

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Mezinárodní sociální a humanitární práce

Bc. Veronika Skalická, DiS.

Kompetence humanitárních pracovníků v rámci projektu

EUHAP

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Květoslava Princová, PhD.

2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Kompetence humanitárních pracovníků v rámci projektu EUHAP* vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Ing. Květoslavy Princové, PhD., a že jsem všechny použité zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 27. 6. 2017

Bc. Veronika Skalická, DiS

Poděkování

Tato diplomová práce vznikla za podpory projektu IGA_CMTF_2017_010 Profesionalizace a deprofesionalizace v praxi české sociální práce.

Mé neskonale díky patří především Mgr. Ing. Květoslavě Princové, PhD. za její cenné rady a připomínky. Děkuji jí také za psychickou podporu, ochotu a trpělivost s jakou se mi věnovala během psaní této práce. Velmi si této pomoci vážím. Ráda bych také poděkovala svému manželovi Bc. Václavu Skalickému, DiS. za trpělivost, kterou mi po dobu psaní práce věnoval.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 7 |
| 1 Teoretická část | 9 |
| 1.1 Vymezení pojmu a obecná charakteristika humanitární práce | 9 |
| 1.2 Charakter humanitární pomoci v České republice..... | 11 |
| 1.3 Profesionlizace humanitární práce..... | 12 |
| 1.3.1 Mezníky v profesionalizaci humanitárního sektoru | 14 |
| 1.3.2 Vzdělávání humanitárních pracovníků v době profesionalizace | 14 |
| 1.3.3 Skotský kreditový a kvalifikační rámec | 15 |
| 1.3.4 Sphere project..... | 16 |
| 1.4 Kompetence humanitárních pracovníků..... | 16 |
| 1.4.1 Vymezení pojmu kompetence | 17 |
| 1.4.2 Klíčové kompetence 21. století..... | 18 |
| 1.4.3 Klíčové kompetence humanitárního pracovníka | 18 |
| 1.4.4 Způsoby ověřování kompetencí při výběrovém řízení..... | 19 |
| 1.4.5 Sebeevaluace získaných kompetencí..... | 21 |
| 2 European Humanitarian Action Partnership – EUHAP..... | 22 |
| 2.1 Představení evropského projektu EUHAP | 22 |
| 2.2 Způsoby získávání kompetencí a proces učení v rámci projektu EUHAP | 24 |
| 2.3 Typy zkušeností, ze kterých je možné se učit..... | 25 |
| 2.4 Vysvětlení pojmu reflexe a způsoby reflektování získaných kompetencí..... | 26 |
| 2.5 Pojem reflektujícího učení..... | 26 |
| 2.6 Evidence v procesu ověřování zkušenosti..... | 27 |
| 2.7 Prior learning (RPL) | 27 |
| 2.7.1 Benefity pro jedince zapojené do RPL..... | 29 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.8 | Humanitární kvalifikační rámec | 29 |
| 2.8.1 | Kompetence humanitárních pracovníků podle HAQF | 32 |
| 2.8.2 | Indikátory v HAQF..... | 34 |
| 2.9 | Popis vybraných humanitárních pracovních pozic v rámci projektu EUHAP | 34 |
| 2.9.1 | Logistik | 35 |
| 2.9.2 | Koordinátor..... | 35 |
| 2.9.3 | Asistent | 36 |
| 2.9.4 | Projektový manažer | 37 |
| 2.9.5 | Programový manažer | 38 |
| 2.9.6 | Country Director..... | 39 |
| 3 | Výzkumná část..... | 40 |
| 3.1 | Cíle práce a výzkumné otázky:..... | 40 |
| 3.2 | Reflexe stanovených cílů..... | 40 |
| 3.3 | Výzkumná metoda | 41 |
| 3.4 | Výběr výzkumného souboru..... | 42 |
| 3.5 | Metoda získávání dat | 43 |
| 3.6 | Metoda zpracování dat..... | 45 |
| 4 | Analýza dat | 46 |
| 4.1 | CÍL: Možnosti ověření získaných kompetencí humanitárního pracovníka na základě HAQF | 46 |
| 4.1.1 | Kategorie Získávání a ověřování znalostí..... | 46 |
| 4.1.2 | Kategorie Získávání a ověřování dovedností | 52 |
| 4.1.3 | Kategorie Získávání a ověřování autonomie a zodpovědnosti..... | 58 |
| 4.2 | CÍL: Výběrové řízení na konkrétní humanitární pozice z hlediska ověřování kompetencí..... | 63 |
| 4.2.1 | Kategorie Výběrové řízení bez ověřování kompetencí | 63 |
| 4.2.2 | Výběrové řízení s ověřováním kompetencí skrze simulace a test | 64 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.2.3 | Ověřování manažerských kompetencí..... | 64 |
| 4.3 | CÍL: Význam informálního učení pro získávání kompetencí..... | 65 |
| 4.3.1 | Kategorie organizační dovednosti..... | 66 |
| 4.3.2 | Kategorie komunikační dovednosti, sřování..... | 66 |
| 4.3.3 | Kategorie samostatnost, odpovědnost | 67 |
| 4.3.4 | Kategorie vedení týmu..... | 67 |
| 4.3.5 | Kategorie pečlivost | 68 |
| 4.3.6 | Kategorie učení se z chyb | 68 |
| 4.3.7 | Kategorie rozhovory s interními či externími kolegy..... | 69 |
| 5 | DISKUZE | 71 |
| | Závěr | 77 |
| | Zdroje | 79 |
| | Seznam příloh..... | 84 |
| | Příloha č. 1 | 84 |
| | Příloha č. 2 | 86 |

Úvod

Svět v dnešní době čelí velkému množství humanitárních krizí. Válečné konflikty nabývají nebývalé intenzity a přírodní katastrofy začínají být čím dál intenzivnější. Lidská zranitelnost v některých rozvojových státech světa způsobuje nepřipravenost a neschopnost čelit těmto katastrofám. Vzrostl nejen počet zemřelých zasažených obyvatel při humanitárních katastrofách, ale čím dál častěji se objevují únosy a úmrtí také těch, kteří pomoc poskytují.

Humanitární práce je extrémně náročná a dnešní realita vyžaduje mnohem více než doposud pravé, plně oddané a motivované jedince. (Egeland, 2017 in Reis a Bernath, 2017) Jak uvádí Reis a Bernath (2017) ústy respondenta jedné studie: „humanitární práce není zaměstnání, ale životní volba“. Předurčuje vše, každou minutu dne, nejen prostředí, ve kterém se pracuje, ale také kolegy, zasažené obyvatele, osobní život, který je touto prací velmi ovlivňován. (Reis, Bernath, 2017). Tyto faktory způsobují, že začínají vzrůstat požadavky na profesionalitu poskytování humanitární pomoci a tím i kompetence humanitárních pracovníků.

Na celém světě existuje velké množství dokumentů reflektujících tuto oblast a neustále jsou vymyšleny způsoby, jak zefektivnit humanitární pomoc a sjednotit vytvořené přístupy a metodu v jednotný ucelený soubor.

Jednou z iniciativ, která se snaží sjednotit proces rozpoznávání humanitárních kompetencí, zefektivnit systém vzdělávání humanitárních pracovníků a zvyšovat jejich kompetence je evropský projekt EUHAP (překl. European Humanitarian Action Partnership), kterému má tato práce přinést užitek. V rámci tohoto projektu existuje několik pracovních skupin zaměřujících se na naplnění různých cílů projektu. Katedra křesťanské sociální práce, na níž studuji, je součástí jedné pracovní skupiny, která se zaměřuje na rozpoznání dřívějšího učení, identifikace a ověřování kompetencí humanitárních pracovníků.

Byly jsme požádány vedoucí pracovní skupiny zaměřující se na rozpoznání předchozího učení o zpracování výzkumu týkajícího se získávání a ověřování kompetencí na základě kvalifikačního rámce (blíže představeného ve druhé kapitole), který by pomohl dalšímu vzdělávání humanitárních pracovníků a z kvalitnění personální politiky.

Na základě zakázky této pracovní skupiny byly vytvořeny dva hlavní cíle práce. Prvním z nich je zjistit, jak se dají získané znalosti, dovednosti a kompetence

humanitárních pracovníků uvedené v HAQF ověřit v praxi. Druhým je zjistit průběh výběrového řízení v českých neziskových organizacích se zaměřením na ověřování kompetencí konkrétních pracovních pozic. Oba uvedené cíle přispějí k naplnění výstupů této pracovní skupiny. Jedním ze záměrů projektu EUHAP je implementace kvalifikačního rámce do výběrových řízení humanitárních organizací, vzdělávacích institucí za účelem zvýšit kompetence humanitárních pracovníků, zjistit možné rezervy a navrhnout další vzdělávání.

Tato práce je rozdělena na tři hlavní části: teoretickou, výzkumnou a analytickou. V teoretické části je popsán charakter humanitární pomoci se zaměřením na profesionalizaci humanitárního sektoru. Jsou v ní popsány také kompetence a způsoby ověřování kompetencí v rámci výběrových řízení, na které se orientuje druhý cíl práce. V druhé polovině je představen projekt EUHAP společně s kvalifikačním rámcem, který tvořil stěžejní část při provádění výzkumu. Dále je uveden také proces učení a způsob rozpoznávání předchozího učení, k jehož jednomu typu se váže třetí cíl práce, kterým je zjistit, jak ovlivňuje informální učení získané kompetence.

Tato práce váží se ke kompetencím v rámci projektu EUHAP je mezi vzniklými diplomovými pracemi jediná svého druhu. Při monitoringu již vytvořených prací byla nalezena diplomová práce zjišťující klíčové humanitární kompetence humanitárních pracovníků od autorky Adély Štěpánové a druhá zabývající se zjišťováním kompetencí humanitárních pracovníků pro úpravu studijního programu Sociální a humanitární práce vyučovanou na CARITAS-Vyšší odborné škole sociální Olomouc vypracovanou Janem Říkovským (Obě práce jsou dostupné na webové adrese www.theses.cz)

1 Teoretická část

Tato kapitola se dělí na dva důležité okruhy, a to: humanitární oblast a kompetence v obecném měřítku. V první části bude vymezen humanitární sektor, dále definice humanitární pomoci a popis jednotlivých aktérů na poli humanitární práce. Pro lepší orientaci v české humanitární sféře bude stručně představen její vývoj v České republice včetně uvedení předních českých humanitárních organizací. Nemały význam bude mít taktéž podkapitola profesionalizace humanitární práce, k níž se vztahuje právě probíhající evropský projekt EUHAP. V rámci této podkapitoly budou uvedeny aktuální trendy a mezníky, akcent na vzdělávání humanitárních pracovníků a vzniklé iniciativy, které se k ní vážou. Nakonec bude představen termín kompetence, způsoby ověřování kompetencí a důležitost termínu sebereflexe. Tato kapitola je úvodní, představující základní okruhy a zasazení této práce do tématu.

1.1 Vymezení pojmu a obecná charakteristika humanitární práce

Humanitární pomoc představuje krátkodobou pomoc vedoucí k záchraně životů, snížení lidského utrpení a zachování lidské důstojnosti během katastrofy a bezprostředně po ní. Reaguje na humanitární katastrofu větších rozměrů, která může být přírodní povahy (př. zemětřesení, tsunami), ovlivněná člověkem (př. povodně) či způsobená člověkem (př. války). Významný bod tvoří prevence humanitárních katastrof a hledání možností, jak jim předcházet. Těto snaze se věnuje koncept Disaster Risk Reduction, který představuje strategii pro snížení dopadů přírodních rizik vznikajících např. z povodní, zemětřesení či tajfunů. Humanitární práce musí být poskytována v souladu s čtyřmi klíčovými humanitárními principy: humanitou, nezávislostí, neustraností a neutralitou, které jsou zároveň stěžejními principy Mezinárodního hnutí Červeného kříže a Červeného půlměsíce. Další směrnice pro poskytování humanitární pomoci lze najít v Etickém kodexu Mezinárodního hnutí Červeného kříže a Červeného půlměsíce a nevládních organizací pro poskytování humanitární pomoci v krizových událostech. V tomto kodexu je uvedeno několik pravidel, kterými by se aktéři humanitární pomoci měli řídit. Mezi ně patří např. nezneužití pomoci k podpoře politického či náboženského názoru, respekt k místní kultuře a zvyklostem, využívání místních zdrojů či postupy pro zapojení místních obyvatel do pomoci. Základním předpokladem pro poskytování humanitární pomoci tzv. zvenčí je snížená kapacita

konkrétního státu a lokálních činitelů v pomoci obyvatelům zasažených katastrofou. Poté, co má zasažená země kapacitu pomoci svým obyvatelům, humanitární pomoc poskytovaná ze zahraničí končí. Základními charakteristikami humanitární pomoci je okamžitost a krátkodobost jejího poskytování. (ReliefWeb, 2008, Princová, 2012, s. 9-10, 26-29)

Hlavními „platformami“ zabývající se mezinárodní humanitární pomoci jsou Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), Výbor pro rozvojovou pomoc (DAC) a Stanice pro sledování financí (FTS) Úřadu pro koordinaci humanitárních záležitostí (překl. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs)¹. Pro financování humanitární pomoci byla vytvořena kancelář EU pro financování humanitární pomoci (překl. European Commission Humanitarian Office). (Reis, Bernath, 2017, United Nations, 2015)

Dnes pracuje v humanitární oblasti přibližně 450 000 pracovníků v celkem jedenácti orgánech Organizace spojených národů, dalších 780 000 v mezinárodních nevládních neziskových organizacích a okolo 3500 jich pracuje v národních humanitárních neziskových organizacích. Většina humanitárních pracovníků jsou občany států, kde se humanitární pomoc častokrát poskytuje. (ALNAP, 2015, dle Reis, Bernath, 2017). Najímání mezinárodních humanitárních pracovníků je velmi drahé a lokální pracovníci jsou navíc vybaveni jazykovou znalostí a dalšími dovednostmi užitečnými pro efektivní poskytování pomoci (Reis, Bernath, 2017).

Příčinou humanitárních katastrof je podle Princové (2012, s. 9) lidská zranitelnost, zranitelnost komunit a celých společností. Proto je v dnešní době kladen velký důraz na budování kapacit místních obyvatel za účelem snížení rizika vzniku humanitární katastrofy. (Princová, tamtéž)

V humanitárním sektoru existuje velké množství aktérů, mezi něž patří agentury Organizace spojených národů, Mezinárodní hnutí Červeného kříže a Červeného půlměsíce, mezinárodní nevládní organizace, náboženské organizace, vojenské složky, lokální vládní instituce, vlády a soukromí donoři, lokální komunita, diaspora. Také příjemci pomoci patří mezi aktéry humanitární pomoci, jelikož mezi nimi mohou být spatřovány vlády zasažených států. Pro správné poskytování humanitární pomoci by měl být respektován přístup, vycházející z potřeb zasažených obyvatel směrem

¹ Nevládní organizace aktivně spolupracují s agenturami Organizace Spojených Národů přímo v oblastech poskytování humanitární pomoci (<http://js.wve.org/download/2010-2/JSW-VE-Fall-2010-Complete.pdf>)

k dárčům. Celý systém pomoci vycházející od dárce po příjemce je nazýván jako „řetězec pomoci“. (The Humanitarian Coalition, nedatováno, Development initiatives, 2017, Princová, 2012)

Podle Riddele (dle Princová, 2012, s. 43) „až 80% finančních prostředků určených na rychlou pomoc je zprostředkováno mezinárodními nevládními organizacemi přímo lidem, kteří tuto pomoc potřebují.“

1.2 Charakter humanitární pomoci v České republice

Rozvoj humanitární práce v České republice spadá do 90. let minulého století. Po Sametové revoluci v roce 1989 začala vznikat řada neziskových organizací zaměřujících se na humanitární pomoc do zahraničí (především do oblastí bývalé Jugoslávie, kde probíhala válka, dále např. do Rumunska, Kazachstánu a Ukrajiny, Čečenska). Z internetových zdrojů Charity ČR lze říci, že vyjíždějící humanitární pracovníci provázeli velké nadšení a euforie pro pomoc potřebným. Humanitární sektor nebyl v té době dostatečně rozvinut a převažoval koncept „učení se konáním“ (překl. Learning by doing). Požadavky na kompetence tehdejších humanitárních pracovníků nebyly nikterak vysoké. I přes tehdejší jazykovou bariéru se pracovníci seznamovali se zkušenostmi zahraničních států. (Charita Česká republika, 2012)

V roce 1995 se Česká republika vstoupila do Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a tím přijala princip solidarity z méně bohatými státy. Z tohoto důvodu byly vytvořeny Zásady pro poskytování zahraniční pomoci (Exnerová, et al., 2012)

Vstup České republiky do EU měl vliv na vznik Usnesení č. 302 o zásadách pro poskytování zahraniční spolupráce po vstupu ČR do EU. Po vstupu do EU prošla Česká republika několika „fázemi zefektivňování poskytování humanitární pomoci“. (FORS - České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2013, s. 10) V roce 2006 se Česká republika přihlásila k Deklaraci Dobrého humanitárního dárcovství (GHD), která obsahuje směrnice pro humanitární práci z hlediska dárcovství vyspělých států. Tato deklarace mimo jiné podporuje iniciativy, které „mají za cíl podpořit proces učení a prohlubit odpovědnost v rámci efektivní a účinné realizace humanitárních akcí. Ve stejném roce se také přihlásila k Evropskému konsensu o humanitární pomoci (FORS - České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2013, s. 10, Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2013)

Důležitým milníkem v české humanitární práci byl rok 2009, kdy proběhlo České předsednictví v Radě EU, v rámci kterého byla vytvořena nová pracovní skupina Rady EU pro humanitární a potravinovou pomoc (COHAFA). Důsledkem jejího vzniku bylo rozdělení humanitární a rozvojové pomoci EU. Byla přijata Operační strategie humanitární pomoci ČR, která může být považována za první krok k profesionalizaci české humanitární práce. V tomto roce bylo také poprvé vypsáno výběrové řízení na projekty humanitární pomoci (FORS - České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2013, s. 10)

V roce 2010 došlo ke schválení Zákona o zahraniční rozvojové spolupráci a humanitární pomoci poskytované do zahraničí a o změně souvisejících zákonů č. 151/2010, který definuje humanitární pomoc jako „souhrn činností hrazených ze státního rozpočtu, jejichž cílem je zamezit ztrátám na životech a újmě na zdraví, zmírnit utrpení a obnovit základní životní podmínky lidí po vzniku mimořádných událostí, jakož i zmírňovat dlouhodobě trvající následky mimořádných událostí a předcházet jejich vzniku a negativním následkům“. (Zákon o zahraniční rozvojové spolupráci a humanitární pomoci poskytované do zahraničí a o změně souvisejících zákonů, § 2)

V příloze uvádím přehled největších českých humanitárních nevládních organizací se stručnou charakteristikou jejich činnosti

1.3 Profesionalizace humanitární práce

V dnešní době se začíná projevovat poptávka po vyšší odpovědnosti týkající se jak příjemců pomoci tak donorů. Tímto vzniká požadavek také na vyšší profesionalizaci humanitární pomoci a humanitárních pracovníků (Walker, et. al, 2010). Tento trend směřující k profesionalizaci mezinárodní humanitární pomoci v praxi znamená, že humanitární systém začíná být přesněji definován a vyžadovat vyšší kvalitu, dovednosti, zkušenosti, znalosti potřebné pro všechny zainteresované jedince v humanitárním sektoru. (Reis, Bernath, 2017)

Diskuze o profesionalizaci humanitárního sektoru začaly koncem osmdesátých let minulého století. V této době začalo vznikat mnoho iniciativ, jejichž cíli bylo zlepšit kvalitu a odpovědnost humanitární pomoci a které se zabývaly kvalitou a odpovědností. Patří mezi ně např. Spere Project, Compass, The Active Network for Accountability and Performance (ALNAP) a Humanitarian Accountability Partnership (HAP). Uvedené iniciativy přispěly k upevnění mnoha problematických otázek. V devadesátých letech došlo k nárůstu humanitárních krizí, které přispěly ke zvýšení finančního rozpočtu na

humanitární spolupráci. Mnoho humanitárních organizací a agentur se rozrostlo a rozšířil se také počet jejich intervencí. Tento jev přispíval k obavám týkajícím se míry zkušeností jedinců poskytujících humanitární pomoc a odhaloval následky soutěživosti mezi agenturami a organizacemi na pomoc samotnou. (Enhancing learning and research for humanitarian assistance, 2010, s. 15). Od té doby došlo k rozvoji humanitárního systému nejen ve své velikosti, ale také v komplexitě. (Walker, et. al, 2010)

Daší iniciativou bylo vytvoření tzv. „Code of Conduct“ zaměřujícího se spíše na jednotlivé humanitární pracovníky než na instituce, které je zaměstnávají. Jedná se o kodex chování podepsaný humanitárními agenturami. (Bude blíže vysvětlen v kapitole 1.3.4) Následně vzniklé iniciativy se zaměřovaly na vnímání těchto agentur především jako institucí ne jednotlivých pracovníků. Patří mezi ně již výše zmíněný Sphere Project, HAP International a People in Aid, na které je vyvíjen nátlak plnit minimální standardy. Daší pokrok byl zaznamenán u institucí určených pro validaci profesionálních dovedností a kompetencí humanitárních pracovníků. (Enhancing learning and research for humanitarian assistance, 2010, s. 15)

Od roku 2005 byla započata další série reforem reagujících na pochybení humanitárního systému při poskytování pomoci v Darfúru a v zemích zasažených tsunami v roce 2004. Jednou z významnějších změn bylo zavedení strategie tzv. „Cluster Approach“ za účelem zvýšit koordinaci a odpovědnost humanitární práce. Jednotlivé clustery jsou rozděleny na sektory zaměřující se na specifickou problematickou oblast jako je přístřeší, potravinová bezpečnost, logistika, zdraví, výživa, voda, sanitace a hygiena (zkr. WASH), vzdělávání, koordinaci táborů a jeho řízení. Clustery jsou využívány v situacích, kdy jsou potřeby uvnitř sektoru přetíženy důsledkem válečného konfliktu nebo přírodní katastrofy a je nutná účinná koordinace pomoci. Druhou významnou reformou bylo v roce 2010 zavedení tzv. Transformative Agenda. Cílem této iniciativy bylo implementovat systém, který by zefektivňoval odpověď na hlavní katastrofy skrze účinnější plánování a monitoring celé akce. V roce 2016 proběhl Světový humanitární summit v Istanbulu, na kterém byly hlavními probranými tématy financování humanitární práce a nábor nových humanitárních pracovníků. (IECAH, 2010, Walker, et. al, 2010, Reis, Bernath, 2017)

Do této doby bylo zaznamenáno zaměření organizací „Enhanced Learning and Research for Humanitarian Agencies (ELRHA) a „Coalition of British Humanitarian Agencies (CBHA) na kompetence humanitárních pracovníků, které by měli fungovat

jako prostředek pro vytvoření minimálních standardů pro humanitární profesionály. (Reis, Bernath, 2017).

