aby byl úkol úspěšně dokončen.

Principy

Stanovení si svých silných a slabých stránek, rozdělení do rolí, fáze učení (potřebných dovedností pro hru), fáze ověření, co se naučili; zpětná vazba.

Bomba

Aktivita proběhne stejně, jen budou účastníkům představeny jiné role (například konstruktér, manipulátor s lany).

Review

Míra vložené energie do učení: jak byste se ohodnotili? Kolik svého potenciálu a energie jste do aktivity vložili?

Stanovení silných a slabých stránek: souhlasilo vaše stanovení si svých slabých a silných stránek s tím, co jste se pak učili? Co rozhodovalo při stanovování těchto stránek? Stanovili by jste si takto svoje silné a slabé stránky znovu?

Využití naučeného v praxi: kolik toho, co jste se naučili před realizací, jste pak použili? Kolik jste toho z výkladu zapomněli? Co vám chybělo za vědomosti při realizaci? Co bylo ve fázi učení nejtěžší?

Realita, praxe: jak se učíte ve své praxi? Učíte se jen tomu, co potřebujete? Co ovlivňuje to, čemu se učíte? Kolik vkládáte svého potenciálu a energie do učení? Co si z této aktivity odnášíte?

4. 3. 7. Kompetence k aktivnímu přístupu

Jednotlivé úrovně kompetence k aktivnímu přístupu jsou definovány takto:³⁴⁶

úroveň 1: plní činnosti a úkoly, pokud dostane jasné zadání a je veden; spoléhá na náměty a rozhodnutí ostatních; k realizaci aktivity se přidá, je-li k tomu vyzván; neúspěch nebo komplikace jej snadno odradí.

úroveň 2: k plnění obvyklých a jasně definovaných úkolů přistupuje aktivně, k aktivnímu přístupu je potřeba jej však průběžně motivovat; dokáže řešit běžné problémy a situace, překonává obvyklé překážky, pokud na ně nestačí, vyhledá pomoc ostatních; neúspěch a komplikace mohou jeho aktivní přístup omezit.

Téma: aktivní přístup.

Podtémata: podpora aktivity, samostatné jednání i řešení problémů, využití pomoci druhých.

Stanovený vzdělávací cíl:

- podpořit aktivitu účastníka
- účastník si pojmenuje v čem je pro něj aktivní přístup výhodným
- účastník je schopen samostatně jednat i řešit vzniklé problémy. V případě většího problému je schopen vyhledat pomoc u ostatních

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Na začátku aktivity, každý účastník dostane jasně vymezenou roli, úkol (například uvázat uzel na stromu „A“, nebo zajistit bezpečný přesun všech účastníků). Každý bude mít prostor se pro zvládnutí úkolu naučit potřebné dovednosti.

Poté začne realizace úkolu. Po první třetině je účastníkům oznámeno, že čas určený na aktivitu se o deset minut zkracuje. Účastníci si mezi sebou mohou pomáhat, radit si, ale nemohou vykonávat úkol za někoho jiného. Každý musí sám dokončit zadání pro svou roli.

Principy

Rozdělení rolí, úkolů; zkrácení časové dotace (vytvoření tlaku), vytvořený tlak na účastníka pomocí zkrácení času; závislost skupiny na jednotlivých úkolech, které vykonávají její členové.

³⁴⁶ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Bomba

Průběh aktivity bude podobný. Jediný rozdíl bude ve specifikaci rolí (například osoba, která bude řídit proces; osoby, které budou disponovat s lany) a tím i úkolů.

Review

Překonání problému: jak jste vnímali změnu? Co byla vaše motivace pro překonání problému? Co Vám pomohlo? Vyhledávali jste pomoc u ostatních?

Výhodnost aktivního přístupu: stanovte si pět výhod a pět nevýhod aktivního přístupu. Nakolik jste se vnímali jako aktivní? Nakolik jste jako aktivní vnímali ostatní? (Každý ukáže na prstech jedna až pět; jedna znamená zcela aktivní, pět zcela neaktivní).

Přesah do praxe: co si odnášíte z této aktivity do praxe?

4. 3. 8. Kompetence ke zvládnání zátěže (odolnost vůči stresu)

Jednotlivé úrovně kompetence ke zvládnání zátěže jsou definovány takto:³⁴⁷

úroveň 1: zátěžové situace výrazně snižují jeho schopnost soustředění, pod dohledem nebo s pomocí je však schopen podat přiměřený výkon; změny vnímá negativně, vyrovnává se s nimi problematicky; drobné překážky překonává, větší překážky jej odradí; příliš si nevěří; neúspěch nese velmi těžce, potřebuje povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí, k další aktivitě jej přiměje velmi silná motivace nebo okolnosti; při monotónních úkolech po čase selhává; následně je schopen si uvědomit svou neadekvátní emoční reakci na zátěžovou situaci.

úroveň 2: v obvyklých zátěžových situacích je schopen se soustředit a podat přiměřený výkon; zvládá stres v malých dávkách i opakované překážky, snaží se hledat řešení, hledá pomoc u druhých a snaží se obtíže překonat; v příznivých podmínkách se dokáže soustředit i na rutinní úkoly; neúspěch nese nelibě, potřebuje povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí; změny akceptuje, pokud jim rozumí, snaží se jim přizpůsobit; v běžných zátěžových situacích ovládá své emoce a reaguje přiměřeně, při vyšší zátěži ztrácí sebejistotu.

Téma: zvládnutí nestandardní situace.

Podtémata: zaměření na svůj výkon, zvládnutí emocí a stresu, využití pomoci druhých, zvládnutí změny.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník je schopen se soustředit na svůj výkon
- účastník ovládá své emoce, zvládá mírný stres
- účastník je schopen požádat o pomoc druhé

³⁴⁷ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

- účastník se dokáže vypořádat se změnou
- účastník dostane zpětnou vazbu od okolí, jak zvládá své emoce

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Aktivita je zadána tak, jak je uvedeno v pravidlech. V první fázi dostávají účastníci čas na stanovení taktiky, rozdělení úkolů atd. Je dáno pravidlo, že každý z účastníků, musí mít jasně stanoven, co bude při aktivitě dělat. Po první třetině je účastníkům oznámeno, že je jim snížen čas o patnáct minut. Dostávají deset minut, které se do času nezapočítávají, na taktiku. Poté následuje opět prostor pro realizaci.

Principy

Rozdělení úkolů mezi všechny účastníky, vznik stresující situace, zpětná vazba.

Bomba

Aktivita je realizována podle stejných principů, jako Barmský most. Vzhledem k běžné časové dotaci, kterou tato hra bude mít, bude čas zkrácen (stresující změna) o deset minut.

Review

Vnímání změny: jak jste vnímali změnu? Co ve vás vyvolávala? Jak jste si se změnou poradili? Co se vám osvědčilo, co byste udělali příště jinak?

Pomoc u druhých: jak jste při řešení problému postupovali? Řešili jste problém sami, nebo jste vyhledali pomoc u druhých? Využili by jste pomoc od druhého i příště?

Práce s emocemi: nakolik jste měli své emoce pod kontrolou?

Následuje krátká zpětná vazba. Každý účastník dostane postupně čtyři minuty, ve kterých mu každý spoluúčastník může říci, jestli zvládal či nezvládal své emoce. Tedy, co by na jeho zvládnutí stresové situace ocenil a na co by si měl do příště při takovéto situaci dávat pozor.

Soustředění na svůj výkon: jak jste se dokázali soustředit na svoji práci? Využívali jste pomoc druhých?

Přenos do praxe: každý z účastníků řekne, co si z této aktivity odnáší do své praxe (každý řekne jednu až tři náměty).

4. 3. 9. Kompetence k efektivní komunikaci

Jednotlivé úrovně kompetence k efektivní komunikaci jsou definovány takto:³⁴⁸

úroveň 1: mívá problémy s nasloucháním a s formulací svých myšlenek, informace předává ostatním pouze na vyžádání, reaguje nepřiměřeně na vzniklou situaci, není tolerantní, jeho komunikace je nepřesvědčivá.

úroveň 2: naslouchá ostatním, v běžných situacích jasně a srozumitelně formuluje své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě, sdílí informace, reaguje přiměřeně na vzniklou situaci.

Téma: efektivní komunikace.

Podtémata: naslouchání druhým, formulace myšlenky v mluvené i písemné podobě, sdílení informací.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník je schopen naslouchat ostatním
- účastník je schopen formulovat své myšlenky v mluvené i písemné podobě
- účastník sdílí informace s ostatními účastníky
- každý účastník dostane zpětnou vazbu od ostatních spoluúčastníků, zda považují jeho reakce v rámci aktivity, za přiměřené

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Na začátku jsou účastníci rozděleni do tří skupin. Každé skupině je sdělena jen část toho, co je třeba znát pro tuto aktivitu. Tedy první skupině jsou sdělena jen pravidla, druhé skupině jak se staví most a třetí skupině jak se váží uzle. Informace si mezi sebou mohou předávat jen ústní formou a nesmějí si dělat žádné písemné poznámky. Přibližně v polovině aktivity se účastníkům sdělí, že se jim čas určený na aktivitu krátí o deset minut a že nyní mohou spolu komunikovat pouze písemnou formou.

Principy

Rozdělení účastníků a informací do skupin; možnost jen ústní, poté jen písemné komunikace; stresující změna (zkrácení časové dotace); zpětná vazba.

³⁴⁸ Srov.: UROVNE KOMPETENCE_komunikace.doc Dostupné v kanceláři RPIC-vip s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Bomba

Tato aktivita může proběhnout přesně podle výše zmíněných principů. Tři skupiny mohou být dělené, například, na skupiny: znající pravidla, znající postup a skupinu, která bude aktivitu realizovat (tedy může manipulovat s provazy).

Review

Schopnost formulovat myšlenky (mluvená, písemná forma): jaký typ komunikace vám přijde nejlepší - písemný či mluvený? Jaké jsou výhody, úskalí každého z projevů? Co se vám osvědčilo pro dobrou formulaci myšlenek?

Sdílení informací: kolik jste toho, co jste potřebovali vědět od spoluúčastníků, získali? Co Vám chybělo? Co byste vy, kteří jste informace předávali, ocenili a co vám chybělo?

Kvalita naslouchání: co vám při naslouchání dělalo největší problém, co se vám osvědčilo?

Zpětná vazba: když přišla změna (pravidel, podmínek), jak jste na ní reagovali? Dále každý účastník dostane jména všech členů skupiny a má je dát na čáru (vytvořenou například z provazu) podle míry adekvátnosti reakce na změnu v průběhu hry. Tedy na jedné straně bude sto procent, tedy naprosto skvělá reakce na změnu a na druhé straně bude nula procent, tedy zcela neadekvátní reakce na změnu; emoce nebyly vůbec pod kontrolou.

Přenos do praxe: každý z účastníků řekne, co si z této aktivity odnáší do své praxe (každý řekne jednu až tři náměty).

4. 3. 10. Kompetence ke kooperaci/spolupráci

Jednotlivé úrovně kompetence ke kooperaci/spolupráci jsou definovány takto:³⁴⁹

úroveň 1: spíše pasivní než aktivní, dělá jen to, co je nezbytně nutné, informace poskytuje jen na vyžádání, má nízkou identifikaci se skupinovým cílem, přizpůsobuje se chování, které skupina vyžaduje.

úroveň 2: spíše aktivní než pasivní, sdílí a nenabízí informace, respektuje skupinové cíle, je součástí skupiny.

Téma: spolupráce.

Podtémata: spolupráce v týmu, sdílení informací, respektování skupinových cílů, pocit vnímání se jako součást skupiny.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník je schopen spolupracovat s ostatními
- účastník je schopen sdílet informace se skupinou

³⁴⁹ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

- účastník respektuje skupinové cíle a chápe se jako součást skupiny
- účastník dostane pozitivní zpětnou vazbu od skupiny. Tím se podpoří skupinová soudržnost

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Na začátku aktivity každý účastník dostane svoji specifickou roli (například osoba dohlížející na bezpečnost; osoba, která bude vázat uzle na stromu „A“). Instruktoři jim vysvětlí obsah jejich úkolu. Poté bude mít skupina patnáct minut, aby se dohodla, jak bude postupovat a také, aby si stanovila jeden hlavní cíl a tři dílčí cíle. Tyto cíle jim mají napomáhat k tomu, aby si zformulovali čeho a jak chtějí dosáhnout.

Poté následuje samotná aktivita. Informace, které získali jednotliví účastníci, mohou mezi sebou sdílet, ale každý účastník musí sám uskutečnit svůj úkol, který mu byl na začátku zadán. Účastníci tak musejí mezi sebou sdílet informace ohledně pravidel a „know-how“, ale také musejí navzájem spolupracovat napříč celým týmem, aby se dohodli a celý úkol byl efektivně a správně splněn.

Principy

Rozdělení informací, „know-how“ a rolí pro každého účastníka; stanovení skupinového cíle, zpětná vazba.

Bomba

Aktivita může probíhat stejně, jako Barmský most. Jedinou změnou bude (opět) jiná specifikace rolí.

Review

Sdílení informací: kolik (přibližně) procent jste z informací, které jste věděli, poskytli ostatním? Nakolik jste díky svým informacím pomohli k výslednému vyřešení úkolu?

Míra spolupráce: do jaké míry jste spolupracovali s ostatními? Co tuto spolupráci podporovalo a co ji naopak omezovalo? Do jaké míry jste se cítili být užiteční? Dále každý řekne sám za sebe tři schopnosti, vlastnosti či dovednosti, kterými přispěl k plnění úkolu.

Skupinový cíl: nakolik jste cíl naplnili jako skupina? Nakolik jste jej dodrželi vy sami?

Zpětná vazba: každý účastník řekne o jednom členovi ze svého sub-týmu tři poznatky, ve kterých byl dobrý a kterými pomohl sub-týmu a potažmo skupině k dosažení výsledku.

Přenos do praxe: co si odnášíte do praxe? Jaké vidíte paralely mezi prožitou hrou a svojí praxí? Jak tam vnímáte svoji užitečnost ve skupině? Jste s ní spokojený?

4. 3. 11. Kompetence k objevování a orientaci v informacích

Jednotlivé úrovně kompetence k objevování a orientaci v informacích jsou definovány takto:³⁵⁰

úroveň 1: informace přijímá účelově, je-li k tomu inspirován a instruován autoritou (přímé vnější podněty); má problémy samostatně vyhledávat relevantní informace; jeho zdroje informací jsou neměnné. Informace dohledává stereotypně, dle naučených postupů; získanou informaci zpracovává jen v omezené míře, většinou udělá jen to, „co se mu řekne“; informace umí třídit / uspořádat dle velmi jednoduchých, předem (autoritou) daných postupů a kritérií; důvěryhodnost informací posuzuje na úrovni věřím/nevěřím, hodnotí je černobíle na základě autority a zdroje; může si plést realitu s fikcí; negativní důsledky špatně vyhodnocených nebo nevěrohodných informací zvažuje a ze svých chyb se dokáže částečně poučit, pokud je ovšem náležitě poučen a upozorněn; informace předá dál, ví-li kam.