1.3.1 Mezníky v profesionalizaci humanitárního sektoru

Způsob, jak lidé a společnost reaguje na katastrofy, válku a další pohromy je spojen s adaptací a kapacitou zasažených obyvatel. Katastrofy se dějí a přeživší se vyrovnávají s novou realitou, národní a mezinárodní systémy se přizpůsobují měnící se realitě a politické a ekonomické prostředí jim ono přizpůsobení umožňuje. Mezinárodní humanitární systém není logickým jednotným konstruktem, ale výsledkem mnoha, často konkurujících si postupů. Některé, řízené vlastními zájmy, jiné ideologií či altruismem, ale všechny směřují k pojmu adaptace; jimž je myšleno přizpůsobení se měnícím se potřebám, zlepšení znalostí a technologií pro získání větší schopnosti v předvídání povodní, hurikánů, sucha a přizpůsobení se dostupným zdrojům v národních politických systémech. (Reis, Bernath, 2017)

Je vyvíjen mnohem větší nátlak na profesionalitu humanitárních pracovníků, ale co to vlastně znamená? Donald Schon (dle Walker, et. al., 2010) upozoroval, že po profesionálech je vyžadováno činit více než jen převést své specializované znalosti do praxe. Tzv. „pravý profesionál“ musí přemýšlet jako profesionál. Schon (dle Walker, et. al., 2010) v tomto pohledu vidí „reflektujícího praktika“ schopného přemýšlet a rozvíjet nové porozumění při reakcích na konkrétní situaci.

1.3.2 Vzdělávání humanitárních pracovníků v době profesionalizace

Základ identity humanitárních pracovníků v podobě „záchranářů životů“ je v dnešní době komplikovanější než v předchozí éře. Obavy z dopadů humanitárních akcí na vojenské jednotky a politickou scénu se objevovaly již dříve, ale dnes tzv. „nové krize“ vedly mnohé pozorovatele k frustraci nad pokračujícími problémy v humanitárním sektoru. Experti by měli úzce prozkoumat humanitární sektor stejně jako zástupci praxe, kteří by měli zajistit, aby měli studenti humanitární práce dobrý teoretický základ v reálných problematických oblastech. (Walker, P, Maxwell, D., 2009)

Vytvoření absolventských kurzů a výcviků specializovaných na humanitární sektor také přispělo procesu profesionalizace humanitárního sektoru. Např. existence vzdělávacích programů NOHA nabízející dosažení magisterského titulu v humanitární

práci v evropském měřítku. Tyto vzdělávací programy probíhají na různých evropských univerzitách s podporou evropské komise. (NOHA, nedatováno)

Nicméně během uplynulých třiceti let vývoje humanitárního sektoru existují viditelné mezery v odborných kvalifikacích a další nevyjasněné způsoby jejich uznávání. Během této doby bylo vytvořeno mnoho magisterských programů, ale jejich kurikula se velmi liší. Pouze malá část studentů je vybavena relevantními znalostmi, dovednostmi a schopnostmi potřebnými pro budoucí praxi (IECAH, 2010)

Walker et. al (2010) uvádějí, že globálně stanovený systém akreditace a kvalifikace by měl přispět k náboru schopných pracovníků. Místní instituce specializující se na výcvik mohou získat přístup k certifikaci kurikula a akreditovat své kurzy a výcviky globálně uznávanými institucemi. Stejná kvalita vzdělání by proto měla být nabízena za přijatelnou cenu bez ohledu na místo, kde by výcvik – kurz probíhal (Walker, et. al, 2010) Na tento jev se snaží odpovídat projekt EUHAP, který bude více představen v následující kapitole.

Klíčovým bodem je profesionalizace humanitárního sektoru na individuální či kolektivní rovině je rozvoj těchto vzdělávacích a výcvikových programů. (EUHAP : European Humanitarian Partnership, nedatováno)

Díky profesionalizaci mají humanitární pracovníci možnost zlepšovat své kompetence, efektivitu a důvěryhodnost, nabízí se jim více příležitostí k uzavírání kontraktů a možností volby pro svůj profesní rozvoj. (Walker, et. al, 2010)

1.3.3 Skotský kreditový a kvalifikační rámec

Jedním z důsledků profesionalizace je snaha o rozvoj jedincových dovedností, znalostí a schopností a jejich následném ohodnocení či certifikací. Podle „Institute for Credentialing excellence“ (dle Walker, et. al, 2010) potvrzuje certifikace získání specializovaných dovedností, znalostí a zkušeností z praxe v konkrétní oblasti (Walker, et. al, 2010) Na tento jev zareagoval Skotský úřad pro kvalifikaci (překl the Scottish Qualifications Authority) a dobrovolný sektor společně s dalšími organizacemi, kteří společně vytvořili příručku skotského kreditového a kvalifikačního rámce (překl Scottish Credit and Qualifications Framework) zaměřující se právě na certifikaci získaných znalostí a dovedností získaných formálním či neformálním vzděláním. Celým názvem „Scottish Credit and Qualifications Framework Handbook: User Guide (2009), nahrazuje dřívější skotské edice zabývající se kvalifikací a certifikací a podporuje celoživotní učení ve Skotsku. Jeho prostřednictvím je usnadňováno lidem

všech věkových kategorií v zajištění přístupu k adekvátnímu vzdělávání a kurzům pro naplnění jejich osobního, sociálního a ekonomického potenciálu. (SCQF, 2010)

Předpokládá se, že dané pokyny budou organizacemi podporovány a implementovány do svých vlastních procesů a postupů stejně jako začlenění samotného rámce. Tato příručka byla velkou inspirací při tvorbě nástrojů rozpoznání dřívějšího učení projektu EUHAP o němž bude řeč v další kapitole. (SCQF, 2010)

1.3.4 Sphere project

Významným mezníkem v profesionalizaci humanitární práce je iniciativa nazývaná se „Sphere Project“ založená v roce 1997 skupinou nevládních neziskových organizací, Červeného kříže a Červeného půlměsíce. Jejím nerozlučitelným prvkem je příručka ‚Sphere‘, která si klade za cíl zlepšit kvalitu humanitární odezvy v situacích katastrofy či konfliktu a zvýšit odpovědnost humanitárního systému směrem k zasaženým obyvatelům. Své místo má v této příručce humanitární charta a minimální standardy, které jsou produktem zkušeností mnoha humanitárních pracovníků a organizací. Za vytvořením humanitární charty a minimálních standardů stojí snaha o zlepšení efektivity poskytování pomoci agenturami a organizacemi, jejich odpovědnost ke stakeholderům a předcházení lidskému utrpení. V dnešní době je lze považovat za standardy 21. století v reakci na humanitární katastrofy a krize.² (Zutphen, Damereil, 2011 in The Sphere Project, 2011, The Sphere Project 2011).

Filosofie Sphere Projectu stojí na dvou bodech: vprvé řadě na jedincích zasažených katastrofou nebo konfliktem mají právo na život v důstojnosti (a proto právo na pomoc) a za druhé na podniknutí všech kroků pro snížení lidského utrpení. Závěr příručky tvoří již zmíněný tzv. „Code of Conduct“, který představuje určité principy jednání pro Mezinárodní Červený Kříž a Červený půlměsíc a nevládní neziskové organizace angažované v reakcích na humanitární krize. (Zutphen, Damereil, 2011 in The Sphere project, 2011, s. 4).

1.4 Kompetence humanitárních pracovníků

Existuje velké množství definic o tom, co vlastně tento termín znamená. Velmi často se jimi myslí znalosti, dovednosti a zkušenosti. Někdy se k nim přidávají také postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky atd. (Havlíčková, Žďárská, 2012, s. 9) Ani

² Jsou pravidelně aktualizovány, první příručka vznikla v roce 2000, dále byla aktualizována v roce 2003, 2009-2010, 2011 a nyní vznikne další pro rok 2018. Převzato z www.sphereproject.org

v České republice není tento termín jednotně ukotven. Někdy se využívá v singulární podobě jako nadřazený pojem, jindy se využívá v plurálu, kde označuje jen díčí složky. (Knecht a kol., 2010, dle Havlíčková, Žárská, 2012, s. 9)

Dříve než budou popsány specifické kompetence humanitárních pracovníků v rámci projektu EUHAP, pro který má být tato práce přínosná, bude tato podkapitola věnována obecnému popisu kompetencí, způsobům jejich získávání a ověřování. Závěrečná část podkapitoly bude věnována možným způsobům náboru nových zaměstnanců ve vztahu k ověřování získaných kompetencí.

1.4.1 Vymezení pojmu kompetence

Termín kompetence vychází z latinského výrazu „competens“, který v překladu znamená „vhodný, příhodný, náležitý. V kontextu práva se jím rozumí schopnost chápat a jednat rozumně“. (Havrdová, 1999, s. 41). Ve slovníku cizích slov jsou kompetence definovány jako „způsobilost provádět určitou činnost správně a efektivně, soubor či rozsah požadovaných znalostí, kvalifikace, schopností a dovedností nebo specifická schopnost či dovednost. (SCS.ABZ.CZ, nedatováno). V Evropském pojetí jsou kompetence definovány jako „kombinace schopností, znalostí, dovedností a postojů, jež všichni potřebujeme ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a k uplatnění v pracovním životě“. (Havlíčková, Žárská, 2012, s. 9)

Havrdová ve své knize ‚Kompetence v praxi sociální práce‘ popisuje stádia profesionálního růstu, který je podle ní ‚produktem ochoty a schopnosti se otevírat novým podnětům v profesionální roli a integrovat je do chování a postojů‘. Z hlediska vývoje odbornosti ve vztahu k učení definuje tyto stádia: (Havrdová, 1999 s. 23)

a) Neuvědomovaná nevědomost

- Pracovník neví, že nezná a neumí – tehdy považuje vzdělání za zbytečnou a neúčinnou formalitu (...)

b) Uvědomovaná nevědomost

- (...) Pracovník objeví, co všechno nezná a neumí (...) V lepším případě by se stále učil, v horším zběhne z oboru (...)

c) Uvědomovaná znalost

- Pracovník se vědomě snaží uplatňovat poznané a jednat co nejlépe. (...) Pracovník je ostatním trochu pro blázny a pochybuje, zda je to vůbec to pravé. (...)

d) Neuvědomovaná znalost

- Rozlišování se stalo samozřejmostí, v chování se obnovila nenucenost. Pracovník ani neví, že ví a umí. Teprve teď nese poznání skutečné plody, ale on už to až tak nesleduje (...)

Havrdová dále uvádí, že není jednoduché rozpoznat profesionální růst u pracovníků v prvním stádiu. Mnohem snadnější je to ve druhém a třetím stádiu. Ve čtvrtém se učení podle ní stává samozřejmostí (Havrdová, 1999 s. 23).

1.4.2 Klíčové kompetence 21. století

Mezi klíčové kompetence uvedené na internetových stránkách Evropské komise patří komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická kompetence a základní kompetence ve vědě a technologii, digitální kompetence, schopnost učit se a sociální a občanské kompetence, smysl pro iniciativu a podnikavost a smysl pro kulturní povědomí a vyjádření (European Commission, 2017)

Každý občan bude záhy potřebovat široké spektrum klíčových kompetencí vzhledem k rychle se měnícímu propojenému světu. Vzdělání v jeho sekundární podobě hraje klíčovou roli v získávání kompetencí a jejich přizpůsobení se těmto změnám. Tyto kompetence představují „trvalou hodnotu v procesu změn“ při rychlých změnách dnešní doby. (Siegrist, a Belz, 2001, s. 29). Od pracovníků se očekávají týmové kompetence jako je „empatie, upřímnost, schopnost kompromisu, ochota vést“ atd. (Siegrist a Belz, str 29).

Siegrist a Belz (2001) udávají další klíčovou kompetenci, již je reflexivita. Jedinec je díky ní schopen určité míry **sebereflexe**, kterou hodnotí vlastní výkon podle dosažených výsledků. Tito autoři dále udávají (2001, s. 33) dále uvádějí, že „klíčové kompetence mají delší životnost než kvalifikace vázané na profesi“

1.4.3 Klíčové kompetence humanitárního pracovníka

Na humanitárního pracovníka může být v průběhu humanitární katastrofy vyvíjen nátlak po splnění stanovených úkolů, mezi které může patřit zajištění obživy či přístřeší pro zasažené obyvatele, záchrana životů při vyprošťování ze sutin budov po zemětřesení, komunikace s přeživšími, dovoz potravin a mnoho dalších. Při poskytování humanitární pomoci je častokrát vystavován únavě, frustraci, musí čelit závažným rozhodnutím, za které by měl nést zodpovědnost. Nejednou čelí fyzickému i

psychickému vypětí. Z toho pramení, že potřebuje mít celou řadu kompetencí nutných pro zvládnutí své profese.

Podle Štěpánové (2013, dle NOHA, dle Vincence) by měl každý humanitární pracovník disponovat deseti základními osobnostními rysy, a to:

- vytrvalostí a schopností práce,
 - interpersonálními a interkulturními komunikačními dovednostmi,
 - pozitivním, demokratickým a participativním přístupem,
 - závazkem k organizaci, jejím cílům a lidem,
 - odolností vůči únavě, frustraci a stresu,
 - sebekontrolobu,
 - schopností řídit lidi a situace,
 - rozhodovacími schopnostmi,
 - dynamice iniciativě, obětavosti a službě druhým
 - poctivostí, zodpovědností a pozitivními společenskými hodnotami
- (Štěpánová, 2013, s. 30-31)

V rámci projektu zaměřeného na testování kompetencí u humanitárních pracovníků (překl. Emergency Capacity Building Project's work) uvedlo přes 80% respondentů (z celkem přibližně 1300) nutnost základní znalosti v otázkách bezpečnosti, mezinárodního humanitárního práva a provádění posouzení potřeb. Mezi hlavní dovednosti uvedli schopnost vyjednávání a multitaskingu (přes 70%). Mezi další uvedené kompetence patří odolnost, integrita, time management, schopnost týmové práce, kulturní sensitivity, odpovědnost, komunikace, řízení projektů, řešení problému, řízení financí, využívání technologií, řízení vztahů s partnery. (Enhancing learning and research for humanitarian assistance, 2010)

1.4.4 Způsoby ověřování kompetencí při výběrovém řízení

Jak již bylo uvedeno, jedním z cílů práce je nalézt způsoby ověřování kompetencí při výběrovém řízení na konkrétní pracovní pozici humanitárního pracovníka. Podle Šikýře (2016, s. 105) je metoda výběru validní, „jestliže skutečně umožňuje předpovědět úspěšný výkon práce“:

Mezi všeobecně používané metody výběru nových zaměstnanců můžeme zařadit:

- a) Hodnocení životopisu
- b) Výběrový pohovor

- c) Testování uchazečů
- d) Assessment centrum
- e) Zkoumání referencí

V následující části budou blíže představeny tyto metody: výběrový pohovor, assessment centrum a testování uchazečů, které lze pro ověření kompetencí využít.

Existuje několik typů pohovorů. Patří mezi ně například skupinový či individuální pohovor, pohovor jako případová studie, při kterém je zaměřováno na schopnost analytického myšlení, dále video pohovory či telefonických rozhovorů, které mohou proběhnout neplánovaně, dalším možným typem je panelové interview před větším počtem personalistů. (Slováčková, Horáková a Rendoš., 2017)

Šikýř (2016, s. 108) rozděluje testování uchazečů o zaměstnání na testy inteligence, testy osobnosti a testy schopností. Testy schopností probíhají podle něj formou modelových situací. Tyto testy mohou poskytnout pouze doplňující informace, které jsou následně porovnávány s dalšími metodami výběru (Šikýř, 2001, s. 108).

Foot a Hook (2002, s. 96) zmiňují také „otázky v pohovoru popisující modelové chování“. Zde je uchazeči popsána konkrétní situace, která se může odehrát v zaměstnání, na které se toto výběrové řízení vztahuje. Po uchazeči je vyžadováno, aby si vybavil podobnou situaci z minulosti a přednesl, jak by se v ní zachoval. Negativem této metody je skutečnost, že kandidáti musí mít s přednesenou situací zkušenost. Tento nedostatek řeší tzv. simulační otázky, ve kterých je představena určitá situace a uchazeč má za úkol popsat, jak by se v ní zachoval. (Foot a Hook, 2002, s.96).

Assessment centrum (dále používáno jako AC) je metoda, která umožňuje „posoudit pracovní výkon a rozvojový potenciál zaměstnanců“. Obvykle bývá zabřena na „zkoumání a posuzování výsledků práce a chování uchazečů při skupinovém i individuálním řešení modelových úkolů a případových studií (...) Řešení modelových úkolů a případových studií je obvykle doplněno pohovory, testy nebo simulacemi, které prověří skutečné schopnosti a motivací uchazečů“.³ (Šikýř, 2016, s. 109) Tato metoda se většinou odehrává mimo pracoviště a trvá jeden až dva dny. Skupinu testovaných uchazečů hodnotí externí či interní hodnotitelé (z řad personalistů, psychologů atd.). Předností této metody je „možnost komplexního a objektivního posouzení a porovnání uchazečů“. (Šikýř, 2015, s. 109)

³ Simulace jsou využívány nejen při výběrovém řízení, ale také ve vzdělávacích institucích za účelem zvyšování kompetencí studentů a lepší připravenost pro jejich budoucí profesi (Beal, 2017, s.20)

V rámci AC může být využito více rozmanitých výběrových technik, které pomáhají získat další informace (např. pracovní simulace, skupinové cvičení a diskuze, rozhovory, sebehodnocení a hodnocení kolegů). Pracovní simulace obsahují situace, které se reálně odehrávají v zaměstnání, o které se jedná. Skupinová cvičení se na konkrétních simulacích využívají pro posouzení např. vůdčích dovedností, které lze těžko posoudit např. rozhovorem nebo testy. (Foot a Hook, 2002, s. 118-119).

1.4.5 Sebeevaluace získaných kompetencí

Tato podkapitola je velmi důležitá, jelikož v rámci výzkumu se jedná právě o sebereflexi humanitárních pracovníků týkající se získání a ověřování jejich kompetencí. Proto je zde tomuto termínu věnován větší prostor. Níže bude přiblíženo, k čemu sebeevaluace slouží a jaké jsou její výhody.

Havlíčková ve své knize *Kompetence, kvalita, kvalifikace, sebekoncepce pro neformální vzdělávání* popisuje několik výhod sebeevaluace. Podle ní dává sebeevaluace „pevnější rámec našemu sebehodnocení, které probíhá neustále na vědomé i nevědomé úrovni“ a také „pomáhá pojmenovávat naše zdroje ve formě kompetencí (znabstí, dovedností, měkké kompetence)“. (Havlíčková, 2015, s. 37)

Daší výhodou je podle ní, že pokud si je jedinec „vědom získaných kompetencí a je schopen je konkrétně popsat, případně doložit na příkladech, může je dále prezentovat. Tato schopnost je pak velmi užitečná při uznávání neformálního vzdělávání z pozice zaměstnavatelů. Havlíčková dále udává, že sebeevaluace může pomoci k rozvinutí jedincova potenciálu, kdy je schopen odhalit své silné stránky, a vlastnosti a uvědomit si realnost jejich dosažení (Havlíčková, 2015, s. 37-38). Významným pojmem je také sebepoznání neboli míra jedincova sebepoznání, jež tvoří východisko pro sebeevaluaci (Havlíčková, 2015, s. 38, tamtéž)

Pokud chceme zjišťovat jedincovy dosažené kompetence, je vhodné využívat performační metody, kde jedinec na základě praktické činnosti prokáže danou kompetenci (Havlíčková, 2015 s. 37).

2 European Humanitarian Action Partnership – EUHAP

Nyní se dostáváme k druhé kapitole zaměřené na kompetence v rámci projektu EUHAP. Vzhledem k tomu, že tato práce má být přínosná zejména pro tento projekt, bude následující kapitola věnována jeho stručnému představení. Dále budou uvedeny způsoby získávání kompetencí a proces učení. Neméně významná bude také podkapitola zaměřující se na tzv. předchozí učení (překl. „Prior learning“), které se skládá z formálního, informálního a neformálního vzdělávání. Právě význam informálního učení tvoří jeden z dalších cílů této práce.

V této kapitole bude představen také kvalifikační rámec HAQF, ve kterém jsou uvedeny kompetence nejčastějších pracovních pozic humanitárních pracovníků, a proto jsem se rozhodla prozkoumat kompetence pracovníků právě na těchto pozicích.

V poslední části se věnuji popisu těchto humanitárních pozic a jejich kompetencí, které byly v rámci projektu vytvořeny. Uvedené kompetence budou poté ověřovány na těchto vybraných pozicích v empirické části práce.

Odborné zdroje, ze kterých byly čerpány informace pro podkapitoly 2.2 – 2.6 byly čerpány z dosud nepublikovaného dokumentu projektu EUHAP.