úroveň 2: je-li motivován okolím, vyhledává další informace pro vlastní potřebu; má preferované – ze svého hlediska důvěryhodné – zdroje; viditelné nejasnosti ověřuje; dobře pracuje s jasně strukturovanou / standardizovanou informací, takovou, která je přehledná a v souladu s jeho zájmy, potřebami, úrovní znalostí, schopností a dovedností; pro vyhledávání informací a částečně i jejich zpracování dokáže využívat technologie; umí rozpoznat podstatné informace, třídit je a analyzovat, pokud se týkají oblastí, v nichž se dobře orientuje/je s nimi dobře obeznámen; nezaměňuje realitu s fikcí a přemýšlí nad důsledky chybně vyhodnocených nebo nevěrohodných informací; vytváří základní jednoduchou dokumentaci.

Téma: orientace v informacích.

Podtémata: rozpoznání relevantních informací, využití získaných informací, využití technologií, vyhodnocení efektivity úspěšnosti jednání, vytváření základní dokumentace.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník je schopen si sám najít relevantní informace, které je schopen roztřídit dle toho jaké informace potřebuje na potřebné a nepotřebné
- účastník je schopen vybrané informace tak zpracovat, aby informace (potažmo popsané dovednosti) mohly být podkladem i pro ostatní jedince, kteří si je budou schopni zapamatovat, pochopit a osvojit
- účastník je schopen použít technologie pro vyhledávání informací

³⁵⁰ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

- účastník je schopen zpětně vyhodnotit efektivitu a úspěšnost svého jednání
- účastník je schopen si vytvořit základní dokumentaci (informací)

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Aktivita začne tím, že každý z účastníků dostane zadanou svoji roli (například roli konstruktér, osoby vázající uzle) a k této roli dostane pravidla. Na několika listech bude mít rámcově popsané, co se k dané roli váže (například, jak se váží uzle). Nebudou zde však veškeré informace (budou, například, chybět obrázky, detailnější popisy). Účastníci budou mít k dispozici přístup na internet i k odborné literatuře. Zde si budou moci dohledávat potřebné informace. Získané informace musejí dát do písemné podoby.

Na tuto první fázi budou mít přibližně půl hodiny, poté budou mít dvacet minut, aby informace zpracovali a připravili pro předání. Předání bude probíhat napříč sub-týmy. Tedy sejdou se dva sub-týmy (například sub-tým konstruktérů a sub-tým řídicí proces stavby) a navzájem si předají informace (pouze v ústní podobě) s tím, že se jim i mění jejich role při samotné realizaci (tedy sub-tým konstruktérů se stává sub-týmem řídicí proces stavby a naopak). Jedinci jsou tedy závislí na tom, jak a co jim jiná skupina předá za informace.

Po předání informací, nastává samotná realizace úkolu. V průběhu realizace si nemohou sub-týmy radit.

Principy

Rozdělení účastníků a úkolů do rolí; zasazení podstatných informací do souvislého textu, tlak na potřebu získat všechny podstatné informace, práce s technologiemi pro získání informací, změna rolí, přenos informací napříč sub-týmy.

Bomba

Tato aktivita může proběhnout se stejnými principy, jako Barmský most. Bude jen upraven charakter rolí. Návrhy těchto rolí byly již popsány výše.

Review

Získ relevantních informací: jak jste získávali informace z textu? Jaké jste použili technologie? Jak jste postupovali při ověřování pravdivosti informací? Získali jste vše, co jste potřebovali? Jak jste si vytvářeli dokumentaci získaných informací?

Sdílení informací: jak jste předávali informace? Jak jste přijímali informace? Chyběli vám při realizaci nějaké informace?

Přenos do praxe: přijde vám to, co jste prožívali během aktivity, podobné, nebo rozdílné? Co z toho, co se vám osvědčilo během aktivity, můžete použít i v praxi?

4. 3. 12. Kompetence ke komunikaci v cizích jazycích

Jednotlivé úrovně kompetence ke komunikaci v cizích jazycích jsou definovány takto:³⁵¹

úroveň 1: zvládne říci pár vět v cizím jazyce pro zvládnutí základních životních situací a dokáže v těchto situacích jednoduše zareagovat; dokáže přečíst a napsat jednoduché věty za pomoci slovníku; může mít obavy z komunikace v cizím jazyce, a proto se komunikaci vyhýbat.

úroveň 2: dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně; v případě, že má obavy a zábrany komunikovat v cizím jazyce, snaží se je překonávat; dokáže přečíst, porozumět a napsat jednoduché texty.

Téma: komunikace v cizím jazyku.

Podtémata: domluvení se cizím jazykem, překonání zábran z komunikace cizím jazykem, využití písemné formy v cizím jazyku.

Stanovený vzdělávací cíl:

- účastník je schopen se jednoduchým způsobem domluvit cizím jazykem
- účastník je schopen překonat své zábrany komunikovat v cizím jazyce
- účastník je schopen přečíst, porozumět a napsat jednoduché texty

Návrh podoby aktivity

Barmský most

Aktivita bude zadána v cizím jazyku. Instruktor bude mluvit pomalu a srozumitelně. Účastníci dostanou návod pro stavbu mostu v cizím jazyce (budou zde obrázky s popiskami v cizím jazyce). Komunikace mezi účastníky bude povolena pouze v cizím jazyce. Účastníci budou mít k dispozici slovníky pro daný cizí jazyk a budou se moci poradit s instruktorem. Po přípravné fázi, kdy si budou moci účastníci naplánovat jak budou při stavbě mostu postupovat, bude následovat samotná realizace stavby. Do jejího dokončení, bude veškerá komunikace probíhat jen v daném cizím jazyce. Po skončení aktivity každý účastník napíše dvacet vět v cizím jazyce, kdy popíše to, co se během stavby mostu povedlo a co by bylo dobré příště zlepšit.

³⁵¹ Srov.: Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Principy

Zavedení cizího jazyka místo jazyka českého (pravidla, návod, komunikace atd.); potřeba se domluvit kvůli snaze splnit úkol.

Bomba

Tato aktivita bude probíhat stejně (vysvětlení pravidel, komunikace mezi účastníky či instruktory atd.), jako tomu bylo u aktivity Barmský most, v cizím jazyce.

Review

Schopnost domluvit se: jak hodnotíte svoji schopnost domluvit se cizím jazykem? (účastníci ukáží na prstech jedna až pět, jedna znamená, že jsou zcela spokojeni, pět, že nejsou se sebou vůbec spokojeni). Co se vám při komunikaci osvědčilo? Na čem byste chtěli zapracovat?

Překonávání zábran: nakolik jste měli zábrany komunikovat cizím jazykem? Co vám pomáhalo se vypořádat s těmito zábranami?

Psaná forma jazyka: nakolik jste porozuměli napsanému textu v cizím jazyce? Jak se vám dařilo psát věty v cizím jazyce? Co bylo pro vás nejtěžší? Co vám naopak šlo dobře?

Přenos do praxe: jak často se setkáváte s cizím jazykem ve vaší praxi? Co můžete z toho, co jste se zde naučili, nebo jste si zde uvědomili, použít v praxi? (Každý řekne tři poznatky).

Jak je výše patrné, pro každou kompetenci byl nalezen její ekvivalent pro její rozvíjení v rámci metody outdoor trénink. Každá kompetence byla rozvíjena modifikovanou verzí stejné hry. Principy, charakteristické pro danou modifikaci jsem aplikoval i na druhou hru. Pokaždé jsem doznal, že tato aplikace je možná. Jediné, co jsem musel upravit, byly spíše podružné věci, vyplývající z odlišného charakteru hry. Tedy, upravoval jsem podobu rolí, množství časové dotace atd. Principy však aplikovatelné byly. Tím je, dle mého názoru, zajištěna obecnost, aplikovatelnost i na další aktivity.

V následující části vložím výsledky z podkapitoly 4. 3. do přehledných tabulek. Tyto tabulky nazývám kompetenční mapa. Mapa proto, že mým záměrem je, aby se v ní každý mohl dobře orientovat a lehce si podle této mapy nalézt takovou podobu hry, aby naplňovala rozvoj dané úrovně kompetence.