2.1 Představení evropského projektu EUHAP

Projekt European Humanitarian Action Partnership (EUHAP) plynule navazuje na svého předchůdce s názvem European Universities on professionalization on Humanitarian Action (EUPRHA), jehož cílem bylo podpořit evropskou snahu reagovat na nové trendy v humanitárním sektoru skrze propagaci na kompetencích zabývaného rámce, který je určen pro vzdělávání humanitárních pracovníků. Celkem se na tomto dřívějším projektu podílelo třicet evropských univerzit, dvě globální humanitární asociace: Sphere Project a International Council of Voluntary Agencies a NOHA Alumni Community. Projekt probíhal od roku 2011-2014. Během těchto tří let byl vytvořen kvalifikační rámec pro humanitární sektor, který odpovídá na vzrůstající počet zaměstnání (povolání) v oblasti humanitární práce (Humanitarian Action). Rámec je založen na evropském kvalifikačním rámci (European Qualifications Framework (EQF)). (Sinokki, J., 2014)

Navazující projekt EUHAP je skupina odborníků z univerzit a výzkumných institucí, kteří reprezentují akademický sektor. Tvoří ji dvanáct NOHA členských

univerzit a devět dalších evropských univerzit. Dále se na něm podílí školitelé z RedR UK a Institut Bioforce, zaměstnanci v podobě humanitárních profesionálů z řad absolventů NOHA a zaměstnavatelé organizace Aktion Deutschland Hilft. Projekt probíhá od roku 2014 do srpna 2017. (EUHAP: European Humanitarian Partnership, nedatováno)

Jeho cílem je podporovat výměnu nejlepších a inovativních praktik, stejně tak jako zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání. Dalšími záměry je zvyšování kompetencí, zaměstnatelnosti, příležitostí a profesionality. Tento projekt je koordinován Sítí humanitárních aktivit („Network on Humanitarian Action (NOHA)“) a financován Evropskou komisí z programu Erasmus+. (EUHAP, nedatováno-a)

Cíle tohoto projektu budou dosaženy skrze objevování a mapování vazeb mezi kompetencemi, kvalifikací a povoláním v humanitárním sektoru. Dále při rozpoznání humanitárních činností (překl. Humanitarian Action Recognition), které by zjednodušovaly profesní rozvoj humanitárních pracovníků rozeznáním všech typů dřívějšího učení (formální, neformální, informální). V neposlední řadě bude mít vliv také identifikaci možností růstu a možností učení (překl. learning pathways). (EUHAP, nedatováno-a, EUHAP, nedatováno-b)

Dalšími faktory, prostřednictvím kterých dojde k naplnění cíle projektu je tzv. E-learning, v rámci kterého budou začleněny existující dostupné vzdělávací zdroje (reporty, databáze, průvodci, online nástroje, videa) prostřednictvím kterých budou rozvinuty moduly týkající se specifických humanitárních otázek. Posledním faktorem je evropská mapa humanitární pomoci, která byla vytvořena jako součást evropských univerzit v souvislosti s profesionalizací v humanitární sféře. Mapa nabízí informace o humanitárním sektoru v zemích EU a hlubší pohled na činitele a vzdělavatele na celém kontinentu, zároveň zobrazuje šest tematických map k vizualizaci a objevení rozmanitostí, rozdílů a specifik v humanitárně zaměřených profilech jednotlivých evropských zemí. (EUHAP, nedatováno-a, EUHAP, nedatováno-b)

V rámci projektu EUHAP existuje několik pracovních skupin, které se zaměřují na naplnění jednotlivých cílů projektu. Přínos této práce bude především pro pracovní skupinu zaměřující se na rozpoznání dřívějšího učení (překl. HA Recognition), ale také na identifikaci a analýzu dovedností požadovaných humanitárními organizacemi. Uvedená pracovní skupina se skrze výzkum v mnoha nevládních organizacích snaží zjistit, jak jsou tyto dovednosti oceňovány a identifikovány během celé humanitární kariéry jedince. Součástí její práce jsou také standardizované příručky a směrnice

s požadovanými kompetencemi učenými pro humanitární pracovníky. Cílem této pracovní skupiny je zlepšit současnou praxi a zjednodušit profesní růst jedinců pracujících v humanitárním sektoru. (EUHAP, nedatováno-b)

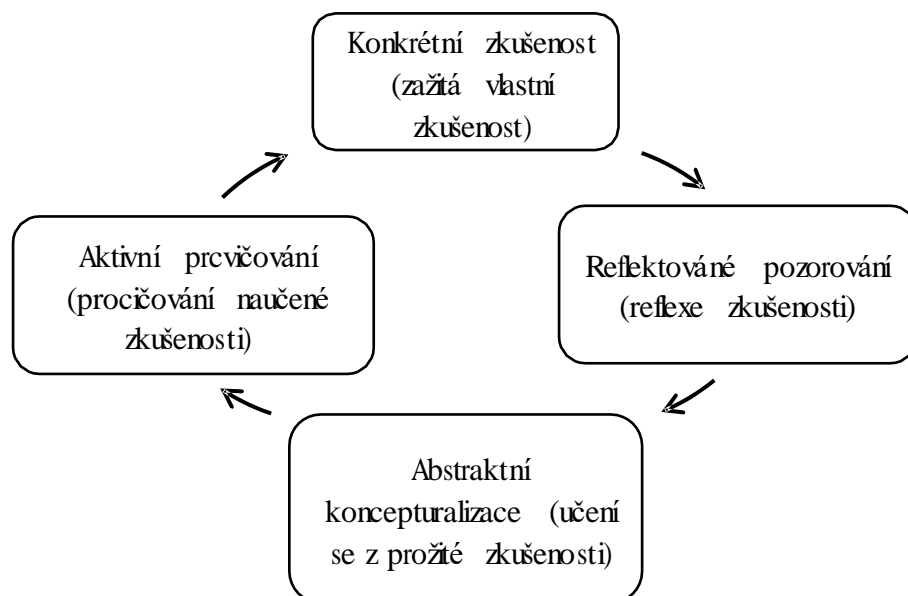
2.2 Způsoby získávání kompetencí a proces učení v rámci projektu EUHAP

„Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování“ (Richter, 1995, dle Siegrist, 2001, s. 27)

Martens (1974, dle Siegrist a Belz, 2001 s. 28) je nazývá klčovými kompetencemi z toho důvodu, že se „pomáhají vyrovnávat se skutečností a zvládat tudíž také nároky flexibilního světa práce.

Lidé si často zapamatují a naučí více autentickým podílením se na konkrétní aktivitě či jejím vytvářením, než čtením knih či naslechem lektora v rámci formálního či neformálního vzdělávání. Velké množství snah a iniciativ bylo realizováno za účelem popsat cyklus učení. Zde je jeden z příkladů užitý v rámci projektu EUHAP. Tento cyklus popisuje proces učení následovně: ⁴

Obr. č. 1 Proces učení, dle Cristina Churruca Muguruza⁵



⁴ Informace byly převzaty z dosud nepublikovaného dokumentu EUHAP, který se vztahuje k procesu učení a získávání kompetencí

⁵ Členka pracovní skupiny projektu EUHAP, vytvářející dosud nepublikovanou příručku pro sebereflektivní získávání kompetencí

První krok = Konkrétní zkušenost (zažitá zkušenost) – učení začíná s reálnou jakoukoliv zkušeností. Může to být specifická zkušenost nebo série propojených úkolů a zkušeností jako zaměstnání, které jedinec měl, výchova dětí, učení se řídit, zapojení se do dobrovolnické činnosti nebo zkušenost s nezaměstnaností. Může zde být i událost, kterou jedinec pozoroval.

Druhý krok = Reflektované pozorování – Zažitá zkušenost nebo událost může jedince „nutit“ k zamyšlení. Pokud je tak učiněno, druhý krok byl naplněn.

Třetí krok = Abstraktní konceptualizace – zamyšlení se nad prožitou zkušeností může pomoci k uvědomění, ve kterém je zkušenost považována za jeden příklad konkrétního vzorce. Může dojít k tvoření spojitostí a formování nápadů nebo teorií o tom, co konkrétní vzorec znamená. Poté dochází ke generalizaci zkušenosti, vznikající jejím opakováním.

Čtvrtý krok = Aktivní procvičování – Jedinec může aplikovat tyto nápady do nových rozdílných situací za účelem je otestovat. Pokud v situaci uplatní to, co se dřívější zkušeností uvědomil, proces učení je u konce. Osvojené poznatky aplikuje do dalších situací a dále je procvičuje.

Je také možné, že si jedinec z prožité zkušenosti nenaučí nic, protože stále zůstává tzv. „na povrchu“ a nepřemýšlí o ní hlouběji. Může o ní pouze mluvit, ale neosvojí si ji procvičováním. Je důležité si uvědomit, že ne každý jedinec je stejně efektivní v určitém stádiu cyklu. Někteří jsou silnější v generalizaci, vyjadřování v rámci teorií, zatímco jiní jsou efektivnější v praktickém procvičování právě osvojených poznatků. Každý jedinec má svůj konkrétní styl učení (EUHAP, nedatováno-b)

2.3 Typy zkušeností, ze kterých je možné se učit

Učit se lze z jakýchkoliv zkušeností, které byly zažity, nebo situací, které byly pozorovány, měly pro jedince nějaký význam. Mezi typy zkušeností můžeme zařadit: konkrétní díl práce, úkolu nebo projektu zažitých v práci, v komunitě, v dobrovolnické činnosti nebo škole, univerzitě atd. Dále to mohou být zkušenosti z konkrétního zaměstnání, vzdělávacího či praktického kurzu, který není součástí kreditového systému na univerzitě, a nakonec zkušenost se vzdáváním druhých.

2.4 Vysvětlení pojmu reflexe a způsoby reflektování získaných kompetencí

Učení skrze reflexi je dovednost, která zahrnuje zamyšlení se nad vlastní zkušeností z minulosti, zamyšlení se prožitými pocity a čerpání z toho, co se jedinec naučil dřívější zkušeností. Učení může být reflektováno několika způsoby, např. reflexe jako aktivita, díky které přemýšlíme sami o sobě. Dále také v sociálním nastavení jako např. při skupinovém učení, kde dochází k reflexi vlastní zkušenosti a jejich sdílení s ostatními jedinci. Reflexe je často procvičována v každodenních aktivitách. Lidé často reflektují způsob provádění konkrétních činností. Tato reflexe může vést ke změně způsobů, jakým každodenní aktivity provádíme.

Jednou z možností, jak reflektovat, je jednoduše přemýšlet o prožité situaci od jejího začátku po konec. Dalším způsobem je pokládání otázek sami sobě o prožité situaci např. k zamyšlení se nad praxí, komunitou nebo sociální rolí, kterou aktuálně máme nebo jsme měli v minulosti. Klíč k efektivní reflexi je schopnost identifikovat dovednosti a znalosti, které využíváme v rozdílných rolích jako projektoví manažeři, koordinátoři nebo jakákoliv jiná pracovní pozice z naší minulosti. Pokud vezmeme v potaz role, vždy se s nimi pojí také očekávání o aktivitách, které budou prováděny.

Podstatná je schopnost identifikovat dovednosti a znalosti, které jsme využili nebo se naučili během zažité zkušenosti. Poté dojde k jejich detailnímu popisu při kladení si otázek: Co jsme měli udělat? Jaké dovednosti a znalosti jste se naučili skrze realizaci této aktivity? Jak můžete využít v budoucnosti to, co jste se naučili?

2.5 Pojem reflektujícího učení

Reflexivní učení znamená porozumět rolím či způsobům, jak se jedinec vypořádává s konkrétními problémy a incidenty. Mohou to být pozitivní či negativní zkušenosti. Zásadní však je odhalit, co se z nich jedinec naučil. Otázky, které mohou pomoci v reflexi těchto zkušeností, jsou např.:

- Bylo těžké či jednoduché se něco naučit?
- Co jste se naučili?
- Co bylo příčinou, že učení nebylo tak zábavné?
- Co jiného bys mohl k tomu říci?

Zamyšlení se nad konkrétní zkušeností, která byla velmi přínosná v procesu učení, by mělo začít otázkou z uvedeného obrázku č. 1 výše, a to: „Co se stalo?“ Až dojde k zodpovězení otázky, začíná reflektující procvičování a přemýšlení nad zkušeností. Také práce ve dvojicích je velmi přínosným způsobem reflexe. Jednotlivec může vést rozhovor a zároveň se ptát druhých na otázky a poznamenávat si jejich odpovědi.

2.6 Evidence v procesu ověřování zkušenosti

Pro rozpoznání dřívějšího učení skrze zkušenost je potřeba dosáhnout znalostí a dovedností vyžadované na konkrétní úrovni, na kterou jsou kladeny specifické požadavky např. na pracovní pozici nebo kvalifikaci, které by měly být posouzeny. Evidence je informace, která, když odpovídá požadavkům na určitou kompetenci, poskytuje o získání této kompetence důkaz. Evidence může mít několik forem a být sbřena s více zdrojů. Ukazuje a potvrzuje, jaké má jedinec znalosti, dovednosti a jak dokáže reagovat v různých situacích. Osoba, která pomáhá s odhalováním a uvědomováním si prožitých zkušeností či jen pozoruje způsob plnění rolí a aktivit může být supervizorem, facilitátorem, mentorem či kolegou.

2.7 Prior learning (RPL)

Rozpoznání předchozího učení (překl. „recognition of prior learning“, dále jako RPL) je proces, který má svůj původ ve zkušenostech a/nebo formálním, neformálním a informálním učícím kontextu. Jsou v něm zahrnuty znalosti a dovednosti získané primárním, sekundárním či terciálním vzděláním či neformálně naučené znalosti a dovednosti plynoucí ze života samotného a pracovních zkušeností (SCQF, 2010)

Níže bude uvedena stručná charakteristika každého typu učení. S přihlednutím k jednomu z cílů práce, který se zabývá významem informálního učení, mu bude následně věnován větší prostor: (SCQF, 2010).

- a) **Formální učení** je většinou získané skrze školní vzdělávací systém, univerzitní vzdělání atd. Vždy vede k získání určité kvalifikace.
- b) **Neformální učení** se odehrává souběžně s formálním vzděláním a kurzy. Může být rozpoznáno, ale nemusí vést k získání formálního certifikátu (jako je např. bakalářský diplom). Patří mezi něj organizované kurzy a výcviky odehrávající se přímo na pracovišti či v dobrovolnickém sektoru probíhající mimo formální sektor.

c) **Informální učení** může být také definováno jako učení se ze zkušeností získaných v průběhu života či z předchozího či stávajícího zaměstnání. Tento druh učení je často nezáměrný, jedinec nemusí rozpoznat, že konkrétní zkušenost přispěla jeho dovednostem a znalostem. Jeho rozpoznání se může dít pouze retrospektivně. Je méně strukturované, více osobní, individualizované. Může být trvalejší a méně snadno zapomenutelné. Veronica McGivney (dle Smith, 2008) pod tímto typem učení spatřuje také kurzy, které probíhají nestrukturovaným a flexibilním způsobem a učení probíhá nezáměrně nebo také diskuze či rady prostřednictvím rozhovorů. Podle Dała a Bella (1999, dle Smith, 2008) může probíhat na pracovišti, ale není zařazeno do náplně práce zaměstnance. Coombs a Ahmed (dle Smith, 2008) spatřují pod informálním učení celoživotní proces, kdy každý jedinec získává znalosti, dovednosti a postoje denními zkušenostmi ať ve svém domě, v práci, při hře, z cestování, četbou literatury.

Pro shrnutí lze uvést, že formální učení bylo získáno během školní docházky a střední školy či univerzity. Neformální převážně kurzy a výcviky organizované mimo formální sektor a informální např. interakcí s rodinou, kolegy v práci atd. (Smith, 2008)

Podle příručky zaměřující se na usnadnění procesu rozpoznání předchozího informálního učení (překl. „Facilitating the recognition of prior learning toolkit“) Byla vytvořena skotskou institucí „The Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) Partnership ve spolupráci s „SCQF RPL Network a dalšími stakeholdery (viz předchozí kapitola). Příručka je určena pro lektory různých výcviků, zaměstnavatele a personalisty. Zahnuje detailní vysvětlení způsobů dřívějšího učení, spojitost se skotským kvalifikačním rámcem a množstvím aktivit využívaných v rámci procesu rozpoznávání. Příručka může být využívána všemi organizacemi zaměřující se na rozpoznání dřívějšího učení (SCQF, 2010)

Pro rozpoznání neformálního a informálního učení je nutný náhled do minulosti. RPL je procesem, kdy uvedené typy učení mohou být nejen rozpoznány ale také využity. Důležité jsou **všechny zkušenosti i ty negativní**. RPL pomáhá k uvědomění, co se jedinec díky svým zkušenostem naučil a jakým způsobem to může dokázat ostatním. Je učeno všem, kteří plánují svou kariéru, svůj osobní rozvoj a chtějí být více aktivní v rámci své komunity. (SCQF, 2010)

2.7.1 Benefits pro jedince zapojené do RPL

RPL ve spojení se systémem rozpoznávajícím formální vzdělávání nazývaným „SCQF Credit Points“ dokáže rozeznat znalosti a dovednosti, které by měl jedinec mít na konkrétním stupni vzdělání, např. jaké znalosti a dovednosti jsou spojeny s bakalářským titulem, magisterským atd. Je však možné, že jedinec, který nemá požadovanou kvalifikaci, již oplývá znalostmi a dovednostmi na stanoveném stupni vzdělání. Právě tento stav snaží RPL zohlednit a snížit množství času vyžadovaného na splnění formálního vzdělání. Tento jev byl také často sledován při výzkumu, kdy začínající humanitární pracovníci v 90. letech minulého století neabsolvovali žádné formální vzdělávání, ale mírou zkušeností a vědomostí, které se mezitím naučili je lze srovnávat s humanitárními pracovníky, kteří podstoupili formální vzdělání v humanitární práci (SCQF, 2010)

2.8 Humanitární kvalifikační rámec

Tento kvalifikační rámec (překl. „The Humanitarian Action Qualification Framework“, dále HAQF) je jednotným systémem založeným na výsledcích učení a slouží jako rozčleňující nástroj jednotlivých kvalifikačních úrovní a systémů napříč humanitárním sektorem. Jak již bylo zmíněno výše, byl vytvořen v rámci předchozího projektu EUPRHA. Je zaměřen na celoživotní vzdělávání, odráží se v něm obecné vzdělání, odborné vzdělání, výcviky a vyšší vzdělání stejně jako neformální a informální vzdělání. HAQF funguje jako pojící prvek pro všechny rozdílné druhy kvalifikací – vzdělávací stupně v humanitárním sektoru a řídí se Evropským kvalifikačním rámcem pro celoživotní učení („European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF – LLL“). (EUHAP, nedatováno-c)

Mezi hlavní účely vytvoření HAQF patří stanovení styčných bodů pro nastavení a posouzení kompetencí vzhledem k poskytovatelům vzdělávání v humanitární oblasti, dále přispět mezinárodnímu srovnávání vzdělávacích standardů v Evropském kontextu, pomáhat v identifikaci potenciálních pokrokových metod v kontextu celoživotního učení a nakonec podpora mobility pracovníků a studentů. (EUHAP, nedatováno-c)

HAQF je rozdělen do osmi úrovní, přičemž každá z nich obsahuje znalosti, dovednosti a autonomii a k nim vázané kompetence. Ke každé úrovni byly přiřazeny konkrétní pracovní pozice (např. manažer logistiky, koordinátor atd.). HAQF je určen primárně pro vzdělavatele a agentury v rámci humanitárního sektoru mající vlastní

kvalifikační systém a kompetenční rámec. Pokud by je dokázali propojit s HAQF došlo by k usnadnění komunikace vzdělavatelů v humanitárním sektoru se zaměstnavateli, studenty, akreditačními orgány a dalšími stakeholdery v porovnávání individuálních kvalifikací z rozdílných zemí, rozdílného humanitárního vzdělávání a výukových systémů. To by mělo za následek větší mobilitu humanitárních pracovníků a jejich profesní růst v rámci odlišných organizací. (EUHAP, nedatováno-c)

HAQF není koncipován jako akreditační nebo certifikační systém, nemůže udělit kvalifikaci, je pouze nástrojem, který popisuje úroveň kvalifikace v souvislosti s výsledky dřívějšího učení (formálním, reformálním a informálním). Nicméně může být pro orgány udělujících certifikaci užitečný. Původ rámce a užitá metodologie jsou evropské, nicméně jeho obsah vztahující se k výsledkům – výstupům učení je zabřen na humanitárním sektoru v globálním měřítku. To znamená, že je možné jej využít i v zemích mimo EU do té míry, do níž je možné jej přizpůsobit potřebám a požadavkům ne-evropských zemí. (EUHAP, nedatováno-c)

Tento humanitární kvalifikační rámec má za úkol představovat neutrální nástroj k nastavení standardů vzdělání a výukových programů. Pro každý druh kompetence uvedený v HAQF je vhodné využívat rozdílný způsob hodnocení či ověření např., pokud je zjišťována míra znalostí, je vhodné využít psanou formu testu, pokud se jedná o dovednosti, vyžaduje se různorodější způsob hodnocení stejně jako u posouzení zodpovědnosti a samostatnosti, u kterých se jeví jako nejvhodnější například simulace. Všechny osm úrovní pokrývá celou šíři kvalifikací a stupňů vzdělání. K úrovním čtyři až osm bylo vyvinuto také šest dimenzí, které poskytují detailnější popis jednotlivých úrovní. (EUHAP, nedatováno-c)

Uvedené dimenze jsou: (EUHAP, nedatováno-c).

a) Humanitární závazek (Humanitarian Commitment)

- Zahnuje závazek k obecným humanitárním principům, zachování existujících humanitárních standardů a kodexů, dále profesní závazek k poslání humanitární organizace a respekt ke všem bytostem v jejich odlišnosti

b) Analýza kontextu a reflexe (Context analysis and reflection)

- Obsahuje porozumění a povědomí o humanitárním kontextu stejně jako potřebu analyzovat jeho komplexnost a kriticky reflektovat své jednání

c) Zvládání a bezpečnost (Coping and safety)

- Vztahují se k sebeuvědomění a přizpůsobování chování, vypořádání se se stresem a odolnosti v měnícím se interním či externím prostředí humanitární organizace. Dále zahrnují bezpečnost jedince, týmu a organizace proti hrozbám pramenícím z humanitárních krizových situací stejně tak jako přípravu a ochranu krizí zasažených obyvatel

d) Řzení

- Zaměřuje se na vedení, motivování, koučování, zmocňování a řízení lidí s určitou mírou autority v kombinaci s jasnou strategickou představou a prováděním rozhodnutí

e) Vztahy zabřené na spolupráci (Collaborative relationships)

- Zaměřují se na práci s ostatními, interně či externě vzhledem k jedincově organizaci. Dále na partnerství. Vztahují se také spolupráci a komunikačním aspektům jako je kulturní citlivost, posilování důvěry, vyjednávání, obhajování a ukazování odpovědnosti

f) Služba krizí zasaženým lidem (Service to crisis-affected people)

- Vztahuje se k výkonu, profesionalitě a posilování kvality ve službě ostatním. Je zabřena na vyhodnocování potřeb a orientaci na službu. Zahrnuje kreativní inovace, iniciativu, prováděním rozhodnutí, plánování a organizaci ve spojitosti s projektoým managementem, finančním managementem a pracovní odpovědností

Každá z uvedených dimenzí obsahuje několik subtémat. Jsou navzájem propojené a definují principy směřující k centrálnímu cíli humanitární práce, kterým je snížit lidské utrpení. (EUHAP, nedatováno-c).