4. 4. Kompetenční mapa

Vytvořil jsem kompetenční mapu, která se skládá ze dvanácti částí (tabulka 18 až 29), ve kterých jsem se pokusil shrnout kapitolu tři a kapitolu čtyři do přehledné podoby.

Tabulka 18: Kompetenční mapa (kompetence k výkonnosti).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Herní princip	Témata review
Kompetence k výkonnosti	Schopnost orientovat se na výkon, výsledek	Snaží se dosáhnout požadovaného úkolu, ale potýká se při tom s dílčími (časovými, kvalitativními i kvantitativními) problémy. Orientuje se buď na výkon, nebo na výsledek (přínos). Problematicky přijímá zpětnou vazbu, včetně hodnocení výkonu. Vykonává zadané úkoly. Nepřemýšlí nad jejich smyslem. Musí být značně kontrolován. Dokáže sledovat vždy pouze jednu prioritu, soustředí se buď na firemní, nebo osobní cíle.	Většinou dosahuje spolehlivého a stabilního výkonu, výjimečně se potýká s časovými, kvalitativními nebo kvantitativními problémy. Orientuje se na výkon i na výsledek (přínos), zůstává-li však bez kontroly, polevuje. Formálně přijímá zpětnou vazbu. Je ochoten se v případě potřeby dále rozvíjet. Dokáže sladit některé osobní a týmové nebo firemní priority. Rozpozná podstatné kroky vedoucí k dosažení výsledku.	Stanovení individuálního a skupinového cíle podpořené ohodnocením; změna dvou podmínek (možnosti čas, kvalita, kvantita); poskytnutí zpětné vazby instruktorem	Vyvážení vztahu mezi časem, kvalitou a kvantitou; Sladění osobní a týmové priority; Zpětná vazba od instruktora; Výstupy ze hry pro každého z účastníků.
	Schopnost podávat stabilní výkon nebo schopnost podat výrazný jednorázový výkon				
	Schopnost a připravenost se zlepšovat, zdokonalovat				
	Schopnost přijímat konstruktivní kritiku				
	Schopnost sebekontroly				
	Schopnost sledovat cíl				
	Schopnost být vytrvalý a houževnatý				
	Schopnost identifikovat priority, které vedou k dosažení výsledku				
	Schopnost zvládat úkoly rychle a v přiměřeném čase				
	Preciznost, pečlivost, technologická kázeň				
Spolehlivost					

Tabulka 19: Kompetenční mapa (kompetence k samostatnosti).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence k samostatnosti	Schopnost pracovat soustředěně a plánovitě	Samostatně plní pouze jednoduché, přesně definované úkoly, je závislý na informacích. Potřebuje dohled a kontrolu, je závislý na vedení. Podléhá skupinovému myšlení. Přizpůsobuje se názoru ostatních.	Samostatně a spolehlivě plní běžné úkoly, u ostatních úkolů (nových, problematických apod.) potřebuje dohled nebo podporu. Vyhovují mu instrukce, návody, směrnice, manuály, řády, předpisy, podle kterých se orientuje. Je schopen se rozhodnout bez ohledu na skupinové myšlení, když se může opřít o manuál, předpis (jinou vnější autoritu).	Rozdělení úkolů stavby pro každého účastníka; manuál (popis, co obsahuje role) pro každého účastníka dopředu, zákaz vykonání úkolu za jinou osobu.	Práce s manuálem před stavbou mostu; samostatná práce při stavbě mostu; výstupy ze hry pro každého z účastníků.
	Schopnost samostatně získávat informace a cesty k řešení, schopnost je posoudit a začít realizovat				
	Schopnost sebereflexe				
	Schopnost sebeřízení (vnitřní disciplína)				
	Schopnost vyjádřit a zastávat vlastní názory				
	Schopnost unést jistou míru nejistoty				
	Přiměřená míra potřeby se obracet na druhé lidi pro radu, názor a stanovisko				
	Schopnost rozhodovat se nezávisle, na základě vlastní zkušenosti, úsudku				
	Schopnost nepodléhat skupinovému myšlení, manipulaci, sugestivně podávaným informacím a dezinformacím				
	Schopnost odhadnout kapacitu vlastních možností (umění rozložit svoje síly - znát své limity)				

Tabulka 20: Kompetenční mapa (kompetence k flexibilitě).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence k flexibilitě	Schopnost přijímat nové myšlenky a přístupy - otevřenost	Nové myšlenky a podněty přijímá velmi problematicky, potřebuje čas na jejich přijetí, potřebuje příklady a vzory, je zatížen stereotypy, omezená schopnost přenášet pozornost mezi úkoly, značná závislost na stabilitě pracovního prostředí a postupech.	Nové myšlenky přijímá s výhradami, pomalé překonávání stereotypů, schopen přenášet pozornost mezi malým počtem úkolů, akceptuje pozvolné, postupně dávkované změny, závislost na pracovním prostředí a postupech.	Změna pravidel; rozdělení na sub-týmy; přípravná fáze, ve které se musejí účastníci dohodnout na postupu, po kterém následuje společná dohodu v týmu.	Míra ztotožnění se s názory druhých; zvládání více úkolů najednou; akceptace postupné změny; výstupy ze hry pro každého z účastníků.
	Schopnost distribuce pozornosti (přenášet pozornost mezi jednotlivými úkoly)				
	Ochota změnit styl a metody práce				
	Otevřenost vůči novým myšlenkám a řešením				
	Schopnost alternativního pohledu (schopnost vidět jinak, hledat nezvyklé a ne zcela běžné metody)				
	Schopnost systémového uvažování (schopnost postřehnout rozdíly a vazby mezi jednotlivými jevy a problémy)				
	Schopnost používat nestandardní metody (použití metod, které nejsou pro dané situace běžné)				
	Schopnost testovat jiné možnosti (zkoušet rozdílné varianty)				
	Schopnost se nechat inspirovat a nalézat inspiraci				
	Schopnost inovovat				

Tabulka 21: Kompetenční mapa (kompetence k řešení problému).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence k řešení problému	Schopnost pochopit podstatu problému	Řeší problémy, u kterých si je jistý, že zná správné řešení. Problémy umí řešit zejména s pomocí jiných. Podstatu snadno identifikuje jen u jednodušších problémů. Systematicky je schopen řešit pouze jednodušší problémy. Má strach spolehnout se na svou intuici.	Samostatně je schopen řešit jednodušší problémy, u komplikovanějších problémů postupuje často nesystematicky. Daří se mu definovat podstatu i u složitějších problémů. U složitějších problémů nedokáže znalosti aplikovat do praxe. Snaží se využívat svou intuici a kreativitu.	Fáze plánování, nečekaně vzniklý problém, který je za relativně krátkou dobu vyřešitelný.	Fáze přípravy; fáze realizace, zjištění problému; fáze řešení problému; výstupy ze hry pro každého z účastníků.
	Schopnost odlišit podstatné od nepodstatného				
	Schopnost pochopit a vnímat příčiny a důvody, následky a širší souvislosti problému				
	Schopnost systémového vhledu do problému				
	Schopnost systémového řešení problému				
	Schopnost využít intuice				
	Schopnost strukturovat problém				
	Schopnost nebagatelizovat problém				
	Schopnost klást otázky, které pomohou odhalit podstatu problému				
	Schopnost reálného hodnocení problému				

Tabulka 22: Kompetenční mapa (kompetence k plánování a organizování práce).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence k plánování a organizaci práce	Schopnost odhadovat zdroje a prostředky nutné k vykonávání práce	Je schopen plánovat konkrétní činnosti a aktivity. Jeho výkon bývá často nestabilní. Nerozlišuje priority. Zajistí si základní zdroje a má hrubý časový odhad. Sám plní úkoly nesystematicky, potřebuje být řízen. Vyhodnocuje jen aktuální situaci.	Je schopen rozlišovat dlouhodobé a krátkodobé plány. Obvykle podává očekávaný výkon. Plánuje aktivity v závislosti na naléhavosti. Dokáže rozlišit naléhavé a důležité, ne vždy podle toho jedná. V případě nutnosti vytváří varianty plánu, nedokáže však o nich rozhodovat samostatně. Zajistí si základní zdroje a má rámcový časový odhad. Dokáže organizovat svoji činnost a výkon. Umí skloubit svou činnost s činnostmi a plány ostatních. Vyhodnocuje naplňování plánů.	Vytvoření skupinového plánu; vytvoření individuálního plánu (v rámci fáze plánování), zpětná vazba.	Hodnocení průběhu; individuální plán; skupinový plán; výstupy ze hry pro každého z účastníků.
	Schopnost vidět celek				
	Schopnost celek rozložit na dílčí části a vidět mezi nimi vazby				
	Schopnost koordinovat dílčí aktivity				
	Schopnost dodržovat plán (strukturu) popř. ho podle situace pozměnit (ne však zásadní změny)				
	Stanovovat priority				
	Schopnost časového řízení				
	Schopnost koordinovat svoji práci s prací ostatních				
	Systematický, racionální a objektivní přístup				
	Schopnost předvídat				

Tabulka 23: Kompetenční mapa (kompetence k celoživotnímu učení).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence k celoživotnímu učení	Schopnost uspokojovat přirozenou zvědavost a touhu po poznání	Je-li to nezbytně nutné, je ochoten se vzdělávat.	Vzdělává se (převážně na základě krátkodobých cílů, při vzdělávání preferuje to, co jej zajímá) a je schopen do svého rozvoje investovat energii v závislosti na vlastním zaujetí. Je schopen přijímat nové informace, zejména ty, o kterých ví, že je brzy využije. Dokáže analyzovat svou úspěšnost, je schopen se v některých případech poučit ze svých chyb. Naučené používá v praxi. Zná své silné a slabé stránky, ale nerozvíjí je cíleně.	Stanovení si svých silných a slabých stránek; rozdělení do rolí; fáze učení (potřebných dovedností pro hru); fáze ověření, co se naučili; zpětná vazba.	Míra vložené energie do učení; stanovení silných a slabých stránek; využití naučeného v praxi; realita, praxe; výstupy z aktivity.
	Schopnost otevřeně přijímat nové zkušenosti	Jeho vzdělávací potřeby jsou řízeny vnějšími tlaky. Je schopen si osvojit nové dovednosti, pokud jsou v souvislosti s jeho současnými dovednostmi a znalostmi.			
	Schopnost a snaha zdokonalovat sám sebe	Přijímá nové informace, přestože někdy naučené obtížně aplikuje do praxe. Svou úspěšnost hodnotí černobíle, neúspěch jej silně demotivuje a má obtíže se z něj poučit do budoucna.			
	Schopnost hledat a nalézat informace				
	Schopnost se poučit z chyb, analyzovat neúspěch				
	Schopnost a ochota investovat čas a energii do svého rozvoje				
	Schopnost osvojit si nové dovednosti, které zadaný úkol vyžaduje (zvládnutí práce na PC, naučit se prezentovat výsledky firmy, zvládnout cizí jazyk atd.)				

Tabulka 24: Kompetenční mapa (kompetence k aktivnímu přístupu).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence k aktivnímu přístupu	Schopnost aktivně přistupovat k řešení problému (nečekat na rozhodnutí jiných, nebýt pasivní)	Plní činnosti a úkoly, pokud dostane jasné zadání a je veden. Spoléhá na náměty a rozhodnutí ostatních. K realizaci aktivity se přidá, je-li k tomu vyzván. Neúspěch nebo komplikace jej snadno odradí.	K plnění obvyklých a jasně definovaných úkolů přistupuje aktivně, k aktivnímu přístupu je potřeba jej však průběžně motivovat. Dokáže řešit běžné problémy a situace, překonává obvyklé překážky, pokud na ně nestačí, vyhledá pomoc ostatních. Neúspěch a komplikace mohou jeho aktivní přístup omezit.	Rozdělení rolí, úkolů; zkrácení časové dotace (vytvoření tlaku), vytvořený tlak na účastníka pomocí zkrácení času; závislost skupiny na jednotlivých úkolech, které vykonávají její členové.	Překonání problému; výhodnost aktivního přístupu; přesah do praxe.
	Schopnost angažovat se osobně nad rámec běžných povinností nebo očekávání (vlastní iniciativa)				
	Schopnost vyhledávat řešení, nové aktivity a možnosti				
	Schopnost vytrvat při překážkách nebo neúspěchu				
	Schopnost všimnout si různých možností a příležitostí				

Tabulka 25: Kompetenční mapa (kompetence ke zvládnutí zátěže).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence ke zvládnutí zátěže	Schopnost se soustředit (pod tlakem)	Zátěžové situace výrazně snižují jeho schopnost soustředění, pod dohledem nebo s pomocí je však schopen podat přiměřený výkon; změny vnímá negativně, vyrovnává se s nimi problematicky; drobné překážky překonává, větší překážky jej odradí. Příliš si nevěří. Neúspěch nese velmi těžce, potřebuje povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí, k další aktivitě jej přiměje velmi silná motivace nebo okolnosti. Při monotónních úkolech po čase selhává. Následně je schopen si uvědomit svou neadekvátní emoční reakci na zátěžovou situaci	V obvyklých zátěžových situacích je schopen se soustředit a podat přiměřený výkon; zvládá stres v malých dávkách i opakované překážky, snaží se hledat řešení, hledá pomoc u druhých a snaží se obtíže překonat; v příznivých podmínkách se dokáže soustředit i na rutinní úkoly; neúspěch nese nelibě, potřebuje povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí; změny akceptuje, pokud jim rozumí, snaží se jim přizpůsobit; v běžných zátěžových situacích ovládá své emoce a reaguje přiměřeně, při vyšší zátěži ztrácí sebejistotu	Rozdělení úkolů mezi všechny účastníky; vznik stresující situace, zpětná vazba.	Vnímání změny; pomoc u druhých; práce s emocemi; zpětná vazba; soustředění na svůj výkon; přenos do praxe.
	Schopnost překonávat překážky (vytrvalost)				
	Schopnost koncentrace (ostrážitost při rutinních úkolech vyžadujících neustálou pozornost)				
	Schopnost se přizpůsobit změnám a nečekaným situacím, problémům, lidem				
	Schopnost vyrovnat se s nezdarem, s dílčími neúspěchy a nenechat se jimi odradit				
	Schopnost sebekontroly emocí				

Tabulka 26: Kompetenční mapa (kompetence k efektivní komunikaci).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence k efektivní komunikaci	Schopnost shrnout výsledky	Mívá problémy s nasloucháním a s formulací svých myšlenek, informace předává ostatním pouze na vyžádání, reaguje nepřiměřeně na vzniklou situaci, není tolerantní, jeho komunikace je nepřesvědčivá.	Naslouchá ostatním, v běžných situacích jasně a srozumitelně formuluje své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě, sdílí informace, reaguje přiměřeně na vzniklou situaci.	Rozdělení účastníků a informací do skupin; možnost jen ústní, poté jen písemné komunikace; stresující změna (zkrácení časové dotace); zpětná vazba.	Schopnost formulovat myšlenky (mluvená, písemná forma); sdílení informací; kvalita naslouchání; zpětná vazba; přenos do praxe.
	Schopnost přizpůsobit prezentace partnerovi, přizpůsobit jazyk				
	Schopnost přesvědčovat a ovlivňovat ostatní				
	Schopnost zaujmout posluchače				
	Schopnost předpokládat, jak budou reagovat ostatní a přizpůsobit se tomu během následující argumentace				
	Schopnost regulovat vlastní nekonstruktivní projevy chování				