Oproti ostatním vytvořeným rámcům pro posouzení (např. britský kompetenční rámec „Core Humanitarian Competencies Framework“) je HAQF specifický tím, že je to **kvalifikační** rámec, kdežto ostatní rámce jsou **kompetenční** rozlišující mezi menším počtem úrovní učení a obvykle nejsou spojeny se postupujícími úrovněmi učení nebo klasifikacemi ve vzdělávání. (EUHAP, nedatováno-c).

Hlavním cílem je, aby byl HAQF přijat **celou humanitární komunitou**. HAQF funguje jako systém, který má učinit národní a sektorovou kvalifikace čitelnější a zároveň podporovat mobilitu humanitárních pracovníků a „učících se“ (překl. „learners“) mezi zeměmi a organizacemi. Skrze deskriptory k jednotlivým znalostem, dovednostem a zodpovědnostem jednotlivé úrovně rámec zjednodušuje mezi

systémovou transparentci. Dále také usnadňuje rozpoznání formálního, neformálního a informálního učení propojením povolání, kompetencí a kvalifikací (EUHAP, nedatováno-c).

Profitují jak humanitární pracovníci, tak vzdělavatelé v humanitární oblasti, politici, studenti, dobrovolníci a společnost jako celek. Vzdělavatelé v humanitární oblasti mohou navíc propojit vzdělávání a praktické výcviky s úrovněmi HAQF a mohou být více schopni komunikovat se zaměstnavateli, studenty, profesionály, státními orgány a dalšími stakeholdery. Výsledkem by měla být **lepší vybavenost zaměstnavatelů při náboru humanitárních pracovníků** pro posouzení odlišností v úrovních mezi kvalifikacemi kandidátů. Humanitární pracovníci budou také lépe vybaveni při vysvětlování šře jejich vlastního procesu učení v humanitárním sektoru. . (EUHAP, nedatováno-c).

2.8.1 Kompetence humanitárních pracovníků podle HAQF

V této části budou uvedeny kompetence podle HAQF. Vzhledem k omezené kapacitě této práce budou uvedeny kompetence úrovně pět a šest HAQF, které respondenti v rámci výzkumu nejčastěji označovali a které budou také analyzovány v analytické části.⁶ V této části bylo čerpáno z dokumentů uvedených na webových stránkách projektu EUHAP <http://euhap.eu/products/haqf/>.

Úroveň pět: Základními kompetencemi definující cebu úroveň jsou specializované znalosti humanitárního sektoru. Schopnost vytvářet kreativní řešení s vysokým dopadem na obecné humanitární problémy společně s relevantními stakeholdery.

- a) Znalosti: aktuální, specializovaná znalost humanitárního sektoru, jeho principů a standardů. Dále specializovaná znalost a porozumění výzvám poskytování humanitární pomoci zahrnující bezpečnostní otázky a rizika. Porozumění zkušenostem, potřebám a kapacitám krizí zasažených obyvatel za účelem poskytovat vysoce kvalitní řešení. A nakonec teoretická a praktická znalost týmové dynamiky a efektivní spolupráce v organizacích.
- b) Dovednosti: schopnost komunikovat jasně skrze přizpůsobování jazyka jiným pozicím, potřebám a zájmům. Schopnost strukturovat data do informací užitečných pro humanitární práci. Schopnost rozvinout kreativní řešení

⁶ Všechny kompetence kvalifikačního rámce jsou uvedeny v anglickém originále v příloze práce.

s vysokým dopadem směrem k typickým humanitárním problémům a posoudit jejich efekt. Schopnost posoudit bezpečnostní situaci, přehodnotit priority záměrů a přizpůsobit procedury potřebě bezpečnosti. Schopnost vytvářet a udržovat vztahy s relevantními stakeholderami a aktéry.

- c) Autonomie a zodpovědnost: Aplikace humanitárních principů a standardů a podpora způsobů jejich dodržování v nejistém a nepředvídatelném humanitárním kontextu. Identifikace šíře a dopadu jedincova úkolů a jeho potřeby podpory bez intenzivní supervize. Koordinace aktivit se stakeholderami pro zajištění dosažení společných cílů v multikulturním prostředí a nepředvídatelném kontextu. Identifikace vlastních a ostatních úrovní stresu a odhalování jejich příčin samostatně nebo s podporou.

Úroveň šest: Základními kompetencemi pro tuto úroveň jsou kritické porozumění humanitárního sektoru, řízení týmu na profesionálních manažerských pozicích a jako profesionál má schopnost být zodpovědný za analýzu a inovativní řešení komplexních problémů dohromady se zasaženými obyvateli.

- a) Znalosti: pokročilá znalost a kritické porozumění humanitárním praktikám, principům a standardům, směrnicím, metodám a bezpečnostní politice. Pokročilá znalost a kritické porozumění potřebám krizí zasažených obyvatel a humanitárním operacím. Pokročilá znalost a kritické porozumění rozdílným rolím a dynamice v týmu a mezi stakeholderami.
- b) Dovednosti: pokročilé komunikační dovednosti a kapacity k posouzení klíčových zdrojů a citlivých informací příjemců pomoci. Pokročilá znalost analyzovat komplexní problémy v nepředvídatelném kontextu a produkovat inovativní humanitární řešení. Schopnost propojovat aktuální činnosti pro vybudování humanitárních záměrů a upřednostňovat krátkodobé a střednědobé cíle. Schopnost mobilizovat zdroje využíváním dovedností a kapacit krizí zasažených obyvatel v rámci vlastních aktivit.
- c) Autonomie a zodpovědnost: Autonomie v posouzení operací v nejistém, komplexním kontextu a samostatné řízení důsledků aplikace humanitárních principů a standardů. Podpora efektivních vztahů založených na spolupráci mezi členy týmu a stakeholderami v nebezpečném, multikulturním a komplexním kontextu. Upřednostňování bezpečnostních informací založených na kontextu a podnikání samostatných kroků ke snížení zranitelnosti týmu a příjemců pomoci.

2.8.2 Indikátory v HAQF

Definice indikátoru: Indikátor je měřitelným, důležitým a využitelným reprezentantem vytožené a získané úrovně kvalifikace. Indikátor upřesňuje vybranou kompetenci. Identifikované kompetence uvedené v HAQF by měly být srovnány s indikátory. Každá kompetence je doplněna třemi indikátory, které pomáhají v operacionalizaci a interpretaci získané kompetence. Jedinec by měl pozorně pročíst uvedené indikátory k úrovni, na kterou se soustředí. Pokud splňuje alespoň dva ze tří uvedených indikátorů, znamená to, že splňuje uvedenou úroveň. Pokud splňuje pouze jeden či žádný indikátor, nesplňuje danou úroveň a měl by hledat své kompetence na nižší úrovni. V nynější fázi projektu je stanoven výše uvedený postup, v této chvíli dochází k testování vytvořených indikátorů vybranými humanitárními pracovníky a na základě získaných dat budou indikátory upraveny. Indikátory navrhuje a upravuje Institut Bioforce, který je složen ze zkušených humanitárních profesionálů. Dosud vytvořené indikátory jsou součástí pracovní skupiny projektu EUHAP a po jejich schválení budou dostupné na webových stránkách projektu www.euhap.eu.⁷

2.9 Popis vybraných humanitárních pracovních pozic v rámci projektu EUHAP

V nynější podkapitole bude popsána stručná charakteristika konkrétních humanitárních pracovních pozic, ve kterých respondenti výzkumu pracovali či nyní pracují, a kompetencí, které jsou pro výkon této pozice nezbytné. Celkový profil popsanych kompetencí byl vytvořen z podkladů projektu EUHAP. Ke každé pracovní pozici je přiřazena jedna úroveň kvalifikačního rámce, jejíž uvedené kompetence by pracovní pozice měla naplňovat. Představení těchto pozic je významné především představení profilu pracovníků uvedených pracovních pozic, jejich náplni a charakteru práce a zároveň představení jednotného evropského souboru kompetencí vytvořeného projektem EUHAP.

Důvodů pro vytvoření jednotných profilů pracovních pozic v humanitárním sektoru je několik. Především se jedná o přínos pro humanitární agentury při náboru způsobilých jedinců s kompetencemi, které organizace potřebuje. Dále o přínos pro samotné jedince, kteří mohou rozvíjet kompetence, jež jsou vyžadovány v humanitárním sektoru a nakonec také vzdělavatelům poskytujícím příležitosti ke

⁷ Informace byly čerpány z interní komunikace mezi partnery EUHAP.

vzdělávání, které pomohou jedincům k rozvoji požadovaných kompetencí (<http://euhap.eu/products/ha-professions/>)⁸

Obsah jednotlivých úrovní byl čerpán z informací uvedených na webových stránkách projektu EUHAP

2.9.1 Logistik

Manažer logistiky vlastní v této oblasti podpůrnou funkci. Pracuje úzce s programovými a projektovými manažery, kterým umožňuje efektivně realizovat projekty. Role logistiků obsahuje širší míru odpovědností zahrnujících zásobování, dovoz a vývoz, distribuci a skladování, řízení konvojů, transport a odlehčení managementu. V kanceláři může být role logistiků rozdělena do více pracovních pozic. Ty mohou být někdy identifikovány jako bezpečnostní ohniskové body, pokud zde není zastávána funkce manažera bezpečnosti. Pozice logistika je řízena pozicí Country director (Vedoucím pro danou zemi) a Head of programmes (programovým vedoucím). Logistik naopak řídí koordinátory logistiky, dále např. řidiče, hlídače, kuchaře atd. Při rozsáhlejších operacích může být pozice rozdělena do několika řídicích pozic jako je Fleet Manager (Vedoucí konvojů) a Procurement Manager (vedoucí zásobování) atd.

Na tuto pozici je požadována 3-7 letá profesionální zkušenost. (V rámci formálního vzdělávání je vyžadován bakalářský nebo magisterský titul). V zařazení této pracovní pozice do HAQF odpovídá úrovni 6-7. Někdy je také vyžadován diplom nebo odborná kvalifikace v relevantních oblastech. Mezi vyžadované organizační dovednosti patří jazyková vybavenost, znalosti vztahující se k cílové zemi, organizační znalosti a zkušenosti atd. Mezi dalšími dovednostmi a požadavky mohou být počítačové dovednosti, schopnost a ochota cestovat a řídicí průkaz.

2.9.2 Koordinátor

Koordinátor je zodpovědný za koordinaci širokého množství aktivit realizované rozmanitými jedinci, kteří pracují na společném projektu nebo ke společnému cíli. Jedinci mohou být rozptýleni do několika oddělení v rámci stejné organizace jako koordinátoři nebo mohou být rozděleni do několika organizací. Po držiteli této pozice je vyžadována koordinace práce jedinců, za které má nepřímou odpovědnost. Koordinátor může mít také reprezentační úlohu v rámci skupiny či reprezentovat konsorcium

⁸ Vzhledem k ustálenosti anglických názvů pracovních pozic v českém humanitárním sektoru, budou tyto názvy ponechány v původním znění s doplňujícím českým překladem

donorům. Pozice může být založena na práci v kanceláři na místě pomoci nebo na centrále. Po držiteli této pozice může být vyžadováno cestovat do nebezpečného prostředí či mít určitou technickou specializaci.

Role koordinátora může být v rámci organizace či napříč organizacemi rozčleněna na několik rovin:

- Projektový koordinátor pracující na projektu může být zodpovědný za výsledky projektu, zajišťovat implementaci projektu nebo programových aktivit podle projektových plánů.
- Programový koordinátor nebo poradce, který může být zodpovědný za koordinaci aktivit několika projektových manažerů nebo poradců pracujících v organizaci stejně jako uvnitř konkrétní oblasti pro zajištění přínosu projektu vzhledem k programovému cíli.
- Tzv. cluster coordinator zodpovědný za koordinaci aktivit několika aktérů v rámci jednoho clusteru (viz první kapitola) k zajištění vyrovnaní se zavedenou strategií a podporující snahy ke zvýšení zásob.
- Koordinátor se zodpovídá za určitou specifickou funkci jako koordinátor logistiky či koordinátor výcviků.

Role koordinátora podřízena Head of programmes, Country Director, Senior manažerovi, v některých případech také Senior koordinátorovi a Programovému manažerovi. Koordinátor řídí projektové pracovníky, někdy může koordinovat práci projektových manažerů jiných organizací, avšak bez odpovědnosti za řízení (management). Možné variace názvů pracovních pozic koordinátora jsou např. projektový koordinátor, programový koordinátor (Koordinátor výživy, koordinátor vody, hygieny atd.), cluster coordinator, koordinátor logistiky, Emergency relief koordinátor.

Požadavkem na výkon této pozice je 5-7 letá profesní zkušenost, kvalifikace odpovídající oblasti HAQF je na úrovni 6 nebo 7. Organizační požadavky, je stejně jako u logistika jazyková vybavenost, znalost cílové země, organizační znalosti a zkušenosti. Doplnkovými požadavky mohou být počítačové dovednosti a ochota cestovat.

2.9.3 Asistent

Tuto pracovní pozici charakterizuje podpůrná role. Asistenti mohou podporovat pracovníky v kanceláři, manažery nebo tým. Mají různorodou roli, která zahrnuje

organizování schůzek, plánování pracovních cest, podporu manažerů a pracovníků v kanceláři v implementaci projektů nebo programů a zajištění hladkého běhu aktivit a činností. Míra zodpovědnosti u této pozice je obvykle omezená. Často je vykonávána v kanceláři v cílové zemi, v regionálních kancelářích či centrálách. Asistenti jsou pověřováni předkládáním reportů Project Officers (pracovníkům na projektech), ale mohou je podávat také manažerům či koordinátorům. Obvykle nejsou nadřazeni žádné jiné pracovní pozici. Role asistentů má obvykle podpůrnou funkci a může podporovat manažery jako: výkonné asistenty, projektové manažery, administrativní asistenty, dále tým jako: programové asistenty, technické asistenty či se pomáhat v tematické oblasti asistentům logistiky, finančním asistentům, asistentům obživy atd.

Požadovaná délka zkušeností je 0-3 roky v administrativní oblasti. Ačkoliv předchozí pracovní zkušenosti nejsou mnoho významné, jedno až dvouroční zkušenost této práce v jiné organizaci může být užitečná. Vyžadovanou minimální kvalifikací je středoškolské vzdělání. Nicméně pokud pozice pomáhá specializovanějším pracovníkům, může být vyžadován univerzitní diplom (bakalářský) nebo profesionální, odborná, technická kvalifikace v relevantní oblasti. Profesní zkušenost může nahradit specifickou kvalifikaci. Organizačními požadavky může být jazyková vybavenost, znalost cílové země, specifická znalost a zkušenost organizace a nastavení hodnot organizace. Doplňkovými kompetencemi mohou být počítačové dovednosti, ochota cestovat a řídicí průkaz. Asistenti jsou kompetentní na úrovni 4 HAQF a pokud budou připraveni na sebe vzít vyšší zodpovědnost, mohou se posunout na úroveň 5.

2.9.4 Projektový manažer

Projektový manažer je zodpovědný za plánování, management, koordinaci a finanční kontrolu specifických projektů, které zajišťují, že projekt je realizován v čase a rozpočtu, plánování a organizování zdrojů a lidí, nastavování doby, delegování úkolů projektovému týmu, identifikování potenciálních rizik a předkládání reportů programovému manažeru. Projekt manažer koordinuje dosažení projektových cílů a dohlíží na efektivní naplnění úkolů a povinností jednotlivých členů projektového týmu. Projektový manažer je schopen vidět projekt skrze životní cyklus, i když není přítomen ve fázi plánování, je zodpovědný za najmutí projektového týmu, provádění práce, zajištění, že úkoly jsou dosaženy, neefektivnější zdroje jsou využity a rozdílné zájmy jsou uspokojeny. Projektový manažer může být zodpovědný za hledání dalších finančních zdrojů k pokračování další fáze projektu nebo v rozvoji cílů projektu.

Projektoví manažeři podřízeni programovým manažerům. Sami řídí asistenty programového manažera. Mohou také řídit jiné členy týmu. Vše závisí na požadavcích projektu, jako jsou techničtí specialisté, dobrovolníci a konzultanti. Pod názvem projektový manažer může být také: Junior/Senior Project Manager, Project Coordinator. Tato pozice má často tematický záměr např. zaměřující se na zdraví, přístřeší či výživu (Health Project Manager, Shelter Project Manager, Nutrition Project Manager).

Požadovanou dobou zkušeností na tuto pozici jsou 3-5 let. Co se týká kvalifikace je na tuto pozici často vyžadován akademický titul (bakalářský či magisterský) v konkrétním oboru. Relevantní profesní kvalifikace nebo členství v specializované oblasti je často vyžadována na postgraduální úrovni. Organizačními požadavky jsou jazyková vybavenost, znalost cílové země, specifická znalost a zkušenost organizace a nastavení hodnot organizace. Doplňkovými dovednostmi jsou počítačové dovednosti, schopnost a ochota cestovat do zemí implementace projektu, vlastnění řídicího oprávnění. Držitel této pozice je v souladu s úrovní 6 HAQF.

2.9.5 Programový manažer

Držitel této pozice je na vyšší řídicí různorodého týmů zahrnujícího např. projektové manažery a koordinátory. Programový manažer je zodpovědný za programy, které se skládají ze souboru projektů, dohlíží na všechny aspekty probíhajícího programu jako je plánování, organizování, monitoring, kontrola, zaměstnanci. Role vyžaduje všeobecný přehled projektů patřících do konkrétního programu a řízení jejich vzájemných závislostí a rizik. Role je klíčová pro změny, tvoření a udržení pozornosti pro naplnění cílů. Programový manažer obvykle pracuje na plný úvazek v kanceláři cílové země či na centrále organizace. Jeho role je podřízena Country Director (Vedoucí pro danou zemi) či Head of Programmes (vedoucímu programů). On sám řídí projektové manažery a projektové koordinátory.

Možné variace této pozice jsou: Nutrition Programme Manager (Programový manažer výživy), Emergency Response Manager (Manažer krizových událostí). Tato pozice je úzce spojena s např. těmito humanitárními pozicemi: Risk Assessment Manager (Manažer posouzení rizik), Communication Manager (Manažer pro komunikaci), Logistics Manager (Manažer logistiky).

Doba profesních zkušeností vyžadovaná na tu pozici je 5-7 let. Programoví manažeři musí brát na sebe zodpovědnost spojenou s výkonem role. Pozice vyžaduje magisterský titul v příslušné oblasti.

Organizačními požadavky jsou: jazyková vybavenost, znalost cílové země, specifická znalost a zkušenost organizace a nastavení hodnot organizace. Mohou být vyžadovány doplňkové dovednosti, jako jsou počítačové schopnosti, ochota cestovat (vlastnění řídicího průkazu méně často). Jejich zařazení v rámci HAQF je na úrovni 6.

2.9.6 Country Director

Nejvyšší vedoucí pozice pro danou geografickou oblast, která má zároveň finanční zodpovědnost za aktivity v této oblasti. Country Director (Vedoucí pro danou zemi) je obvykle zodpovědný řediteli regionální kanceláře, jiné geografické oblasti nebo pracujícím na centrále. Funkce této pozice pokrývá strategické, programové a operační oblasti. Držitel této pozice je zodpovědný za nastavení strategie, dohlíží na práci týmů na programech a práci operačních týmů jako je tým zaměřující se na lidské zdroje, logistiku a bezpečnost. Po držiteli této pozice vyžadována technická specializace. Pozice Country Director je pokládána za mezinárodní pozici. Je podřízena Head of programmes a regionálnímu řediteli, Mezinárodnímu řediteli, Vedoucímu operací Country Director naopak řídí Programové manažery, poradce, Finanční manažery, Manažery pro lidské zdroje, Bezpečnostní manažery. Tato pozice může být v praxi spojována s pozicí s Head of mission (Vedoucího mise)

Pozice vyžaduje akademické vzdělání jako např. magisterský titul v relevantním oboru. Požadovaná délka profesních zkušeností je 8-10 let.

Organizačními požadavky jsou: jazyková vybavenost, znalost cílové země, specifická znalost a specifická znalost organizace a zkušenost, dále nastavení hodnot organizace. Mohou být vyžadovány doplňkové dovednosti, jako jsou počítačové schopnosti, které bývají velmi důležitým požadavkem, dále ochota cestovat (vlastnění řídicího průkazu méně často). Pozice vedoucího země odpovídá v rámci HAQF úrovni 7.

V následující výzkumné části své práce jsem se snažila najít respondenty, kteří odpovídají svým pracovním zařazením nejdůležitějším pozicím v humanitární pomoci (většinou shora zmíněné manažerské, koordinační a logistické pozice) a jejich kompetence posoudit a ověřit podle systému vyvíjeného v rámci projektu EUHAP.

3 Výzkumná část

Následující část bude věnována výzkumné metodě, dále metodě výběru výzkumného souboru, získávání a analýze dat. Na začátek budou představeny cíle práce a jejich následná reflexe. Ke každému zvolenému cíli je připojena také výzkumná otázka, která se k němu vztahuje.

3.1 Cíle práce a výzkumné otázky:

1. Cíl práce

Zjistit, jak se dají získané znalosti, dovednosti a kompetence humanitárních pracovníků uvedené v HAQF **ověřit v praxi**.

Výzkumná otázka

Jakým způsobem se dají získané znalosti, dovednosti a kompetence oslovených českých humanitárních pracovníků **ověřit v realitě**?

2. Cíl práce

Zjistit **průběh výběrového řízení** v českých neziskových organizacích se zaměřením na **ověřování** kompetencí konkrétních pracovních pozic.

Výzkumná otázka

Jakým způsobem probíhá výběrové řízení na humanitární pozice z hlediska ověřování získaných kompetencí?

3. Cíl práce

Zjistit, **jak ovlivňuje** informální učení získané kompetence.

Výzkumná otázka

Jaký je význam informálního učení při získávání a ověřování znalostí, dovedností a kompetencí?

3.2 Reflexe stanovených cílů

Jak již bylo zmíněno výše, projekt EUHAP cílí na zvyšování kompetencí humanitárních pracovníků a validaci již získaných. V rámci výzkumu bude zjišťována schopnost respondentů identifikovat získané kompetence a zařadit se na příslušnou

úroveň v kvalifikačním rámci. Jejich výpovědi a důkazy, kterými své kompetence dokládají, bude porovnána s indikátory, stanovenými pro určitou úroveň.

Dva cíle výzkumu (1. a 2.) byly začleněny na základě zakázky partnerů projektu EUHAP. První z nich se týkal nalezení příkladů pro ověření získaných kompetencí humanitárních pracovníků mapující také jejich schopnost sebereflexe. Získaná data již byla implementována do výstupních dokumentů projektu.