Tabulka 27: Kompetenční mapa (kompetence ke kooperaci/spolupráci).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence ke kooperaci/spolupráci	Schopnost a ochota poskytovat své vědomosti	Spíše pasivní než aktivní, dělá jen to, co je nezbytně nutné, informace poskytuje jen na vyžádání, má nízkou identifikaci se skupinovým cílem, přizpůsobuje se chování, které skupina vyžaduje.	Spíše aktivní než pasivní, sdílí a nenabízí informace, respektuje skupinové cíle, je součástí skupiny.	Rozdělení informací, „know-how“ a rolí pro každého účastníka; stanovení skupinového cíle; zpětná vazba.	Sdílení informací; míra spolupráce; skupinový cíl; zpětná vazba; přenos do praxe.
	Schopnost být vstřícný k ostatním, tolerantní				
	Schopnost respektovat představy a názory druhých				
	Schopnost dodržovat dohodnutá pravidla				
	Schopnost sledovat stále společný cíl				
	Schopnost přemýšlet s ostatními				
	Schopnost podílet se na společných úkolech				
	Schopnost nevyhýbat se vznikajícím se problémům				
	Schopnost ocenit přínos ostatních a poskytovat jim zpětnou vazbu				
	Schopnost vynakládat patřičné úsilí – neparazitovat na týmu				
	Schopnost důvěřovat schopnostem ostatních				
	Schopnost vnášet konstruktivní konflikt				
	Schopnost vytvářet podporující prostředí (přátelskou, kooperativní atmosféru)				
	Schopnost zastávat skupinové role a pozice				
	Schopnost přijímat úkoly a delegovat				
Schopnost kompromisu					

Tabulka 28: Kompetenční mapa (kompetence k objevování a orientaci v informacích).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence k objevování a orientaci v informacích	Schopnost získávat informace	<p>Informace přijímá účelově, je-li k tomu inspirován a instruován autoritou (přímé vnější podněty). Má problémy samostatně vyhledávat relevantní informace. Jeho zdroje informací jsou neměnné. Informace dohledává stereotypně, dle naučených postupů. Získanou informaci zpracovává jen v omezené míře, většinou udělá jen to, „co se mu řekne“. Informace umí třídit / uspořádat dle velmi jednoduchých, předem (autoritou) daných postupů a kritérií. Důvěryhodnost informací posuzuje na úrovni věřím / nevěřím, hodnotí je černobíle na základě autority a zdroje. Může si plést realitu s fikcí. Negativní důsledky špatně vyhodnocených nebo nevěrohodných informací zvažuje a ze svých chyb se dokáže částečně poučit, pokud je ovšem náležitě poučen a upozorněn. Informace předá dál, ví-li kam.</p>	<p>Je-li motivován okolím, vyhledává další informace pro vlastní potřebu. Má preferované – ze svého hlediska důvěryhodné – zdroje. Viditelné nejasnosti ověřuje. Dobře pracuje s jasně strukturovanou / standardizovanou informací, takovou, která je přehledná a v souladu s jeho zájmy, potřebami, úrovní znalostí, schopností a dovedností. Pro vyhledávání informací a částečně i jejich zpracování dokáže využívat technologie. Umí rozpoznat podstatné informace, třídit je a analyzovat, pokud se týkají oblastí, v nichž se dobře orientuje / je s nimi dobře obeznámen. Nezaměňuje realitu s fikcí a přemýšlí nad důsledky chybně vyhodnocených nebo nevěrohodných informací. Vytváří základní jednoduchou dokumentaci.</p>	<p>Rozdělení účastníků a úkolů do rolí; zasazení podstatných informací do souvislého textu; tlak na potřebu získat všechny podstatné informace; práce s technologiemi pro získání informací; změna rolí; přenos informací napříč sub-týmy.</p>	<p>Získání relevantních informací; sdílení informací; přenos do praxe.</p>
	Schopnost zvažovat různé zdroje dat				
	Schopnost vytvářet a uspořádat dokumentaci				
	Schopnost pracovat s databázemi informací				
	Schopnost pracovat s PC a internetem				

Tabulka 29: Kompetenční mapa (kompetence ke komunikaci v cizích jazycích).

Kompetence	Obsahové vymezení kompetence	1. Úroveň	2. Úroveň	Principy	Review
Kompetence ke komunikaci v cizích jazycích	Schopnost vyjadřovat se ústně v cizích jazycích	Zvládne říci pár vět v cizím jazyce pro zvládnutí základních životních situací a dokáže v těchto situacích jednoduše zareagovat. Dokáže přečíst a napsat jednoduché věty za pomoci slovníku. Může mít obavy z komunikace v cizím jazyce, a proto se komunikaci vyhýbat.	Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně. V případě, že má obavy a zábrany komunikovat v cizím jazyce, snaží se je překonávat. Dokáže přečíst, porozumět a napsat jednoduché texty.	Zavedení cizího jazyka místo jazyka českého (pravidla, návod, komunikace atd.); potřeba se domluvit kvůli snaze splnit úkol.	Schopnost domluvit se; překonávání zábran; psaná forma jazyka; přenos do praxe.
	Schopnost vyjadřovat se písemně v cizích jazycích				

Závěr

Hlavním cílem mé práce bylo popsat manažerské kompetence a principy outdoor tréninku a na základě toho identifikovat způsoby, jakými se dají tyto kompetence rozvíjet v rámci outdoor tréninku. Tento cíl má ještě pět stanovených podcílů. Pro lepší orientaci v cílech, neb na ně budu v této kapitole odkazovat, je zde uvádím.

Dílčí cíle diplomové práce jsou:

1. Teoreticky, respektive terminologicky ukotvit a vymezit základní pojmy diplomové práce.
2. Popsat manažerské kompetence.
3. Popsat metodu outdoor tréninku.
4. Nalézt způsob (ekvivalent) v outdoor tréninku, jakým se dají manažerské kompetence rozvíjet.
5. Vytvoření „kompetenční mapy“ obsahující jednotlivé manažerské kompetence, včetně jejich obsahového vymezení a ekvivalentu (vzdělávacího nástroje) v outdoor tréninku.

Nyní za každou kapitolu shrnu, co bylo jejím obsahem a k čemu jsem v této kapitole dospěl. Dále poukáži na to, jaký cíl daná kapitola naplnila. To argumentačně podpořím. Výstupem tohoto porovnávání obsahu jednotlivých kapitol s cíli, bude zjištění, zda byly či nebyly naplněny cíle práce. Poté se budu zabývat výstupy práce, které popíši a nastíním jak využití výstupů z této práce, tak i možné pokračování, směřování této práce.

V první kapitole jsem si na podkladě odborné literatury vymezil základní pojmy, které následně v práci používám. Jedná se o dvě oblasti: kompetence a outdoor trénink – tedy dvě stěžejní oblasti práce. Tyto oblasti jsem vymezil tak, že jsem zařadil a popsal ty základní pojmy, které do těchto oblastí spadají a kterých se budu v další částech práce „dotýkat“ (například kompetence, typologie kompetencí, outdoor trénink, metoda a technika). Na základě tohoto vymezení lze považovat první dílčí cíl z části splněný. To, aby byl splněn zcela, je třeba ty pojmy, které spadající do výše zmíněných oblastí, detailněji popsat. To je cílem druhé kapitoly.

V druhé kapitole se detailněji zabývám již vymezenými oblastmi. Vzhledem k cíli práce jsem potřeboval nyní vymezit oblast kompetence a outdoor trénink tak, aby vymezené a popsané oblasti obsáhly pojmově třetí a čtvrtou kapitolu. Potřeboval jsem tedy popsat manažerskou generickou kompetenci, její využití v praxi, způsoby rozvoje kompetencí a outdoor tréninku. Nejdříve jsem se tedy zaměřil na kompetenci. Tento pojem jsem vymezil. Poté jsem se zabýval vymezením jednání podle kompetencí, tedy takovým typem projevu (podle kompetence), kterým se zabývám v kapitole tři a čtyři. Dále jsem v kapitole vymezil pojem generická kompetence, kompetence z pohledu: kvalifikace, vzdělávání

či manažerských funkcí. Popsal jsem kompetenční model, způsob využití kompetencí v praxi, způsoby, jak lze kompetence rozvíjet i jak lze míru úspěšnosti tohoto rozvoje následně zhodnotit. Dále jsem se v druhé kapitole zabýval metodou outdoor trénink. Nejdříve jsem vymezil metodu a vzdělávací proces, který je charakteristický zážitkem. Zážitek, jak jsem doložil, umožňuje vyšší míru zapamatovatelnosti. Následně jsem se zabýval jednotlivými pilíři metody. Jedná se v podstatě o proces učení z několika úhlů (z pohledu účastníka – jeho znalostí, průběhu aktivity atd.). Popsal jsem tedy techniky hra a review. Závěrem kapitoly jsem popsal, jak lze zvyšovat efekt metody v rámci celé vzdělávací akce a také jsem blíže představil organizaci Outward Bound - Česká cesta. V druhé kapitole jsem naplnil jak dílčí cíl jedna, tak i dílčí cíl tři. Naplnění třetího cíle jsem dovršil v kapitole čtyři, kde se zabývám hrou a review, technikami popisované metody.

Na začátku třetí kapitoly jsem popsal generické kompetence, kompetenční model. I způsoby tvorby kompetenčního modelu v rámci organizace. Tím jsem nastínil problematiku, kterou se budu zabývat – popsat model generických manažerských kompetencí, který by měl mít možnost být aplikovatelný v rámci různých organizací. Pro výběr takového modelu jsem si nejdříve zvolil několik kritérií, které „zdroj“ kompetencí musel splňovat. Následně jsem vybral projekt Kompetence pro trh práce, který zadaná kritéria splňoval. Projekt jsem krátce popsal (jak probíhal výzkum, rozvoj kompetencí atd.). Poté jsem získané kompetence podrobil dalším kritériím, které určí, zda je mohu považovat za manažerské. Celkem jsem si vyprofiloval dvanáct manažerských generických kompetencí. Tyto kompetence jsem obsahově vymezil (jaké obsahují schopnosti) a zmínil jednotlivé kvalitativní úrovně jednání podle dané kompetence. Tím, že má kompetence celkem pět kvalitativních úrovní, lze ji využít v rámci celé manažerské praxe. V této práci však popisují jen úroveň jedna a dvě, tyto úrovně jsou určeny především pro střední až nižší management. V této kapitole jsem popsal dílčí cíl číslo dva – vymezil jsem, odůvodnil a popsal manažerské kompetence.

Ve čtvrté kapitole jsem se již zabýval tím, jak nalézt onen ekvivalent mezi definovanými manažerskými kompetencemi a možnostmi metody outdoor trénink. Zprvu jsem popisoval proces, jak se stanovuje téma a cíl. Toto vymezení pak sloužilo jako „podklad“ další části kapitoly. To, že lze modifikovat hru dle cíle jsem dokládal jak členěním typů her podle cíle, tak i samotným popisem jedné hry, jejíž průběh a pravidla se měnila v závislosti na cíli. Dále jsem se zabýval popisem druhé z technik – review. Zde jsem popsal, co je třeba si před samotnou technikou připravit (aby byla co nejvyšší šance zážitek z proběhlé aktivity „přetavit“ do zkušenosti) a jak vypadá průběh review. Především jsem však zdůrazňoval návaznost této techniky na cíl. Tedy, že ten typ review, který budu v práci využívat, bude směřovat k předem a jasně stanovenému cíli. Poté jsem se již dostal k popisu her, které se stanou modelovými. Na těchto hrách jsem ukazoval modifikaci dle stanoveného cíle, který sleduje projev/projevy dané úrovně kompetence. Popsal jsem jednotlivé kategorie,

které pak uvádím v jednotlivých podkapitolách, ve kterých zmiňovanou modifikaci provádím. Po tomto vymezení, jsem již mohl přistoupit ke stanovení, popsání možností, jak rozvíjet dané kompetence pomocí metody outdoor trénink. Postupoval jsem tak, že jsem si nejdříve stanovil cíl, který vycházel z kvalitativního zlepšení mezi projevy druhé úrovně jednání a první úrovně jednání. Následně jsem navrhl podobu aktivity. Poté jsem popsal ty herní principy, o kterých jsem se domníval, že mají zásadní vliv na podobu herního průběhu, který jsem navrhl (jednalo se především o pravidla). Tyto principy jsem se pokusil aplikovat na druhý typ aktivity, abych zjistil, zda jsou principy dostatečně obecné, aby šly volně aplikovat na rozličné typy her. V případě, že bylo třeba po aplikaci na druhou aktivitu něco změnit, popsal jsem co. Většinou se však jednalo o podružné záležitosti. Po stanovení principů, jsem ještě navrhl podobu review. Stanovil jsem témata, kterými by se měl instruktor, v review zabývat, aby bylo dosaženo předem stanoveného cíle. U každého tématu jsem uvedl několik příkladů otázek. Takto jsem postupoval u všech dvanácti kompetencí. Poté jsem navržené a popsané možnosti, jak rozvíjet kompetentní jednání metodou outdoor trénink, vložil do tabulek. Tím vzniklo dvanáct tabulek. Každá tabulka obsahuje název kompetence, její obsahové vymezení, popsané dvě kvalitativní úrovně jednání, herní principy (které vytvářejí žádanou podobu hry) a témata pro review. V této kapitole jsem naplnil dílčí cíl číslo čtyři a pět. Popsal jsem ekvivalent, způsob, jak lze dané kompetence rozvíjet v rámci metody outdoor trénink. To jsem pak vložil do přehledné „mapy“.

Popsal jsem obsah všech kapitol této práce a argumentoval naplnění všech pěti stanovených dílčích cílů práce. Naplnil jsem tedy i hlavní cíl práce. Nyní se budu zabývat výstupy z této práce, včetně jejich využití a také možným pokračováním práce.

Jak jsem již výše nastínil, výstupem práce je přehledná kompetenční mapa, ve které shrnuji jak popis jednotlivých kompetencí, tak i způsob, jak je možné tyto kompetence rozvíjet v rámci metody outdoor trénink. Tato mapa je využitelná pro organizace, které by se kompetenční model rozhodly aplikovat do svého prostředí. Model je generický, proto tato aplikace s největší pravděpodobností bude možná. Ideální variantou by bylo si tento model přizpůsobit dle charakteru prostředí, do kterého je aplikován (tedy použít kombinovaný přístup, který popisují v třetí kapitole v rámci podkapitoly. Tvorba kompetenčního modelu). Druhou možností, jak tuto „mapu“ využít, mohou být organizace, které se pohybují na trhu outdoor tréninku. Pro ně by tato mapa mohla posloužit jako jakýsi návod či popis skutečnosti, že kompetence lze rozvíjet, a jak lze tyto kompetence rozvíjet. Dalším možným výstupem práce je podpoření metody zážitkové pedagogiky tím, že je zde popsán proces modifikace hry, jakožto nástroje k dosažení předem stanoveného cíle. Tomuto tématu se zatím žádná publikace, alespoň mě dostupná, plně nevěnovala. Tyto tři výstupy považuji za přínosné.