Daší zakázkou partnerů EUHAP byla otázka na průběh výběrového řízení zájemců o humanitární sektor v českém prostředí s důrazem na ověřování kompetencí. Vysvětlením tohoto druhu zadání je dílčí cíl projektu EUHAP, který se věnuje začlenění procesu ověřování kompetencí a sebereflexe nad získanými kompetencemi do výběrových řízení a dokumentů humanitárních organizací. Jedním z nástrojů pro ověřování kompetencí je právě HAQF popsany výše, na základě kterého by mohly české humanitární organizace lépe posoudit kompetence nutné pro výkon konkrétní humanitární pozice. Humanitární pracovníci by na základě sebereflexe mohli zjistit, které kompetence jim pro výkon jejich pozice chybí či jsou nedostatečné a pracovat na nich. Tento důraz na ověřování a posilování kompetencí by vedl k vyšší profesionalizaci českého humanitárního sektoru a zvyšování kompetencí humanitárních pracovníků.

Třetím cílem, který měl rovněž přispět uvedenému projektu, je nalézt význam informálního učení při ověřování získaných kompetencí. Respondenti zcela jistě získávali kompetence také nestrukturovaným neuvědomovaným způsobem. Cílem je zjistit, z jakých zkušeností informálního charakteru získali respondenti určitou dovednost či kompetenci. Tento cíl také sleduje jeden ze záměrů projektu EUHAP, v rámci kterého by kompetence získané informálním učením měly být rozpoznány a užítkovány.

3.3 Výzkumná metoda

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, byly v rámci projektu EUHAP navrženy indikátory, které by měly upřesňovat danou kompetenci HAQF. Tyto indikátory jsou v této chvíli testovány na respondentech z humanitárního sektoru. Na základě splnění většiny navržených indikátorů lze říci, že jedinec vlastní požadovanou kompetenci. V době konání výzkumu (březen/duben 2017) tyto indikátory ještě nebyly vytvořeny.

Rozhodla jsem se tedy ověřovat kompetence z dostupných nástrojů, které byly k dispozici a to verbálním způsobem. Respondenti samostatně navrhovali možnosti, kterými by se jejich získaná kompetence dala ověřit.

Vzhledem povaze stanovených výzkumných cílů, které se snaží zjistit současnou praxi v oblasti ověřování kompetencí, sebereflexi jedince z hlediska kompetencí či jak přínos informálního učení z hlediska získávání a ověřování kompetencí byl vybrán kvalitativní výzkum. Hendl (2008, dle Miles a Creswee, Huberman a další, s. 49) uvádí mezi základní charakteristiky delší časový úsek pozorování a hlubší intenzitu kontaktu, objasnění příčin a důvodů vysvětlujících lidské chování, lidské přemýšlení a hodnocení a induktivní analýzu a interpretaci dat. Důležitý je vývoj a hloubkové zkoumání případu. (Hendl, 2008, s.51) Metodolog Creswell (1998, dle Hendl, 2008, s. 48) definuje kvalitativní výzkum jako „proces hledání porozumění zabřený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému“.

Klíčovými pojmy kvalitativního výzkumu jsou jedinečnost a neopakovatelnost. Zaměřuje se na fenomény, které mohou lidé vnímat rozdílně v různých variantách. Významným pojmem je také kontextualnost, kterým lze vysvětlit, že je pouze málo pravidel, která by platila všeobecně. Většinou záleží na mnoha faktorech (např. motivace, hodnocení atd). (Mioviský, 2006, s.17) Další klíčové pojmy v kvalitativním výzkumu jsou procesualnost a dynamika, které se vztahují k proměnlivosti jevů a jejich průběhu. Stěžejním pojmem je reflexivita, kde se výzkumník spolupodílí na jevu, který zkoumá. (Mioviský, 2006, s. 17-18) Strauss a Corbinová (1999, s. 11) tvrdí, že kvalitativní výzkum se využívá na jevy, o kterých nemáme mnoho informací či naopak na jevy, o kterých jsme informováni dostatečně a na které lze vytvořit nové teorie a názory.

Mezi nevýhody kvalitativního výzkumu se uvádí jeho „neprůhlednost a malá transparentnost. (Hendl, 2008, s.51).

3.4 Výběr výzkumného souboru

Podle Gavory (2006, s. 63) je „výběr osob v kvalitativním výzkumu záměrný“ a postupný. Bylo osloveno široké spektrum humanitárních pracovníků v ČR prostřednictvím e-mailových adres. Při výběru respondentů se vycházelo z kontaktních údajů uvedených na webových stránkách českých neziskových organizací zaměřujících se na humanitární odvětví. Byli osloveni také humanitární pracovníci, kteří dříve studovali magisterský obor Sociální a humanitární práce na Univerzitě Palackého

v Olomouci. Oslovení byly písemnou formou informování o cílech a jednotlivých krocích výzkumu. Výzkumný vzorek se tedy skládal z humanitárních pracovníků, kteří byli či jsou zaměstnaní na těchto pracovních pozicích: projektový manažer, programový manažer, vedoucí humanitárního oddělení, vedoucí humanitární koordinátor při mimořádných událostech, ředitel humanitární neziskové organizace, manažer logistiky, asistent, evaluátor povodní pro Českou Charitu, či pracovníků, kteří na těchto pozicích pracovali v minulosti. Před vykonáním rozhovoru byli všichni respondenti uvědoměni o jeho anonymitě.

Kvůli nulové odezvě personalistů českých humanitárních organizací na otázku na žádost o provedení kvalitativního rozhovoru týkajícího se nábory nových zaměstnanců a péče o stávající zaměstnance se zaměřením na růst kompetencí, byla data sebrána od konkrétních humanitárních pracovníků.

Z hlediska etických otázek výzkumu podali respondenti informovaný pro zúčastnění se výzkumu. (Hendl, 2008) Účastníci byli předem seznámeni s cíli a průběhem výzkumu. Po vytvoření výstupů výzkumu jim budou v rámci reciprocit (Hendl, 2008) zaslány výsledky studie.

3.5 Metoda získávání dat

Pro získání dat byla zvolena metoda rozhovoru, který je podle Hendla (2008, s. 161) vhodný využít v případech, kdy nás zajímá, jak lidé vnímají to či ono, jak myslí, co je pro ně významné. Po vyjádření jejich souhlasu se zapojením do výzkumu jim byl zaslán kvalifikační/kompetenční rámec, kde měli elektronicky zaznačit kompetence, které si myslí, že mají. Poté následoval samotný rozhovor, provedený formou „face-to-face“ nebo přes skype. V první řadě byli respondenti ujštěni o anonymitě výzkumu. Poté jim byly pokládány otázky zaměřující se na ověření zadaných kompetencí, průběh výběrového řízení na jejich pozici a význam informálního vzdělávání.

Rozhovor byl polostrukturovaný, předem byla připravena série otázek, které byly přizpůsobovány vývoji rozhovoru. Výhodou tohoto typu kladení otázek je podle Gavory (2006, s. 88) flexibilita a adaptabilita oproti pevně stanoveným otázkám ve strukturovaném rozhovoru. Další výhodou je podle něj vysoká efektivita sběru informací (Gavora, 2006, s. 88), které se jeví jako nejvhodnější. Byly využity otevřené otázky, jež jsou relevantní ke kvalitativnímu výzkumu (Hendl, 2008, s. 169). Otázky byly kladeny v různém pořadí. Byl kladen důraz na co nejkonkrétnější vyjádření respondentů (otázky vztahující se k popisu konkrétní události), které vedou podle

Gavory (2006, s. 92) k přesnějším odpovědím. Během kladení otázek byl poskytnut prostor na uvažování, jelikož některé otázky se vztahovaly k prožití zkušenosti a sebereflexi respondentů. Podle Gavory (2006, s. 93) odmítky v odpovědích znamenají uvažování, rozpaky, neochotu odpovídat. Délka rozhovorů vždy záležela na časových možnostech respondentů. Rozhovory trvaly od padesáti pěti minut do dvou hodin.

Skype rozhovory byly většinou kratší a po úvodním seznámení s výzkumem a průběhem rozhovoru se otázky vztáhly ke kvalifikačnímu rámci, informálnímu vzdělávání a průběhu výběrového řízení na respondentovu pracovní pozici. U respondentů při osobním setkání byla většinou větší časová kapacita a byla možnost začít tzv. otázkami neproblémových skutečností (Hendl, 2008, s. 169) a navodit přátelštější a uvolněnější atmosféru. U rozhovorů byla přítomna sada otázek, které se průběžně revidovaly a upravovaly. Při rozhovorech byly současně zapisovány poznámky pro lepší orientaci v poskytnutých informacích.

Při rozhovorech byla často využívána tzv. sondáž, která slouží „k prohloubení odpovědí v určitém směru. Má probíhat v normálním konverzačním stylu.“ (Hendl, 2008, s. 170). Využívání tohoto typu otázek bylo docela časté, jelikož někteří respondenti neodpovídali zcela jednoznačně na uvedené otázky, taktéž někdy odpovídali velmi stručně. U jednoho respondenta byly využity také simulační otázky, které staví dotazovaného do pozice, ve které by si představil sám sebe v konkrétní situaci (Hendl, 2008, s. 171). Tento typ otázek byl důvodem, že respondent neporozuměl položené otázce či na ni neuměl odpovědět. Část otázek byla předem daná a další se vzhledem k povaze rozhovoru přidávaly.

Podle Gavory (2006, s. 90) by měl být rozhovor vedený přátelským a kolegialním způsobem. Velmi důležitý je podle něj začátek rozhovoru, kde by se měl výzkumník zaměřit na odlehčení atmosféry, odstranění psychického ostychu či jakýchkoliv dalších fyzických bariér, které by mohly rozhovor narušovat. Výzkumník má více naslouchat než hovořit, měl by iniciovat delší výpověď tázaných a v žádném případě by neměl hodnotit jejich vyjádření (Gavory, 2006, s. 90-91). Byla snaha udržet a zachovat v průběhu rozhovorů tyto zásady. Během rozhovorů byl využíván jednoduchý jazyk pro vzájemné porozumění. Gavory (2006, s. 92) upřednostňuje zanechání odborných výrazů, pokud by to znamenalo, že bude sníženo porozumění mezi oběma stranami.

Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon. Nahrané rozhovory byly poté přepsány do wordového dokumentu technikou doslovné transkripce (Mayring, 1990, dle Hendl, 2008, s. 208) a prvkem komentované transkripce (Hendl, 2008, s. 208),

zdůrazňující smích v promluvě respondenta. (Další zvláštní znaky v promluvě zaznamenané nebyly).

Prostředí rozhovorů bylo různé od kaváren, kanceláří po školní učebny. Celkem bylo provedeno osm rozhovorů s osmi respondenty. Čtyři z nich proběhly přes skype, zbylé čtyři byly realizovány při osobním setkání. Čtyři z respondentů byly ženského pohlaví, čtyři mužského. Genderová vyváženost byla tedy zachována.

3.6 Metoda zpracování dat

Přepsaná data byla následně přenesena do kódů a kategoriálních systémů. Hendl (2008, s. 211) vidí pod konstrukcí kategoriálních systémů „rozřídění dat, přičemž silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat“. Díky tomu dochází k uspořádání datového materiálu skrze jeho přiřazování k různým nadpisům. U kvantitativního výzkumu se tyto kategorie vytváří z empirického materiálu. Navržené kategorie ukazují určité zobecnění, které vychází ze vztahů mezi podřazenými výroky. (Hendl 2008, s. 211)

Kromě vytváření kategorií byla využita také velmi podobná **metoda vytváření trsu**, která slouží podle Miovského (2006, s. 221) ke konceptualizaci a seskupení výroků do skupin. Skupiny by měly vznikat na základě podobností mezi identifikovanými jednotkami. Tímto postupem vznikají „obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atd. (Miovský, 2006, tamtéž).

Miovský (2006, tamtéž) dále udává několik příkladů překryvu trsu, mezi které řadí tematický (úzce ohraničené téma), prostorový (popis události odehrávající se na určitém prostoru), časový (opakování událostí ve stejném čase) a personální (určitá konstelace osob). Touto metodou vznikají určité hierarchie, jelikož jsou vytvářeny obecnější jednotky. (Miovský, 2006, s. tamtéž)

4 Analýza dat

V následující kapitole budou analyzována získaná data. Vzniklé kategorie budou vždy uvedeny shrnutím výsledků a poté doplněny ukázkami z rozhovorů. Respondenti jsou vždy označeni písmenem R s konkrétním číslem.

4.1 CÍL: Možnosti ověření získaných kompetencí humanitárního pracovníka na základě HAQF

Při analýze dat byly vytvořeny tři základní kategorie rozdělené podle typu kompetencí pojmenované: Získávání a ověřování znalostí, Získávání a ověřování dovedností a Získávání a ověřování samostatnosti a zodpovědnosti. V rámci analýzy dat bylo vycházeno z kompetencí vypsanych v úrovni 5 a 6 kvalifikačního rámce HAQF, ve kterých se většinou respondenti identifikovali. Tyto úrovně jsou také podle nově vytvořeného dokumentu projektu EUHAP provázány s pozicemi programový a projektový manažer, manažer logistiky, administrátor a koordinátor. Na těchto pozicích také byli respondenti výzkumu zaměstnaní. Z kvalifikačního rámce byly zvoleny ty kompetence, které označilo větší množství respondentů, a tudíž bylo možné navrhnout způsoby jejich získání a ověření.

Respondenti v některých částech vztahujících se k ověřování jejich kompetencí, uvádí příklady z absolvovaných misí v první osobě množného čísla. Důvod, který uvedli, je takový, že často nespočívala zásluha či splněný úkol pouze na nich samotných, ale na celém týmu, který v místě pomáhal. Také uvádějí, že se nerozhodovali pouze sami za sebe, ale vždy v rámci dané struktury a hierarchie v týmu.

4.1.1 Kategorie Získávání a ověřování znalostí

Na základě analýzy získaných dat, bylo zjištěno, že nelze nalézt jednotný způsob ověření pro všechny znalosti uvedené v HAQF úrovni 5 a 6. Ke každé kompetenci bude identifikován způsob jejího ověření samostatně.

Pátá úroveň

První kompetencí, kterou zvolil větší počet respondentů je *aktuální, specializovaná znalost humanitárního sektoru, jeho principů a standardů*.

Způsob získání znalosti

V získávání této kompetence byly odpovědi respondentů podobné. Znalosti byly získány z tuzemských či zahraničních školení a studijních oborů, které jim pomohly prohloubit své znalosti humanitárního sektoru, jeho principů a standardů.

V prvním úryvku uvádí respondent své předchozí zaměstnání jako manažer logistiky na humanitární misi, které ho neustále udržovalo v aktuálních trendech humanitárního sektoru. Dále doplňuje účast na odborném zahraničním školení, které více prohloubilo jeho znalost v oblasti humanitární práce.

R5: No tak ohledně jak oby řek la bych jak o specialized knowledge, tak tím je pro mě oblast logistiky ve které působím dlouhodobě, a jak o principy, standardy v téhle oblasti... já nevím, jak o když to člověk dělá tak to musí znát, bez toho to nejde, bez toho to nešlape. (...) hodně informací ohledně těch jak o aktuálních trendů řek něme v tom humanitárním sek toru tak jsem získ ala když jsem byla loni od dubna jsem studovala vlastně na harvardu program (pozn. Program on Humanitarian Leadership, Harvard university) a tam jsme se hodně bavili o těch řek la bych zásadních problémech etických věcech tak z tama bych řek la, že jsem se (to) naučila. (...) a jinač management sleduje trendy, že se neustále snažíme prostě co nejlepší podle těch nejnovějších zkušeností nebo nějakých poznatk ů tady v tom.

Druhý respondent mluví o vzdělání v humanitární práci, které mu poskytlo základní znalost humanitární práce doplněné o aktuální zkušenosti z absolvovaných misí, načítání odborných manuálů a analýz cílových zemí.

R7: No tak to je zase prostě ten člověk stojí prostě na základě toho, co se naučil v té škole ten sphere project a podobně a potom člověk něk am vyjíždí tak si přečítá manuály projíždí si analýzy a snaží se dostat o té zemi o tom konflik tu to nejvíc.

Způsob ověření znalosti

Způsobem ověření této kompetence na základě získaných dat výpovědi respondentů mohou být certifikáty absolvovaných kurzů či školení zaměřených na specializované znalosti, které byly získány ať v rámci humanitární organizace či soukromě. Mohou to být také výstupy ze závěrečné zkoušky kurzu.

V první ukázce uvádí respondent několikahodinový výcvik, na jehož závěru byla praktická zkouška, která může být ověřením získané znalosti.

R2: Hmm, no co se týká toho výcviku, tak to byl 40 hodinový výcvik, který nějak je popsán a ak reditovaný v rámci MV, tak že tam je to jasné, tam ten výstup byl nějak á prak tick á zk ouška.

V druhém případě respondent uvádí konkrétní zkušenost mise v Jižním Súdánu, kde aplikovat humanitární principy atd. v praxi. Tento fakt může být ověřením, že respondent tyto znalosti má.

R7: jako tahle znalost odpovídá třeba, když jsem byla v roce 2015 v Jižním Súdánu, tak si Člověk spravoval uprchlické kampy IDPské, kde žili různé kmeny tak prostě věděl, že to jsou různé kmeny, že mají mezi sebou neshody, tak potom musel přistupovat ke každému tomu kmenu se stejnou rovnoměrně, řově, nik oho nediskriminovat, všechno diskutovat, v těch kmenech mají nějakou hierarchii tak že prostě to je taková ta teorie a praxe no...

Daší kompetence kvalifikačního rámce, úrovně pět, kterou uvedlo více respondentů, je **porozumění zkušenostem, potřebám a kapacitám krizí zasažených obyvatel za účelem poskytovat vysoce kvalitní řešení.**

Na základě získaných dat bylo zjištěno, že porozumění potřebám zasažených obyvatel závisí na geografickém a ekonomické vyspělosti území, ve kterých se zasažení obyvatelé nachází.

Způsob získání znalosti

Respondenti získali tuto znalost díky studiu humanitárního oboru na vysoké škole, kde se více seznámili s příručkou Sphere (více o příručce v teoretické části práce), dále praktickou zkušeností z misí a nakonec od zkušených kolegů a psychologů. Častokrát uváděli Maslovovu pyramidu potřeb, na základě které přemýšleli o potřebách místních obyvatel.

V první ukázce respondent uvádí znalost standardů Sphere projektu, které se vztahují k pochopení potřeb zasažených obyvatel. Respondent se dále zamýšlí nad důležitostmi praktické zkušenosti, která je pro hlubší pochopení potřeb nezbytná.

R6: bych řekla že ta základní znalost je znalost humanitární pomoci je znalost sphere standards, který definuje jak oby potřeby lidí a obecně i potřeby lidí (...) Maslowy potřeby atd. atd. To prostě jak oby člověk studoval ve škole, to bylo součástí kurikula na VOŠce, takže člověk jak oby ten, ty sphere standardy znal. Tohle bych řekla, že to je tak ovejzákladní úroveň. Tohle je understanding jak oby mít tu základní znalost toho, jak oby vyšší level by potom byl si to jako ohmatat zkušeností, takže nejen to znát z toho spheru. (...)

V následující ukázce uvádí respondent komunikace s místními programovými manažery, díky kterým zjistil aktuální potřeby místních obyvatel. On sám působil v té

době na pozici manažera logistiky, která zasaženým obyvatelům zprostředkovávala suroviny atd.

R5: No tak jako to porozumění těm zasaženým lidem to jsem získala za prvé od našich programových manažerů, kteří měli na starosti nějaký sektor, třeba jídlo, že vlastně oni do stávali objednávky na to, co je potřeba nakoupit, protože všechno nakupovali, takže vlastně z toho jsem získala to porozumění co je nejvíce potřeba a potom hodně jsem jezdila do terénu a s těmi lidmi jsem se bavila.

V poslední ukázce uvádí respondent zkušenost se známou psycholožkou PhDr. Bašteckou, Ph.D., která ho svým kritickým pohledem donutila přemýšlet nad skutečnými potřebami obyvatel z jejich vlastního pohledu.

R2: právě třeba s rozhovorem s doktorkou Bašteckou, protože ona umí docela dobře opakovat a rozkládat a pro mě to bylo hrozně důležité musím říct než jsem teda přijmul ten její způsob práce, tak to bylo pro mě hrozně důležité, protože ona klade ty otázky „Co tam teda děláte“, „Co je tou vaší motivací“, já si myslím, že právě ten akcent na ten motiv té pomoci té naší práce, mě dokázal vést k tomu, abychom se soustředili na to, co ti lidé skutečně potřebují a ne to co my možná vnímáme nebo tam vnášíme v rámci naší práce.

Způsob ověření znalosti

Ověřením této znalosti je na základě výpovědi respondentů např. schopnost vyhodnotit situaci na misi, vytvoření vlastní metodiky v rámci organizace, na jejímž základě lze skutečně nalézt postup pro vyhodnocení potřeb zasažených lidí a vytvoření standardů organizace zřetelně ukázáno na prvním úryvku.

R2: starting rozhovory s lidmi zasaženými tou katastrofou, to znamená, že to není nějaká věc, která je pocitová a rozhodnutí toho terénního pracovníka, který tam je, ale že ta organizace má ukotvený nějaký princip práce, který už vychází opravdu z nějaké odborné podpory, protože tam už se to dá naměřit, protože pokud máte vypsanou metodiku, to už je podobně jako v sociálních službách, máte nějaký standard, už máme standardizovaný ten proces, který je zaměřený na potřeby těch lidí a podporu jejich zdrojů.

V druhém případě popisuje respondentka způsob vyhodnocování situace na misi v Iráku, díky které zjistila základní potřeby zasažených obyvatel.

R6: Jo tak třeba dělali jsme assessment v Iráku, takže na základě nějakého assessmentu, že například když člověk ví, jakou má populaci v nějakém kempu, tak okamžitě ví, kolik přibližně vody potřebuje, kolik latrín by měl mít.

Šestá úroveň

První kompetenci tvoří ***pokročilá znalost a kritické porozumění humanitárním praktickým, principům a standardům, směrnicím, metodám a bezpečnostní politice.***

Způsob získání znalosti

Na základě výpovědi několika respondentů vztahujícím se k této kompetenci bylo zjištěno, že uvedenou znalost je velmi obtížně získat samostudiem či v rámci formálního vzdělávání. Respondenti ji vždy získali praxí na humanitárních misích a současně studiem vytvořených metodik a příruček jednotlivých humanitárních clusterů či praktickým školením a kurzy.