Možným pokračováním práce může být vyprojektování vzdělávací akce (několikadenní), ve které bych popsal, jak lze rozvíjet kompetenci nejen v rámci jedné

aktivity, hry, ale v rámci celé vzdělávací akce. Vzdělávací cíl by zde zůstal, jen by se mohl „rozmělnit“ mezi více aktivit. V rámci projektování vzdělávací akce se využívá v prostředí OB-ČC metoda dramaturgie (viz druhá kapitola, podkapitola dramaturgie), díky které se může efekt metody outdoor trénink zvýšit. Práce by tak mohla navrhnout podobu celé vzdělávací akce, která se zabývá rozvojem manažerské kompetence.

Svou bakalářskou práci jsem končil větou „není dokonalosti, ale je činů!“, ani nyní nejsem názoru, že bych se při psaní této práce snažil stvořit něco dokonalého. Co mě však hřeje u mého akademického srdce je, že svůj diplomový čin, počín dopisují a mohu nyní doplnit tu dva roky starou větu. Tedy, že se počítají jen ty činy, které jsou dovedeny do svého, ať už jakéhokoliv, konce. A já jsem rád, že jsem tento čin do svého konce dovedl.

Zdroje

- Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Přel. J. Koubek. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.
- Bartoňková, H.: Projektování vzdělávací akce. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1442-2.
- Belcourt, M.; Wright, P. C.: Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998. ISBN 80-247-0318-1.
- Beneš, M.: Úvod do andragogiky. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-7184-542-6.
- Dvořák M.: Laterna 2006 - vzdělávací projekt pro studenty středních škol. Olomouc: FF UP, 2007. (bakalářská práce).
- Fink, E.: Oáza štěstí. 1. vyd. Přel. Jiří Černý a Věra Koubová. Praha: Mladá fronta dnes, 1992. ISBN 80-204-0224-1.
- Franc, D.; Zounková D.; Martin, A.: Učení zážitkem a hrou. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- Hartl, P.: Psychologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- Hermochová, S.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1155-9.
- Holec, O.: Dramaturgie. In Holec, O. a kol.: Instruktorový slabikář. 1.vyd. Brno: Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210 – 5805.
- Hora, P. a kol. Prázdniny se šlehačkou. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1984. ISBN 23-073-84.
- Hrkal, J.; Hanuš R.: Zlatý fond her II. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-153-3.
- Huizinga, J.: Homo ludens: o původu kultury ve hře. Přel. Jaroslav Vácha. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1971. Neuvedeno ISBN.
- Hroník, F.: Hodnocení pracovníků. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2.
- Janča, B.: Využití kompetenčního přístupu při řízení lidských zdrojů. Brno: Masarykova univerzita, 2007. (diplomová práce).
- Jirásek, I.: Inventář herních zkušeností. In Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-636-5.
- Jirásek, I.: Prožitky a možné světy. Olomouc: FF UP, 2000. (disertační práce).
- Jirásek, I.; Hanuš R.: Výchova v přírodě. 1. vyd. Ostrava: Vysoká škola Báňská – Technická univerzita Ostrava, 1996. ISBN 80-7078-381-8.
- Kleibl, J.; Dvořáková, Z.; Šubrt, B.: Řízení lidských zdrojů. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2001. ISBN 80-7179-389-2.
- Kotler, P.: 10 smrtelných marketingových hříchů. Jak je rozpoznat a nespáchat. Přel. Adamík, J. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0969-4.

- Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. 3. vyd. Praha: Management Press, 2003. ISBN 80-7261-033-3.
- Kubeš, M.; Spillerová D.: Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
- Mužík, J.: Andragogická didaktika. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- Mužík, J.: Management ve vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. ISBN 80-86432-00-9.
- Palán, Z.: Lidské zdroje. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. ISBN 80-2000950-7.
- Plamínek, J.; Fišer, R.: Řízení podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1074-9.
- Prázdninová škola Lipnice: Zlatý Fond her I: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-636-5.
- Prokopenko, J.; Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 978- 80-7169-250-6.
- Reitmayerová, E.: Cílená zpětná vazba. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-317-7.
- Rejzek, J.: Český etymologický slovník. 1. vyd. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- Rosický A.: Usazeniny k prožívání. In Hanuš R.: Fenomén hry Teoretické a odborné příspěvky k tématu hry. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0669-1.
- Svatoš, V.; Lebeda P.: Outdoor trénink. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0318-1.
- Šimek, D.: Otevřená práce. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-623-X.
- Veteška, J.; Tureckiová, M.: Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978- 80-247-1770-8.
- Veteška, J.; Tureckiová, M.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.
- Zahrádková, E.: Teambuilding. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9.

Periodika:

- Gymnasion, 2004, č. 1. ISSN 1214-603X.
- Gymnasion, 2005, č. 3. ISSN 1214-603X.
- Gymnasion, 2006, č. 5. ISSN 1214-603X.
- Gymnasion, 2006, č. 6. ISSN 1214-603X.
- Gymnasion, 2007, č. 7. ISSN 1214-603X.

Gymnasion, 2008, č. 9. ISSN 1214-603X.

Gymnasion, 2008, č. 10. ISSN 1214-603X.

Interní materiály:

Kompetence_Reprezentativni_brozura_CZ.pdf Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o.,
Výstavní 2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Kompetence_Urovne.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní 2224/8, 709 00
Ostrava - Mariánské Hory

Kompetencni model_Definice_7_9_2004.doc Dostupné v kanceláři RPIC-ViP s.r.o., Výstavní
2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Metodické materiály Outward Bound – Česká cesta.pdf. Dostupné v kanceláři OB-ČC,
Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

Modra kniha_brezen 2007_definitivni.pdf. Dostupné v kanceláři OBČC, Jaromírova 51, 120
00 Praha 2 – Nusle

Nestle leadership framework – leadership competency model. Dostupné v kanceláři OB-ČC,
Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

UROVNE KOMPETENCE_komunikace.doc Dostupné v kanceláři RPIC-vip s.r.o., Výstavní
2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Internetové zdroje

Barmský most. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

Bomba. Dostupné na <http://is.ceskacesta.cz>

Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – březen 2006. [online] Ostrava (Česká
republika): RPIC – VIP, 2006-. [cit. 12-30-08] URL:
<http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – leden 2007. [online] Ostrava (Česká
republika): RPIC – VIP, 2007-. [cit. 12-30-08] URL:
<http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů – srpen 2006. [online] Ostrava (Česká
republika): RPIC – VIP, 2006-. [cit. 12-30-08] URL:
<http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=16>

EQUAL ČR [online] c. 2008, poslední revize 30. 12. 2008 [cit. 30. 12. 2008]
<<http://www.equalcr.cz>>.

Kompetence pro trh práce [online] c. 2008, poslední revize 30. 12. 2008 [cit. 30. 12. 2008]
<<http://kompetence.rza.cz/www/index.php?id=8>>.

Kompetence pro trh práce [online] c. 2009, poslední revize 15. 1. 2009 [cit. 15. 1. 2009] <
<http://www.mamenato.cz/www/index.php>>.

Kompetence pro trh práce – březen 2007. [online] Není uvedeno místo vydání: RPIC – VIP, 2006-. [cit. 12-30-08] URL: http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/

Kompetence pro trh práce – leden 2008. [online] Praha (Česká republika): RPIC – VIP, 2008-. [cit. 01-04-09] URL: <http://resa.rza.cz/www/index.php>

Průzkum mezi podniky v Moravskoslezském kraji 2006 – říjen 2006. [online] Ostrava (Česká republika): RPIC – VIP, 2006-. [cit. 1-04-09] URL: <http://resa.rza.cz/www/index.php>
2224/8, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

Pyramida znalostních a dovednostních úrovní. doc. Dostupné v kanceláři České cesty, Jaromírova 51, 120 00 Praha 2 – Nusle

Tuning, Educational Structures in Europe [online] c. 2009, poslední revize 15. 1. 2009 [cit. 15. 1. 2009] <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=210>.