V následujícím úryvku popisuje respondentka význam praktické zkušenosti na misi, která jí pomohla ke kritickému myšlení. Bez prožité zkušenosti by tento kritický náhled nezískala.

R6: ... díky praxe skrze různé školení, kterých jsem se zúčastnil za A, a za B skrze čtení literatury prostě která je nezbytná, člověk si musí neustále doplňovat tu znalost a naposované ty principy a standardy a metody v těch kontextech, ve kterých pracuje. (...) fakt v tý škole člověk získá velmi obecný přehled a pak si to, nebo já nebudu mluvit obecně, ale sama za sebe takhle jsem to měla já a neuměla jsem si to jako představit jako o managementu jsem slyšela ale nikdy bych nečetla ty guidelines, který jsou docela rozsáhlý, různé standardy, který se toho týká, jak třeba vytvořit governance v kempech, aby ty lidi, který v těch kempech jsou řídili, spoluřídili ten kemp spolu s humanitárníma organizacema, tohle prostě ten můj mozek by jako nedokázal pochopit bez tý hmatatelný zkušenosti.

V druhém případě uvádí respondent také nutnost praktické zkušenosti s humanitární misí, doplněnou dalšími kurzy a sebevzděláváním.

R2: To už je zase hodně s praxí, zase nějaké samostudium a hlavně praxe, protože těch událostí od té doby co jsem nastoupil bylo do celka hodně a pokud člověk chtěl dělat tu práci dobře, nebo co nejlépe, tak musel na sobě zapracovat (...) samozřejmě se dostavili i další kurzy, byla to třeba krizová intervence nebo práci s krizovou intervencí, kdy tam nějaké SRN community resilience model nějaký výcvik pro práci s uprchlíky a komunitami

Ověření získané znalosti

Na základě předchozího zjištění může být získaná znalost ověřena nejlépe příklady z vlastní zkušenosti. U některých respondentů může být ověřena např. mediálními výstupy, v rámci kterých jsou humanitární principy a směrnice obhajovány na veřejnosti, před novináři atd. pokud tvoří náplň jejich práce. Uvedený úryvek se vztahuje právě k této zkušenosti.

R8: No já bych jako řekl, že ne denně, ale velmi často se s tím setkávám, když musím obhajovat ten princip toho vyjednáváního přístupu a vysvětlovat ho, proč vyjednáváme nebo vedeme dohodu s jednou

válčící stranou, tak že... (...) Můžou to být samozřejmě novináři, můžou to být i naši dárci, kteří se ptají, které i aktivně oslovujeme, abychom jim to vysvětlili, můžou to být kamarádi, kteří se na to ptají.

Druhá kompetence obsahuje ***pokročilou znalost a kritické porozumění potřebám krizí zasažených obyvatel a humanitárním operacím.***

Získání znalosti

Tato kompetence je také velmi těžko dosažitelná načtením patřičné literatury. Respondenti pro její získání uvádí hlavně kurzy a je zásadní praktická zkušenost z humanitární mise na základě prováděných hodnocení potřeb, diskuzí s místními zasaženými obyvateli.

R2: Na základě těch kurzů...

R7: Třeba v tom Jižním Sudánu, kde jsem trávila, kde jsme dělali takové ty assessmenty a já jsem dělala program, ano byl to sběr informací, rozhovory s lidma, group discussions, tak ověřle nástroje. Člověk sbíral informace a ověřoval si je, a pak to prezentoval, naučí se co... pak potřebuje vědět jak dělat tu focus groups, jak ověřovat data, s kým je ověřovat ať už to jsou nevládky, nebo lokální organizace nebo místní stařešinové tak to jsou jak o nástroje, které si člověk může načíst teoreticky a pak je.. (využít) (...) Musí tam být ta fieldová zkušenost ...

Ověření získané znalosti

Respondenti zde uváděli příklady z vlastní zkušenosti z misí, na kterých by se dalo ověřit, že tuto znalost mají. Níže uvádím dvě výpovědi respondentů, kteří zde dokazují získanou kompetenci.

V prvním úryvku působil respondent v Asii jako šéf mise a byl zodpovědný za poskytnutí pomoci po zemětřesení. Na své zkušenosti ukazuje důležitost upozadit své myšlení a nechat místní obyvatele, ať se rozhodnou podle svého způsobu myšlení.

R8: ... my jsme po tsunami stavěli ty domy vlastně ta diskuze a porozumění potřebám těch lidí, kdy jejich představy se lišili radikálně od našich představ a nakonec jsme museli akceptovat, že to budou oni, kdo tam budou bydlet, i když my si myslíme, že něco jiného. Že to má člověk udělat jak se to líbí jim, ne, jak my si myslíme, že by to bylo lepší.

Druhý respondent uvádí zkušenost z Jižního Súdánu, kde se setkal s nerovností mezi vyjádřenými potřebami místních obyvatel a jejich schopností naplnit si svou potřebu sami. V následující ukázce popisuje, jak místní obyvatelé žádali jídlo, ačkoliv ho měli ze své sklizeň. Rozpoznání této nerovnosti byl schopen až na základě několika zkušeností z předchozích misí a načtenými informacemi o místních podmínkách.

R4: když jsem byla v Jižním Sudánu tak jsem jim to nespojila těm lidem, třeba to taky dokazuje, že nějakou znalost mám, že když je zrovna sklizeň tak nebudu věřit, že nejedí, jinde říkájí, že cena je jako loni a sklizeň je relativně dobrá, tak nebudu věřit tomu, že jedí jednou za týden. Já si myslím, že to bylo od toho Oxfamu, že člověk musel psát všechny ty zprávy co se kde děje, a tak, tak určitě když si o tom čte o těch jednotlivých krizích a o tom jak to ovlivňuje nějaký analýzy, tak se tak naučí nějakým tím čtením, to jsou potom ty zkušenosti.

Daší analyzovanou kompetenci tvoří **pokročilá znalost a kritické porozumění rozdílným rolím a dynamice v týmu a mezi stakeholdery.**

Uvedenou znalost získali respondenti taktéž praxí nejen na humanitárních misích, ale také v jiné oblasti. Přírná zkušenost být na nějakou dobu součástí týmu se jeví pro získání této kompetence jako klíčová. Významným zdrojem ověření získané kompetence jsou podle respondentů i reference z bývalých zaměstnání.

Na následující ukázce popisuje respondent naučení se této znalosti skrze profesionální přístup Head of mission (Vedoucího mise), kterou v minulosti absolvoval

R7: Tak nejdřív to bylo v té první misi o pozorování, kde jsme měli fakt skvělou šéfovou, která měla neuvěřitelné manažerské schopnosti, tak to pro mě byl takový velký zlomový okamžik, že jsem byla ve fieldu, kde člověk bere lidi takovým způsobem, že je umí motivovat, ti lidi dokáží pracovat v neuvěřitelných extrémně stresových situacích

Ověření znalosti

Respondent dále uvádí ověření získané znalosti na svém vlastním týmu, který aktuálně řídí. Jeho tým zná svou náplň práce a náplň práce jiných, orientuje se v činnostech druhých a ví, na koho se v případě potřeby obrátit.

R7: Tak tím, jak ta mise funguje. Jak funguje ten tým a jak funguje ta mise celkově. Myslím si, že je teďka vše mnohem víc jasnější, k do je za co zodpovědný, když mají nějaký problém, tak na koho se obrátit. Lidi v mém týmu vědí, „já jsme zodpovědný za auta a movementy a vím to“.

4.1.2 Kategorie Získávání a ověřování dovedností

V této kategorii už nestačí mít pouze teoretický základ, je potřeba jej umět také aplikovat v praxi. Při popisu konkrétních dovedností byly popisované zkušenosti, na kterých respondenti dovednost dokazovali, velmi různorodé. Způsoby ověřování tvoří proto příklady z vlastní zkušenosti respondentů.

Pátá úroveň

Jednou z kompetencí, kterou zaznačilo více respondentů je schopnost *strukturovat data do informací užitečných pro humanitární práci.*

Získání dovednosti

Tato dovednost byla získána v rámci zkušeností s humanitárními misemi v rámci zadaných úkolů.

V prvním případě uvádí respondent zkušenost s psaním reportů a prováděním hodnocení potřeb a přímo také strukturování dat v rámci logistiky na misi v Jižním Súdánu.

R7: ...zase reporty a assessmenty, potom interní a externí assessmenty, průzkumy jak o assessment needs a field visits, ty řeknou jak o nějvíc. (...) No v tý logistice jsem se to naučila DIY (do it yourself (...)) Děla la jsem to v malým rozměru v Jižním Súdánu, tím, že jsem to měla na starosti.

V dalším případě respondent uvádí taktéž zkušenost na misi s prováděním hodnocení potřeb. Strukturování dat tvoří jednu z hlavních náplní jeho práce v současném zaměstnání.

R6: Tak to si myslím, že se člověk, že tohle jsem se naučila jak oby v praxi tady tu jak oby dovednost. A naučila jsem se to skrze různé zodpovědnosti, k terý se týkají práce s datama, vypracovávání assessmentů z nichž se ty informace musí nějakým způsobem strukturovat tak, aby vlastně odpovídaly na to, co vlastně... aby se daly kategorizovat do různých humanitárních problémů, které ta populace má a na základě nich se dalo reagovat na ty humanitární problémy, což pro mě se rovná humanitární potřeby.

Ověření dovednosti

Respondenti uváděli příklady z aktuálního zaměstnání či absolvovaných misí, kde pracovali s daty a měli za úkol je také strukturovat.

V prvním úryvku je respondentka zodpovědná za strukturaci dat, díky kterým analyzují populaci v cílové oblasti a podle toho plánují další intervenci.

R6: ...pracuju hodně s datama, která se týkají databáze stovek jak oby různých hmm stovek příjemců pomoci, které máme v Sýrii a ta prochází tak, že z ní hmm extract různých dat, na základě kterých mi vidíme profil populace, který pomáháme, tak že například v některých centrech, v některých zdravotních centrech, které podporujeme v Sýrii, na základě dat jsme zjistili a na základě trendů těch dat jsme například zjistili, že v některých centrech máme velký procento lidí, který mají mentální nebo fyzický postižení.

Na následujícím úryvku popisuje respondent vymyšlení vlastního návrhu pro strukturování dat týkajících se zodpovědnosti členů mise. Mimo jiné uvádí také velký přínos, který tento návrh znamenal.

R7: ...je to například teďka: movement tracking plan, kde je on-line tabulka, která má nějaký vstupy od programů, pak je nějaký deadline, pak do toho vstupuje logistika, která přiřazuje auta a dál po nějaký další hodině do toho vstupuje security department, který ty jednotlivé movementy aut schvaluje. A tyhle praktický nástroje. (...) Vymyslela jsem to na Ukrajině. Tím, že jsem se bavila s lidma z Prahy, z jiných misí. Ono nikdy jindy nic takového nefungovalo, nebo to fungovalo v jiný formě, (...) má to velice pozitivní dopad, je to jedna z věcí, co udělá všechny šťastnými, proto, že tady předtím nebylo žádný plánování.

Čtvrtou kompetenci tvoří ***schopnost posoudit bezpečnostní situaci, přehodnotit priority záměrů a přizpůsobit procedury potřebě bezpečnosti.***

Získání a ověření získané dovednosti

Tato dovednost byla ověřována prostřednictvím konkrétních případů na misích. Lze ji dokázat na reflexi zkušenosti, která s bezpečností byla spojena. Respondenti uváděli několik příkladů z jejich mise, kde se této dovednosti naučili.

V prvním případě se jednalo o misi v Jižním Súdánu, kde byl respondent zodpovědný za bezpečnost na misi. V úryvku uvádí, co konkrétně měl na zodpovědnosti a jeden z příkladů, jak se snažil zajistit bezpečnost na misi pro celý tým.

R6: tohle jsem se naučila například v Jižním Súdánu, kde jsem osm měsíců byla v pozici vedoucí mise a byla jsem zodpovědná, vedoucí mise je většinou v roli security officer, takže mojí zodpovědností bylo například revidovat operační procesy, který se týká bezpečnosti (...) v Jižním Súdánu jsme měli ty problémy pořád, například, že v kempu byly nějaký etnický rozbroje tak že jsme informovali partnery po dobu dvaceti čtyř hodin nechodte do kempu nebo v Jižním Súdánu jsme pak měli jednu základnu, která byla na severu takže prostě s tím programákem jsme se dohodli, že, protože se tam pohybovali nějaký jak o jednotky rebelů tak do těchto vesnic se nesmí do odvolání dokud se jakoby ta situace jakoby neohodnotí.

V následujícím úryvku se taktéž jedná o dílčí zodpovědnost za bezpečnost, kterou měl respondent na misi. Získání této dovednosti přisuzuje učení se od zkušenějších kolegů a využití svého rozumu. Ověřením této zkušenosti může být podle ní zabezpečení týmu, který dokázala „ochránit“ a bezpečnému zajištění celého logistického sektoru.

R5: Jako že jsem byla security officer zároveň a takže tohle byla přímo moje práce. Díky tomu je zase určitě to, že se nikomu nic nestalo, že jsme měli minimum nějakých nebezpečných situací, do kterých

my bysme se dostali, jak o myslím nás, naše lidi kvůli tomu, že jsme podcenili tu situaci nebo bysme ji špatně odhadli. A myslím si, že k tomu je potřeba taková troška intuice, na ty bezpečnostní na vývoj toho konfliktu, jak o jedna věc je jako že musíte mít ten přehled, ale potom takový nějaký jako selský rozum a naučila jsem se to tohle určitě od svých zkušenějších kolegů, měla jsem různý školení na to.

Šestá úroveň

První kompetenci tvoří **komunikační dovednosti a kapacity k posouzení klíčových zdrojů a citlivých informací příjemců pomoci.**

Získání dovednosti

Komunikační dovednostmi byly podle respondentů získané zkušenostmi z misí a v průběhu života.

R7: No, to člověk, podle mě, tyto dovednosti získá věkem a zkušenostma. A potom zase těma různýma zkušenostma z misí.

Ověření získané dovednosti

Ověření této kompetence bylo pro respondenty obtížné, jelikož nedokázali uvést žádný relevantní příklad, který by ji dokázal ověřit. Níže uvádím úryvky, které jejímu ověření odpovídají alespoň částečně.

V následujícím úryvku popisuje respondentka schopnost vyhledat lídry etnických skupin na misi v Jižním Súdánu v uprchlickém kempu a navázat s nimi kontakt.

R6: člověk má jakoby tu zkušenost, že když přijde na nějaký místo, kde je humanitární mise nebo když přijde do kempu, tak má tu dovednost vyhledat za prvéhmm lidi a zdroje informace, které jsou důležité a zároveň má tu schopnost s nima komunikovat, tak že třeba pro mě v Jižním Súdánu důležitým zdrojem informací byly vlastně komunitní lídři různých etnických skupin, za které my jsme byly zodpovědný.

V dalším úryvku popisuje respondentka nutnost komunikace s místními autoritami pro případ zabezpečení svého pobytu na misi. Uvádí, že je museli přesvědčit o tom, že nejsou bojovníci, ale přijeli pomoci zasaženým obyvatelům.

R4: No třeba jsme museli, když jsme byli hodně pod tlakem od místních autorit, že ty naši experti, co tam přijeli, že mají jet odminovávat a my jsme jim museli vysvětlit, že u fronty někde nebudeme, když zapomeneme na to, že by to pro nás bylo nebezpečný tak nebudeme, protože my děláme humanitární odminovávaní, že neděláme, aby oni mohli bojovat, ale aby se lidi mohli vrátit do vesnice a mohli tam žít, tak že to jsme jim museli vysvětlovat, museli jsme jim vysvětlovat, že náš tým nemůže pracovat někde, kde se nedovolá, když se něco stane, nedovolá se pomoci, nemá tam... tlačili jsme na ně díky tomu, že jsme dostali medik a, určitý komunikační další vůz, abysme jim vysvětlili, za jakých podmínek jsme schopni pracovat, protože kdyby se něco stalo, tak aby měl člověk šanci přežít vlastně.“

Třetí kompetencí je *propojovat aktuální činnosti pro vybudování humanitárních záměrů a upřednostňovat krátkodobé a střednědobé cíle.*

Získání dovednosti

Tuto dovednost získali respondenti díky pracovní zkušenosti na různých místech. U prvního respondenta se jednalo o pomoc po povodních v ČR, kde ho v jeho kompetenci upevnila zkušená psychologka, ve druhém případě se jednalo také o misi v Turecku.

R2: ...jak jsem zmiňoval na paní doktorce Baštecké, zkušenost, že vlastně mi vlastně musíme vyhodnotit tu zkušenost pomáhání, jednak opravdu naučit se rozpoznávat správně ty potřeby a potom už to celkem jde, pokud umíme správně pojmenovat potřeby tak se dá dobře stavit. Je ale důležité mít tu teoretickou znalost, co znamená ten střednědobý (..) cíl, to je pravda.

R4: Práci, ne kurzem. Tím, že je člověk vidí, co je nějaká strategie v té zemi, co je tam za problém a snaží se odpovědět na to, snaží se i ten projekt přizpůsobit, aby měl nějaký smysl.

Ověření získané dovednosti

U této kompetence uváděli respondenti příklady z vlastní praxe. V prvním případě uvádí respondent schopnost provedení monitoringu situace a poté navázání kontaktů a vyhledání místních zdrojů. Na základě monitoringu situace se poté rozhoduje, jak dlouhá intervence bude.

R2: No to souvisí se znalostí toho místa a potřeb těch lidí, který jsou zasažení, takže u dělat do statečně dobrý monitoring situace, popsat potřeby lidí v terénu, pak se podle toho, a to se dělá opakovaně, že jo, na počátku, pak s nějakým odstupem a pak na základě toho se nastavuje ta záležitost a třeba, která tam je a jsou věci, které z toho vypadnou, které jsou ryze krátkodobé pak z toho jsou dlouhodobé věci, které se musí předávat a šířovat a hledat ty zdroje, které tam jsou. (...) Musím mít popsanou tu situaci, to znamená informace z terénu a na základě těch informací se rozhodnout a pak mít do statečné zdroje k tomu řešení, protože míra zdrojů ovlivňuje to, jak moc se můžete rozmáchnout.

Ve druhém případě se odpovědi respondenta vztahovaly k psaní krátkodobých projektů při aktuálně probíhající humanitární katastrofě.

R4: R: Tak myslím si, že to taky dokazuje, že člověk je schopný napsat nějaký ten proposal třeba ať ten projekt je úspěšný, třeba v tom syrském kontextu je to složitý, protože je logistika Turecka, situace v Turecku se mění, takže tam jsou fakt short objectives protože medium nemají moc cenu, ale ... No já si myslím, že to dokazuje, nějak to má smysl. (...)

Čtvrtou kompetencí je *schopnost mobilizovat zdroje využíváním dovedností a kapacit krizí zasažených obyvatel v rámci vlastních aktivit.*

Získání dovednosti

Tato dovednost byla získaná opět z praxe, a to účastní na různých místech.

R7: To byl ten jižní Súdán, kde jsem dělala ten projekt a tam to bylo třeba v tom campu, který jsme popisovala předtím, kde bylo 50 žen s dětma, tak zase, měla jsem s něma rozhovory, ptala jsem se, jaké mají problémy, co potřebují.

Ověření získané dovednosti

K ověření této kompetence uváděli respondenti množství zkušeností, jak v praxi mobilizovali místní komunitu.

V prvním případě popisuje respondent zmocňování místních lídrů k samostatnosti ve vedení kempu, posilování jejich kapacit a schopností směřující k vlastní nezávislosti na humanitární pomoci.

R6: my jsme řídili ten kemp po dobu jednoho a půl roku a potom na základě koordinace s clusterem, kterej byl za to zodpovědněj, tak jsme vlastně vytvořili jak oby exit strategii, poskytování humanitární pomoci kempů a předali jsme vlastně řízení kempů těm etnickým lídrům (...). Takže první jsme začali kapacity těch lidí mobilizovat aby ty lidi chápali, že je vlastně maj, tak že tak ovýto k community team home meetings, kde jsme vlastně diskutovali o těch problémech s těma lídrama a snažili jsme se těm lidem říct, jo tak tady je ten problém, ale vy nemusíte očekávat, že jakoby my to vyřešíme jako mezinárodní organizace, my tady nemůžeme být pořád vy máte vlastně ty schopnosti jakoby ty věci vyřešit.

Následně respondent popisuje zmocňování místní komunity, která začala pracovat na dovozu vody nezbytnou pro denní život v komunitě. Komunita se pod vlivem, že humanitární pomoc jim déle poskytována nebude, začala snažit osamostatňovat.

R6: Jo třeba my jsme je platili, my jsme na začátku vlastně jsme dělali jak o water tracking pak jsme už neměli peníze, tak jsme mobilizovali každou komunitu, předávali jsme jim ten tank na vody a řekli jsme jim tak oukejod ted si to musí zaplatit sami, že my už žádný peníze nemáme. Takže prostě prvně jak o jo, co budeme dělat, my budeme bez vody, my prostě umřeme, tak že to bylo tak ových prvních pár dní prostě oukejoukejouk pak prostě pochopili jak o, že my to myslíme vážně, všechny ty dny, kdy jsme to říkali a kdy jsme to řešili a ta komunita pak začla přispívat peníze a začla tu vodu dovážet sama a starala se o čistotu toho tanku atd. atd.

V posledním úryvku uvádí respondent příklad, kdy v rámci poskytování humanitární pomoci zapojovali místní zasažené obyvatele do výstavby domů, ve

kterých budou poté bydlet. Na tomto příkladu ukazuje vysokou motivaci, kterou obyvatelé měli, když se jednalo o výstavbu jejich vlastního budoucího domu.

R8: Mě se třeba líbil ten přístup, který jsme realizovali při výstavbě těch domů, protože přirozeně je hrozně těžký ohlídat kvalitu tý svatby, abyste měli jistotu, že těm lidem předáváte něco solidního a vlastně tehdy jsme aplikovali ten přístup, že oni sami celá ta rodina byl postavena do výstavby toho domu, což člověk má přirozeně velmi vysokou motivaci když tam bude bydlet a dám to ušetřilo spoustu peněz a starostí a tak dál.

4.1.3 Kategorie Získávání a ověřování autonomie a zodpovědnosti

V této části respondenti uváděli příklady, na kterých dokládali schopnost autonomie neboli samostatnosti při zvládání konkrétních úkolů. Zde se projevila jako zásadní zkušenost z misí. Respondenti čerpali především z vlastních zkušeností. V této lze sledovat také rozvoj kompetence na svých chybách.

Pátá úroveň

Kompetencí, kterou zvolilo více respondentů je ***koordinace aktivit se stakeholderami pro zajištění dosažení společných cílů v multikulturním prostředí a nepředvídatelném kontextu.***

Získání a ověření kompetence

Získání této dovednosti pramení především z prožitých zkušeností na misi. V prvním úryvku uvádí respondentka zkušenost z mise v Jižním Súdánu, kde se snažila zajistit dodávku jídla pro zasažené obyvatele. Pro dosažení tohoto cíle musela komunikovat s vládními představiteli, dále lokálními autoritami při předávání informací a zajišťování dalších potřeb. Ověřením této kompetence je, že bylo dosaženo stanoveného cíle a navázání spolupráce s dalšími organizacemi.

R7: No tak to se týkalo třeba jiného kempu, kde se se taky pracovalo a kde bylo dvacet až třicet žen, celkem asi padesát lidí a zase my jsme tam dojížděli do toho kempu a zjišťovali co a jak a ten kemp měl být podpořen dodávkou jídla od vlády protože i vláda distribuovala jídlo a prostě bylo to tři měsíce, kdy se nic nedělo nebo dva měsíce od vlády, kdy nic a já jsem vlastně dělala takový lobbying, kdy jsem měla schůzky z místními představitelama, kdy jsem jim vysvětlovala co v tom kempu, slíbili jste, že dopravíte, ČvT tam prostě jezdí do toho kempu několikrát týdně, máme tam své fieldové pracovníky, kteří s těma lidma mluvějí a ta potřeba toho jídla, těch hygienickéj potřeba a toho protection aspektů, bylo jak o postavit plot kolem tý osady, protože tam byly jen ženy a děti a bály se znásilnění, a byly tam případy obtěžování harassmenty obtěžování lidí z vesnice, tak to byly jak o ty potřeby, který člověk viděl na

místě, který člověk psal, reportoval, snažil se s tím něco dělat, když sama naše organizace, nebo ty informace byly předávány partnerským organizacím, které taky dělali distribuci jídla nebo se zároveň vyjednávalo s těma lokálníma autoritama. (...) Dostali dodávku. Jo ale potom tam třeba partnerský organizace, tam začali dělat takový akivity jak o bylo šití a dělání korálků, takže to byly takový skills based activities.

Daší kompetencí je *identifikace vlastních a ostatních úrovní stresu a sám odhaluje nebo žádá podporu při odhalování jejich příčin.*

Získání kompetence

Identifikace vlastních úrovní stresu se respondenti naučili ve výcviku či kurzech. Někteří tuto kompetenci rozvinuly na misi, kde se poučily z vlastních selhání. Oba uvedení respondenti pracovali jako vedoucí mise či koordinátoři na misích, měly tedy zodpovědnost za celý tým.

V první ukázce popisuje respondent získání této kompetence při výcvicích a kurzech zaměřených na posilování odolnosti, sebe péči atd. Neméně výrazná byla také jeho zkušenost v armádě, na základě které je schopný posoudit úroveň stresu sebe i ostatních.

R2: ... to jsme měli v rámci výcviku jak o by tu práci se sebe péčí, prevenci vyhoření, posilování odolnosti, vnímání právě taky u těch kolegů těch faktorů vyhoření a příčin vyhoření trošku, takže to asi, ale tohle to je třeba kompetence, která se prohloubila v těch kurzech, které máme v rámci organizace. (...) To je sebe zkušenost, jak o kdybych si to vztáhl k sobě, tak to je sebe zkušenost, já bych to vztáhl k těm kurzům sebezpečití v té armádě v tom devadesátém. (...) to přichází z těch zkušeností právě z těch událostí, že dokážu vidět třeba, co ti lidé dělají za chyby už prostě po těch letech vím, co jsou nejčastější chyby (...)

V druhé ukázce přisuzuje respondent získání uvedené kompetence misi v Indonézii, která mu pomohla v uvědomění si vlastních limitů a hranic.

R8: To byla ta Indonézie asi. (...) Já jsem třeba, mám takovou zkušenost, pracoval tak, až jsem se zhroutil (...) což je pak dobrý, když se to člověk ujednou stane tak, pak už si pohlídáte, aby se to neopakovalo.

Ověření získané kompetence

Vzhledem k dlouhodobějším zkušenostem s poskytováním pomoci při humanitárních misích byli někteří respondenti schopni rozpoznat dobu vlastního fyzického vyčerpání a nutnost odpočinku.

V prvním úryvku respondent popisuje pocity vyčerpání při poskytování humanitární pomoci. Pokud to okolnosti dovolily, dopřál si odpočinek navzdory

nepochopení dalších členů týmu. Mimo jiné také uvádí hraniční dobu fyzického zvládnutí, která podle jeho zkušeností činí maximálně devět dní.

R2 : Noo, že se chovám odpovědně, to se dá samozřejmě, že řeknu ano, teď vnímám, že jsem natažený, potřeboval bych se nechat vystřídat nebo odpočnout v okamžiku kdy jsme byli na povodních v Liberci, tak pátý den, kdy už bylo rozjeto a ukotveno, tak jsem sedl do auta a jel jsem domů si odpočinout i navzdory tomu, že někteří méně zkušenější říkali, „teď přece nemůžeš odejít“, takže jsem jim vysvětloval, že teď si půjdu odpočinout. (...) často se to nedaří, protože ta situace, ta krizová je někdy těžká a nemáme dostatek těch vyškolenějších nebo zkušenějších odborníků, který bychom mohli střídat třeba po čtyřech dnech, takže jsou tam třeba týden nebo devět dní a to už je prostě na hranici možného, takže pro mě to jako by takové těžké osobní téma, protože vím, jak by se to mělo lépe dělat a rád bych to tak dělal, ale nedaří se, ne vždycky.

V druhém úryvku uvádí respondent získání schopnosti stanovení priorit, kdy v době poskytování pomoci při humanitární krizi hraje odpočinek větší roli než dokončení stanovených cílů.

R8: Ano, to si člověk vždy musí hlídat a když se mě zeptáte, jak jsem se to naučil, já si myslím, že to je jak o empatii, že člověk nesmí být slepý, to je takový základní vztah do potřeb druhých a nejet pořádně na ten výkrok, ale dokázat z té své role vystoupit a všimnout si, hele tam ten člověk fakt jako padá na hubu, to je jako ten první level a ještě za tím je jeden, že přirozeně je lepší toho člověka a nechat odpočinout i když to přirozeně znamená, že nějaké věci nebudou dokončeny, než když vyhoří, protože je mnohem těžší shánět nového člověka než nechat odpočinout stávajícího který bude pak pokračovat (...) když jsem tu misi přebíral a předával, tak jsem přesvědčen o tom, že jsem ji předal s zajištěnými programy, nastavenými procesy a vydržela tam ještě několik let.

Šestá úroveň

První kompetencí, kterou uvedlo více respondentů je **zodpovědnost za posouzení operací v nejistém, komplexním kontextu a řídit samostatně důsledky aplikace humanitárních principů a standardů.**

Získání kompetence

Tato kompetence byla získána převážně praxí, absolvováním několika misí.

R7: Zkušenostma, pro mě to jsou čistě zkušenosti. Hlavně co se týče nějakého vedení lidí.

Ověření získané kompetence

Při ověřování získaných kompetencí uváděli respondenti příklady z vlastní praxe. V prvním případě se jedná o aktuální náplň práce, kde má respondent zodpovědnost za

problémající projekty, pracuje s daty a dohlíží nad postupem navazování kontaktů s dalšími partnery z hlediska bezpečnosti.

R6: Tak že jo, tím, že jsem zodpovědná za všechny jak oby operations, k terý ted'ka jak oby máme tak jsem zodpovědná i za třeba i nějaký nový projek ty, nebo pozměnění těch projek tů, k terý máme, což by se dělo na základě nějak ýho a sassessmentu nebo práce s téma datama a analýzy k ontextů (...) tak my máme tak ový různý situace, k terý se týk a jak oby humanitárních principů napřík lad že jo, my než začneme mít nějak ýho partnera, tak s ním, že jo máme jak oby dlouhej proces, ve k terým sledujeme jestli ten partner má nějak ý napojení na strany k onfliktu, strany k onfliktu, jestli má nějak ý politický názory, k teré veřejně propaguje nebo jestli sledujeme, jestli naše pomoc byla nějak ým způsobem divertovaná odpovědnejm skupinám a není na základě humanitárních principů fajn.

V druhém případě respondent uvádí provádění změn u nového týmu, který vedl. Nefunkčně nastavené principy se snažil změnit a zpřehlednit systém nastavení procesů.

R7: No, tak to bych řek la, že jako odpovídá tomu, co dělám ted'ka, že mám na starosti nějak ý tým a oblasti, (...) administrativu, To se těžko popisuje. Jak jsem řík ala, ty operace tady, k dyž jsem přijela, nebyly pořádně nastavené, tak že já jsem se prvních pár dní dívala na to, jak funguje tady ta mise, jak ý je složení lidí, jak ý mají kapacity, a pak jsem se to snažila změnit. Samozřejmě s diskusí s tím týmem, přišla jsem s nějak ýma doporučením a, co se týče složení toho týmu a pozic, jejich zodpovědností.

Naneštěstí někdy nastává problém v situacích, ve kterých je těžké aplikovat humanitární principy a standardy, zejména při poskytování humanitární pomoci a nedostatku zdrojů. Níže uvádí respondentka problematičnost plnění stanovených sphere standardů.

R6: ...ale děje se to denodenně a že prostě člověk není schopnej implementovat projek ty na základě standardů, což se děje taky denodenně, například že počet latrín, k terý máme v k empu, není dostatečný a my to víme a byly jsme schopný to analyzovat, víme jak ý to má dopady a ty dopady jsme se snažili nějak ým způsobem mitigovat, ale něk dy ten standard není možný dosáhnout stejně tak jak o není možný dosáhnout 100% jak oby dostát humanitárním principům.

Daší kompetencí je **upřednostňování bezpečnostních informací založených na kontextu a podnikání samostatných kroků ke snížení zranitelnosti týmu a příjemců pomoci.**

Získání kompetence

Respondenti získali tuto dovednost na misi, kdy denodenně zvažovali bezpečnostní podmínky pro zajištění distribuce humanitární pomoci. Respondent v prvním úryvku uvádí, že tato kompetence se buduje dlouhodobě, učil se jí také na vlastních chybách, při setkávání s dalšími kolegy a partnery v cílové oblasti.

R6: Například v Iráku jsem pracovala na vzdělávacích programech, kde jsme měli tým, který vyjížděl několikrát týdně z oblasti toho autonomního Kurdistanu do oblasti jako Iráku jako takového což byly oblasti osvobozené kurdami od Islámského státu a vlastně tohle byla denní práce ve které člověk získával informace o tom, jaká je situace přímo na místě a na základě toho člověk měl zodpovědnost za se rozhodnout jestli ten tým může jet, jakou cestu zvolit že musí například reportovat, že dojel zpátky na místo atd. atd. aby vlastně člověk neohrozil ten tým. (...) takže tohle je dovednost, která se učí taky chybou a učí se čtením, učí se sdílením znalostí na různých mítingách, to jsou takové střípky, které člověk skládá takovou intuicí a tu zkušenost která se sbírá s různými kontexty, nevím, neumím si úplně představit, že se to dá pro mě nazvat nějakou dovedností, kterou najednou člověk získá, podle mě to se faktikou buduje léty praxe. Učí se to i kontextuální znalostí, učí se to i chybami člověk takovýhle k tomu se hodně dělá jako by v Jižním Sudánu kdyby lidi se dostaly do rizika, třeba způsoby, jakým jsme plánovali například distribuce...

V druhém úryvku popisuje respondent získávání informací týkající se bezpečnosti díky organizaci Insolta, která se na přímo na bezpečnost zaměřuje, uvádí také příklad dodržování bezpečnostních pravidel.

R4: To si musíme zjistit tu informaci, nebo třeba že víme, že se dějí útoky na policejních stanicích tak se snažíme, je omezit, nebudeme chodit jinam. Většinou v Turecku se jmenuje Insolta ta organizace, pro Sýrii pracuje, která má zaprvé nějaký zpravodajství terénu, potom jim získávají informace z médií, třeba v Sýrii je něco informuje, americké vojsko něco informuje, pak z médií, neziskovky píšou co se děje, analyzují a když se něco stane tak posílají zprávy posílají měly a analýzy dat.

Ověření získané kompetence

V následujícím úryvku popisuje respondent příklad zajištění bezpečnosti pro partnery v cílové destinaci a vymýšlení alternativních možností, jak pomoci při orientaci pomocí jiných nástrojů než GPS, která mohla být v tomto případě místními nepřátelými skupinami zneužita.

R4: Teď si nejsem jistá třeba v Jižním Sudánu, že jsme ty týmy poslali někam jinam, jsme slyšeli, že něco, nebylo to úplně nic výrazného. To bylo určitě to Kobani, ale jako nebo třeba i jsme museli když jsme připravovali s našim partnerem (...) co oni budou dělat, třeba jsme připravovali ten projekt a chtěli jsme aby oni měli GPS, ale oni řekli, že to je nebezpečný tak jsme museli vymyslet jak to dělat, protože ty skupiny, který je viděli s GPSkama by si mysleli, že jsou špióni, kteří dávají vědět Rusům, kam mají bombardovat, takže jsme museli řešit „nebudete mít GPSky, budete mít něco jiného nebo nic, napíšete jméno vesnice, popíšete kde to je“, vymýšleli jsme prostě alternativy.

V druhém úryvku respondent popisuje snižování bezpečnostního rizika pro ženy v kempu, u kterých hrozilo riziko znásilnění, když chodily samostatně pro vodu. Nže

respondent uvádí způsob snižování tohoto rizika prostřednictvím podání doporučení a rad.

R7: To byl ten jižní Súdán, kde jsem dělala ten projekt a tam to bylo třeba v tom campu, který jsme popisovala předtím, kde bylo 50 žen s dětma, tak zase, měla jsem s něma rozhovory, ptala jsem se, jak é mají problémy, co potřebují. Jeden z velkých problémů, co říká ali, byla ta bezpečnost, že museli chodit pro vodu daleko k řece a báli se nebo tam byl nějaký případ, že nějaký chlápek obtěžoval pár ženských tak třeba já jsem se s něma bavila, tak pokud jde někdo pro vodu, nechoď sama, běžte minimálně dvě nebo tři a tak ovýto praktický rady. Ale kde jsem tak ovýto rady vzala, nevím.

4.2 CÍL: Výběrové řízení na konkrétní humanitární pozice z hlediska ověřování kompetencí

Na základě sesbíraných dat bylo zjištěno, že přední české humanitární organizace (Člověk v Tísni, Arcidiecézní Charita, CARE, Lékaři bez hranic) mají do přijímacího řízení nějakým způsobem začleněn postup pro ověřování kompetencí. Ať

už prostřednictvím simulačních případů, assessment center pro skupinové ověřování kompetencí či jednotlivých zadání ověřující prezentační a jiné dovednosti.

Výběrová řízení jsou většinou více kolové, kdy v první fázi jsou vybrány životopisy a motivační dopisy, které nejvíce odpovídají požadavkům, poté následuje pohovor, simulace, vědomostní test (u organizace Člověk v tísni) a závěrečné zhodnocení. Součástí jsou také psychologické testy. Při výběrovém řízení na pozici ředitelů organizace byly prakticky ověřovány také prezentační či jazykové dovednosti. Organizace mají většinou externí či interní personalisty, kteří získané kompetence v rámci výběrového řízení hodnotí (CARE, Člověk v tísni).

4.2.1 Kategorie Výběrové řízení bez ověřování kompetencí

Několik respondentů uvedlo, že byli přijati na pracovní pozici bez formálního výběrového řízení, a to díky své dobrovolnické činnosti či stáži ve stejné organizaci. Organizace si touto zkušeností již ověřila potřebné kompetence skrze tuto neplacenou činnost. Tento proces se objevil hlavně u humanitárních organizací Člověk v tísni a ADRA na pozice projektových manažerů, programových manažerů, koordinátorů a asistentů.

Nže uvádím příklady respondentů, kteří neprošli klasickým formálním výběrovým řízením, ale byli přijati právě na základě spokojenosti zaměstnavatelů s jejich přechozí činností v organizaci

R2: „Mě netestovali, mě se zeptali, mě oslovili napřímo a jakoby otevřeně na nějakou pozici, protože jsme se znali z výcviků a dobrovolné činnosti, kterou jsem pro organizaci dělal, tak jestli to chci dělat, nejdříve bylo ne, že jsem měl nějaký osobní věci, ale pak přišli opakovaně, tak už potom jsem na to kývnul, ale neptali se mě na kompetenci, a čím jsem je zaujmul, protože mě oslovili napřímo.“

R6: Moje první zkušenost s Člověkem v tísní byla stáž v Kambodži, tak ten rozhovor byl tak ovejšněj a potom já jsem rozhovorem až tak neprocházela, protože to bylo vždycky víc, jak ože oukej, tak my tady máme tadytu možnost, pobav se tady třeba s člověkem, který je zodpovědný za tu zemi, jestli ti to sedí, protože jak už člověk jednou v té organizaci je tak ...

4.2.2 Výběrové řízení s ověřováním kompetencí skrze simulace a test

Kromě pohovoru bývají časté právě tzv. simulace v podobě konkrétních situací z humanitárního prostředí. Provádějí se skupinově či jednotlivě. Uchazeč o zaměstnání je postaven do konkrétní role a je hodnoceno a sledováno, jak se v situaci zachová. Na tomto typu posouzení se dají velmi dobře ověřit získané kompetence a slouží jako častý nástroj při náborech nových humanitárních pracovníků. Na podobném principu je postaveno tzv. assessment centrum, kterým disponují organizace Člověk v tísní a ADRA. Součástí výběrových řízení jsou také testy ověřující znalosti.

R5: To byly různé simulační takové hry, kdy oni vlastně zjišťovali i ty třeba vůdcovské organizační schopnosti, komunikační dovednosti i to probíhalo jako různé simulace, že třeba zástupce humanitární organizace naproti vám sedí srílanský zástupce a chce úplatek, jak se budete chovat, takové jako situační role playing a pak tam byl i vědomostní test, tak že vlastně různými způsoby i součástí toho byl pohovor klasický a test jak o psaný, že zjišťovali prostě znalosti o humanitární pomoci o projektovém řízení.

R2: Jo, tak klasický výběr se dělá opravdu jako by ten skupinový pohovor česky, potom se postupuje, dělá se tam třeba nějaká zátěžová simulace, jak řeší konflikty ve více situacích. Ten zátěžový rozhovor se dělá, jak ten člověk asi dokáže reagovat v nějaké vypjaté situaci, ale to je takové specifikum.

4.2.3 Ověřování manažerských kompetencí

Pod manažerskými kompetencemi se u této kategorie myslí organizační, koordinační, prezentační a reprezentativní dovednosti, které jsou stěžejní hlavně pro ředitele humanitárních organizací. Podle výpovědí respondentů, kteří se na tuto

pracovní pozici hlásili, je výběrové řízení velmi komplexní a většinou více kolové. Jsou testovány jak prezentační dovednosti formou přípravy a realizace prezentace, zpracování strategického dokumentu či jiných podobných úkolů a zadání, dále jazykové schopnosti (výběrové řízení probíhá někdy v cizím jazyce) a je možné také využití simulací a ověřování referencí.

V první ukázce respondent uvádí docela komplexní posouzení prezentačních dovedností, zahrnující jak prezentační dovednosti o budoucí vizi organizace, tak strategické a analytické myšlení,

R1 : Tak kromě životopisu, kde byl ten přehled těch činností, které jsem měl na starosti hmm tak v rámci toho výběrového řízení to ověření těch výsledků na daných pozicích jak o základ všeho samozřejmě zjišťování referencí, jestli to co, člověk v rámci toho výběrového řízení prohlásí, tak jestli se to shoduje se skutečností a určitě i praktický úkoly, (...), respektive v tomto případě pozice toho ředitele bylo důležité představit nějakou svoji vizi, jak by měla ta česká pobočka fungovat. (...) Součástí téhle strategie bylo určitě zpracování přehledů o konkurenci na českém trhu, (...) a myslím si, že součástí toho jednoho velkého úkolu byla i ta představa i o fungování toho týmu, jak o jak ty jednotlivé činnosti budou spolu prováděny.

V následující ukázce respondent uvádí taktéž prezentaci budoucí vize organizace a praktické úkoly, které při by ho mohly v budoucím zaměstnání potkat.

R8 : Formou rozhovoru, formou nějakých úkolů, který člověk připravoval je to spíše příprava úkolů, který člověk a můžou čekat, takže může to být vždycky se vybere něco konkrétního z praxe, co člověk dělá, nějaká prezentace, jak by viděl posun té organizace.

4.3 CÍL: Význam informálního učení pro získávání kompetencí

Při získávání dat pro naplnění tohoto cíle bylo zjištěno, že velký význam má vzhledem k učení povaha člověka. Každý člověk má vrozené dispozice pro konkrétní aktivity, které zahrnují silné a slabé stránky. Predispozice k rozvoji kompetence byly podle nich vrozené. Při rozhovorech bylo často zjištěno, že respondenti posilováním svých silných stránek rozvinuli kompetenci významnou pro své současné či minulé zaměstnání. Konkrétních zkušeností, kterými respondenti získali danou kompetenci je nepřehledné množství. Níže jsou uvedeny kategorie, které se objevovaly u více respondentů současně. Obecně lze říci, že variant a příkladů, jak kompetence ověřit, existuje mnohem více.

4.3.1 Kategorie organizační dovednosti

Jak již bylo uvedeno výše, způsoby získání organizačních kompetencí informálním učením byly velmi rozmanité. Respondenti často uváděli konkrétní příklady pramenů z dob jejich studia, kdy dobrovolně organizovali školní výlet, ples či měli zkušenost ze ziskového sektoru. Na těchto zkušenostech si osvědčili, že skutečně organizačními dovednostmi disponují. Často zmiňovali, že organizování je pro ně něco přirozeného, co je vnitřně baví a naplňuje.

R4: „třeba na střední škole jsem zorganizovala výlet do Prahy, nebo tady na univerzitě jsme dva roky organizovali, nebo byla jsem členem neziskové organizace, co se jmenovala Mládež pro interkulturní porozumění a první rok jsem se k ní přidala (...) ale myslím si, že to je něco, s čím jsem se narodila, co mě je nebo... (...) jak o že mě to baví, ten festival bych nedělala, jestliže mě to neláká.“

R5: „jsem já myslím, že jsem je měla vždycky takovou organizačně koordinační.. (...) jsem přišla s nápadem uspořádat první ples reprezentační a tehdy sem si to vyzkoušela poprvé něco takového většího a dělala jsem to úplně přirozeně, myslím, že to mám prostě v sobě tu schopnost vidět, co dělám shora jak o celek ...“

4.3.2 Kategorie komunikační dovednosti, síťování

Respondenti často dávali příčinu rozvoji komunikačních dovedností právě informálnímu typu učení získání komunikačních dovedností skrze informální učení. Dosáhly jich skrze dobrovolnickou činnost či bývalou práci, která byla zaměřena na ziskový sektor. Jako u předchozí kategorie tvrdili, že tyto dovednosti v sobě pouze rozvinuly, protože byly přirozenou součástí jejich charakteru.

V následujícím úryvku respondent uvádí zkušenost ze ziskového sektoru, která mu pomohla v rozvoji komunikačních dovedností, jež nyní plně využívá ve své současné práci v české humanitární organizaci.

R2: „To je jednak je to částečně nějaké osobnostní nastavení, já jsem řekněme užvaněný a takový jak o extrovertní od přírody a což pomáhá, já neříkám, že je to to dobré nastavení, ale může to pomáhat do jisté míry, i té skupinové dynamice a pak samozřejmě ta zkušenost z toho byznysu, tohleto je bez diskuze, to prostě musíte umět tak tizovat, vyjednávat, různě komunikovat s lidmi, kteří jsou vám nepříjemní to je bez diskuze a musíte prostě umět dokončit s nimi obchod, nějaké jednání přestože jste se neradi potkali, tak to je zkušenost, kterou jsem si přinesl z toho komerčního prostředí.“

Nže uvádím příklad, kdy respondentka popisuje rozvoji své komunikační dovednosti skrze prostředí, ve kterém vyrůstala. Právě charakter prostředí jí pomohl k rozvoji její přirozeně komunikativní povahy.

R5: „Já si myslím, že to je, jako že to je vrozená věc, myslím si, že jedna věc jak ože dá se to naučit, určitě ale já si myslím, že konkrétně já jsem typ člověka, který od dětství kohokoliv viděl, tak jsem se s ním dala do řeči, já jsem jako tenhle typ... Jako v tomhle si myslím, že u mě to byla vrozená věc, daná výchovou, že já vlastně od dětství jsem vyrostla v takovém prostředí, že rodiče měli penzion a jezdilo k nám spousta lidí na návštěvy tak že vlastně od dětství jsem se setkávala s cizími lidmi, a tak nějak jsem přirozeně mě zajímalo, co si říkají a vždycky od malinká jsem se s nimi bavila, ať to byl někdo cizí nebo známý.“

4.3.3 Kategorie samostatnost, odpovědnost

Respondenti uváděli dřívější zkušenosti s výchovou mladších sourozenců, která je naučila větší samostatnosti a odpovědnosti. O nic menší vliv pro získání této kompetence měl rovněž styl výchovy.

R5: „Potom jsme měli doma, řekla bych docela takovou výchovu, kdy nás rodiče vedli k tomu, abychom se sami rozhodovali, co chceme, abychom si za to byli ale zodpovědní, že když udělám nějaké rozhodnutí, tak si to potom vyžeru se vším všudy, to určitě“.

R4: Já nevím, já jsem byla vždycky ta, co se musela postarat o mladšího brácha, tak možná jo, ale takhle nevím, jestli vyloženě výchova. Já jsem si musela vždycky všechno vyřídit sama, ale brácha měl tu výhodu, že měl mě, tak že když on řekl „já nevím jak to udělat“, tak mu pomůžu.

Jiný respondent si uváděl vedle výchovy také zapojení do skautského oddílu, ve kterém se naučil vzít na sebe odpovědnost.

R1: Tak to si myslím, že je spíš osobnostní charakteristika, ta odpovědnost a nějaký třeba time-management nebo no to si myslím, že to je osobní charakteristika.

Já: A z čeho si myslíte, že to pramení?

R1: To bude ta výchova v tom hraje určitě velkou roli (...) byl jsem členem skauta (...) tak že to myslím, že to formování v té organizaci i ta odpovědnost, která s tím může souviset, nějaký dodržování pravidel, tak že může být i z téhle organizace.

4.3.4 Kategorie vedení týmu

Následná kategorie pouze potvrzuje dříve uvedené skutečnosti o významu stylu výchovy, která byla prvotním podnětem pro při utváření této kompetence. Respondent také přisuzuje důležitost svému charakteru. V další části rozhovoru popisuje zkušenost s profesionálními vedoucími a řediteli organizací, kde dělal dobrovolníka či pracoval. Podle jeho vlastních slov ho velmi inspirovali.

„R5: „No určitě. Starala jsem se o mladší sestru (smích). Myslím, že z tama jsou ty manažerské organizační schopnosti (...) Řekla bych, že je pro mě relativně jednoduché učit lidi, jak o tady v téhle oblasti, zvyšovat jejich capacity, že je to pro mě jako přirozená věc, že je můžu podporovat.“

R5: tak že myslím si, že jsem se naučila i prostě hodně od svých dobrých kvalitních šéfu od šéfu, kteří byli dobří manažeři, to určitě třeba na Ukrajině když jsem pracovala v UNDP tak jsem měla taky úžasnou vedoucí a potom se na ni vlastně často vzpomínala, jak ona se třeba chovala k zaměstnancům, jak prostě jednala, jak věci řešila, takže hodně jsem se... jako ty manažerské dovednosti tak tam jsem se hodně inspirovala u těch, u kterých se mi jejich manažerský styl líbil.

Na druhé ukázce rozhovoru respondent uvádí několikroční zkušenost s vedením firmy v devadesátých letech, která rozvinula jeho kompetenci pro vedení a řízení týmu.

R2: „obchodní ředitel nějaký firmy, která měla asi 150 zaměstnanců, byla to nějaká zkušenost šesti sedmi letá, kterou jsem mohl potom přenášet. Já jsem ještě mezitím podnikal, ale ta zkušenost z toho řízení procesů, nějaká práce s lidma to byla jedna z kompetencí, kterou vnímali jako důležitou...“

4.3.5 Kategorie pečlivost

V následující kategorii se znovu objevuje nenahraditelný význam výchovy při utváření klíčových dovedností. Respondenti zmiňovali pečlivost jako jednu z kompetencí důležitou pro jejich práci.

R5 „a tak nás doma hodně vedli k tomu, že věci se mají dělat poctivě a pořádně.“

*R3: To jsem získal z **genů od tatínka od maminky**, z toho jak mě vychovali jako nejste lajdák nebo vám nejsou věci jedno. Já si to myslím.“*

4.3.6 Kategorie učení se z chyb

Respondenti ve výzkumu uváděli také způsob učení se z vlastních chyb. Tento způsob učení je také nežádoucí, proto byl zařazený do této kapitoly. Vzhledem k tomu, jej uvedlo více respondentů, byla vytvořena tato kategorie. V úryvcích uvádím ukázky z rozhovorů, kde respondenti reflektují, jak se ze svých chyb poučili.

R5: No naučila jsem se to, řekla bych hodně na chybách, svých. Když třeba hmm, já nevím, ne nevím, postupně byl třeba nějaký průšvih, já nevím, někde jsme se zpozdili nebo jsme blbě naložili nákladák jiným zbožím než co jsme měli, ale tak jsem zjistila, že mi chybí mechanismus na jakoby dvojkotroulu něčeho nebo nějaký mechanismus na to abychom si jasně vyjasnili s tím projektem co přesně oni chtěou, že někdy ty věci vypadají jako my chceme tohle, tak jasný, uděláme to takhle, ale už se zapomeno třeba na nějaké detaily, tak že hlavně a chybách, průběžně jsme zjišťovali, kde jsou nějaké ty mezery a postupně já jsem, to byla moje práce to jakoby vychytat, aby to šlo všechno hladce.

R8: Já jsem třeba, mám takovou zkušenost, pracoval tak, až jsem se zhroutil (...) což je pak dobrý, když se to člověku jednou stane tak, pak už si pohlídáte, aby se to neopakovalo.

4.3.7 Kategorie rozhovory s interními či externími kolegy

Velmi důležitou vzniklou kategorií byly rozhovory se zkušenějšími kolegy, či řediteli organizace, vedoucími mise a supervizory, kteří dali respondentům cenné rady týkající se například řízení týmu, péči o zaměstnance, kritický náhled na svou práci.

V první ukázce reflektuje respondent rozhovor se svými kolegy a manažerů, kteří mu poskytly cenné rady a inspiraci pro jeho budoucí pozici manažera.

R5: naučila jsem se to částečně od svých zkušenějších kolegů, to bych řekla, že určitě, že jsem s něma třeba ty věci konzultovala a potom jsme přemýšleli, co by bylo nejlepší nebo jak to pojmenovat nebo třeba spoustu z věcí...

R5: takže myslím si, že jsem se naučila i prostě hodně od svých dobrých kvalitních šéfu od šéfu, kteří byli dobří manažeři, to určitě třeba na Ukrajině když jsem pracovala v UNDP tak jsem měla taky úžasnou vedoucí a potom jsem na ni vlastně často vzpomínala, jak ona se třeba chovala k zaměstnancům, jak prostě jednala, jak věci řešila (...) jako ty manažerské dovednosti tak tam jsem se hodně inspirovala u těch, u kterých se mi jejich manažerský styl líbil.

V druhé ukázce respondent popisuje svoji zkušenost s psychobžkou, díky které začal více kriticky nahlížet na svoji práci.

R2: A to jsou spíš takové drobné zkušenosti, zážitky právě třeba s rozhovorem s doktorkou Bašteckou, protože ona umí docela dobře oponovat a rozkládat a pro mě to bylo hrozně důležité, musím říct, než jsem teda přijmul ten její způsob práce, tak to bylo pro mě hrozně důležité

V poslední ukázce reflektuje respondent prostředí, ve kterém pracoval a díky kterému získal větší povědomí o humanitární pomoci. Dále uvádí, že se naučil od svého vedoucího určitým manažerským dovednostem, které si záhy osvojil.

R4: tím, že jsem fakt poslouchala spoustu lidí, co v tom bylo, a měla jsem spoustu kolegů a viděla jsem a četla jsem spoustu věcí tak člověk získal tak nějak povědomí o některých věcech. Ten můj nadřazený jezdil hodně do terénu a já jsem seděla přímo s ním (...) tak já jsem posílala další jak o ty kontingenční plány jak o co je na nich špatně a co je na nich dobře a kde byl třeba dobře napsaneja když jsem měla čas, tak jsem si to i přečetla, takže jsem jak získala to povědomí, nebo na některých schůzích jsem byla tak člověk se baví i mimo nějak.

R4: jsem měla předtím v tom šéfovi velký vzor, snažila jsem se dělat některý věci jak on, neříkám, že jsem to vždy zvládla jak on, to se obávám, že ne, ale jako ta práce, tam jsem vedla tým, měla jsem jednu dobu i tři projekty na starosti v jiných oblastech.

5 DISKUZE

Výzkumný soubor byl velmi rozmanitý, stejně jako způsoby učení a charakter misí, které respondenti absolvovali. Dá se říci, že způsob získávání konkrétní kompetence je na jednu stranu velmi individuální.

Jak lze vidět z výše uvedené analýzy, naprostá většina získaných kompetencí se dá ověřit na prožité zkušenosti, kterou respondent zažil a je schopen reflektovat.

Aktuální specializované znalosti humanitárního sektoru (úroveň 5 HAQF) byly získávány skrze formální vzdělávání (studijní obor či certifikovaný výcvik) u některých respondentů také samostudiem. Nemálo významný zdroj tvořily také rady zkušenějších kolegů na misích, či supervizorů při poskytování humanitární pomoci. Pokročilejší znalosti humanitárního sektoru a kritický náhled (úroveň 6 HAQF) vyžadovaly hlubší porozumění, proto respondenti uváděli směrnice a metodiky v rámci organizace, se kterými v rámci odjezdu na mise museli seznámit. Velmi častým zdrojem získání pokročilejších znalostí byly absolvované mise, na kterých respondenti získali schopnost kritického myšlení. Ověřením získané kompetence na základě výpovědí respondentů mohou být certifikáty, výstupy z absolvovaných kurzů či na příkladu z praxe. Jak je zmíněno v teoretické části práce, pro ověření znalostí je nejvhodnějším nástrojem vyplnění testových otázek. Bylo zjištěno, že tuto metodu využívá česká nezisková organizace Člověk v tísni⁹. Příklady zjednotlivých misí mohou být také jedním z ověření znalostí, jelikož respondenti musí danou kompetenci nejdříve znát, aby jí poté mohli aplikovat.

Při analýze výpovědí vztahující se k dovednostem a autonomii lze sledovat, že způsob jejich získání pramenil především z prožité zkušenosti z misí. Při získávání dovedností bylo významné plnění stanovených úkolů na misích a praktická zkušenost s poskytováním humanitární pomoci (úroveň 5 HAQF). U vyšší úrovně (6 HAQF) měla kromě praktických zkušeností vliv i zkušená psycholožka, které pomohla k lepšímu ukotvení poskytování humanitární pomoci.

Pro schopnost autonomie byly velmi významné dřívější zkušenosti z misí, kdy respondenti měli určitou míru zodpovědnosti za konkrétní oblast. Tato kompetence byla získána také kurzy a výcviky (úroveň 5 HAQF) a následně využita v praxi. Pro dosažení vyšší úrovně ve schopnosti autonomie (6 HAQF) byla nezbytná délka praxe. Podle

⁹ Je možné, že i jiné české humanitární organizace, ale z dostupných dat byla známa pouze tato nezisková organizace.

některých respondentů se tato kompetence buduje léty praxe. Ověření těchto kompetencí znovu pramenilo z konkrétních příkladů z vlastních zkušeností

Způsob ověření na základě uvedení prožité zkušenosti z minulosti byl velmi častý. U některých kompetencí, zejména vztahujícím se k míře zodpovědnosti, řízení týmu, bezpečnostním otázkám a komunikačním dovednostem je velmi vhodným nástrojem ověření simulace či zpracování kazistiky na konkrétním případě využívaném zejména organizací Člověk v tísni. Pokud ověřujeme dovednost, je vhodné vždy využít praktické metody ověření. Pro ověření znalostí jsou to zase ústní či písemné metody ověření (Podpora národní kvalifikace.cz, nedatováno)

Je zřejmé, že pro zjišťování získaných kompetencí a nalezení nástroje jejich ověření je nutná schopnost sebereflexe. Proto také Siegrist a Belz (2001, s. 30) uvádí, že schopnost sebereflexe je jednou z klíčových kompetencí vůbec. Pokud si respondent uvědomuje, jaké kompetence má a je schopný je dokázat, je možné zjistit jeho limity, které musí být doplněny či nastavit další možnosti růstu kompetencí. U některých respondentů (zejména u profesně starších humanitárních pracovníků) bylo zjištěno, že pro ně tato schopnost není úplně přirozená. Dosud nepublikovaný dokument projektu EUHAP, ve kterém je představen proces učení popisuje čtyři fáze (více informací v teoretické části práce). Pokud jedinec přemýšlí o své zkušenosti a dojde k uvědomění toho, co prožil, může nově naučené poznatky aplikovat v praxi. Poté je proces učení u konce. Pokud však někteří respondenti nebyli schopni uvědomit si, co se jakou zkušeností naučili, lze se domnívat, že zůstali pouze „na povrchu“ a nedošlo k procesu osvojení si nových poznatků. (Interní dokument EUHAP, nedatováno)

K této problematice lze dále uvést, že s respondenty, kteří absolvovali formální vzdělání související s humanitárním zaměřením, mezinárodními vztahy či politikou, bylo jednodušší hovořit o získaných kompetencích a možnostech jejich ověření, oproti respondentům, kteří začínali v humanitární práci jako dobrovolníci v 90. letech minulého století. Dá se říci, že pro všechny z těchto „zkušenějších“ humanitárních pracovníků bylo obtížné přemýšlet nad získanými kompetencemi a způsoby jejich ověření, jelikož takto svou činnost nikdy nereflektovali a z tohoto úhlu pohledu se nad ní nikdy nezamýšleli. Pro porovnání uvádím ukázkou, které tuto oblast dobře reflektují:

R2: Já jako se snažím vám rozumět, co chcete slyšet, pro mě je těžké dát vám tu správnou odpověď, protože přece jenom já jsem si to nikdy jako nekladl tuto otázku, protože jsem byl postaven před nějaký problém, který jsem musel vyřešit hmm naštěstí to ve většině případů dopadlo dobře, nebo nedopadlo, tak jsem se zpětně snažil nějak z toho poučit, aby to dopadlo příště lépe, takže těžko se to.. prostě jsem

přijmul roli, kterou jsem měl mít v rámci té organizace a snažím se jí dělat co nejlépe, tak že těžko říct, jak to prokázat...

R3: Prostě já vám to nejsem schopný říct, já se nezamýšlím prostě, já neokusuju svůj život na to, že bych každý týden evaluoval jakým způsobem, co je moje znalost, co je moje skills a co je moje responsibilities and autonomy.

Tito „zkušenější“ humanitární pracovníci měli zcela odlišný vývoj své humanitární dráhy oproti profesně mladším kolegům. Ve svých příspěvcích uvádí své začátky, kdy po sametové revoluci odjžděli na humanitární mise zcela nezkušení. Postupně si chybějící informace doplňovali samostudiem, četbou knih či kurzy. U této skupiny humanitárních pracovníků lze říci, že většinu kompetencí získali metodou „learning by doing“ neboli učením se konáním, jelikož v 90. letech neexistovaly žádné metodiky, směrnice, příručky či standardy, které by určovali jejich práci. Tato doba byla charakteristická porevolučním elánem, kde bylo u vyjíždějících humanitárních pracovníků důležité hlavně nadšení (Charita Česká republika, 2012). Vyjíždějící pracovníci však byli také podle jednoho z respondentů velmi inteligentní lidi: *R3: ...aby to neevokovalo, že ty lidi, kteří tam jeli, byli jen nadšenci, ale přitom to byli jakoby nezkušený lidi, to v žádném případě, myslím si, že tam byli velmi chytrí lidi. Zatímco profesně mladší kolegové se s těmito standardy, příručkami atd. seznámili formálním vzdáváním či kurzy již před nástupem na konkrétní pozici humanitárního pracovníka.*

S tímto souvisí také požadavky na zájemce o humanitární práci, které vyžadují kromě jazykových dovedností znalosti humanitárního sektoru také různě dlouhou délku praxe. To znamená, že profesně mladší respondenti museli mít určité kompetence už při získání pozice humanitárních pracovníků.

Při provádění rozhovorů bylo zřejmé, že většinou respondenti neměli problém přijít na to, kde danou znalost či dovednost získali, ale s ověřením dané kompetence si zcela jisti nebyli. Nebyl pro ně problém mluvit o získané kompetenci a prožitých zkušenostech z ní, ale vzáhnout je k ověření dané kompetence. Z tohoto jevu lze usoudit, že způsob verbálního ověřování kompetencí není pro ně zcela přirozený. Na základě rozhovorů se lze domnívat, že respondenti nejsou v rámci organizace příliš orientováni k reflexi nabytých zkušeností a jejich ověření. Na tento faktor by se mělo v českých humanitárních organizacích více přihlížet, jelikož směřuje k rozpoznání získaných zkušeností a ukazuje limity a nedostatky, které by ještě měly být doplněny, a navrhuje další možnosti růstu kompetencí.

Vzhledem k charakteru výběrového řízení z hlediska ověřování kompetencí bylo zjištěno, že existují dva způsoby přijímání nových zaměstnanců. Jedním z nich je klasické formální výběrové řízení, v rámci kterého jsou na pozici humanitárních pracovníků ověřovány kompetence prostřednictvím simulací, pohovorů (především u neziskových organizací ADRA a Člověk v tísni) a assessment centra (organizace Člověk v tísni). Pro ověřování kompetencí jsou brány v potaz také reference, získané z minulých zaměstnání. Druhým způsobem je přijímání humanitárních pracovníků, kteří v organizaci působili dříve jako dobrovolníci či stážisti (organizace Člověk v tísni a ADRA). Ověřování z tohoto pohledu proběhlo už v rámci přímé zkušenosti s konkrétním člověkem.

Pokud by došlo k naplnění výstupů projektu EUHAP a implementaci HAQF do výběrových řízení na pozice humanitárních pracovníků a tento rámec byl využíván i v rámci růstu kompetencí stávajících zaměstnanců, mohlo by dojít ke značnému zefektivnění celého procesu. Rámec by byl dostupný také ve vzdělávacích institucích zaměřujících se na humanitární práci a studenti, kteří by se chtěli hlásit na konkrétní pozici humanitárního pracovníka, by věděli, jaké hlavní kompetence k ní potřebují. Také uchazeči neabsolvující tento typ vzdělání by měli představu, jaké kompetence by na konkrétní humanitární pozici mohli mít. Rámec by byl jednotný pro všechny evropské humanitární organizace, které by k němu mohli doplnit kompetence vztahující se ke specifické pozici. Tímto by mohlo dojít také k vyšší mobilitě humanitárních pracovníků a jednotnému systému rozpoznávání kompetencí.

Výzkum ukázal také neoddělitelnou složku získávání všech kompetencí, kterou tvoří osobní charakter člověka – při rozhovorech byl vidět rozdíl mezi povahovými rysy respondentů – u introvertnějších typů představovalo velkou výzvu prezentace své organizace, dá se říct, rozvoj této kompetence znamenal pro ně delší proces než u přirozeně komunikativních jedinců, u kterých se tato dovednost posílala pouze jednou či dvěma pracovními či dobrovolnickými zkušenostmi. Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s.31) se lidé liší mírou svých schopností, které mají genetický základ. Ve svém schématu uvádí schopnosti jako potenciál k akci, kdy pokud dojde k efektivnímu využití v kontextu situace, stane se ze schopnosti kompetence. Nestačí tedy schopnost mít, ale umět jí také využít a aplikovat. (Veteška, Tureckiová, 2008)

Třetí cíl práce se týkal zjištění významu informálního učení. Zajímalo mě, do jaké míry mu respondenti přisuzují význam při získávání kompetencí. Podle výpovědí bylo zřejmé, že kompetence pro svoji práci získali převážně zahraničními zkušenostmi

z misí a výcviky zaměřenými na humanitární sféru, nicméně v několika případech uvádí, že získali určité kompetence díky rozhovorům se zkušenějšími kolegy, při supervizích, při prezentování organizace.

Prostřednictvím informálního učení získali někteří respondenti schopnost rozpoznání svého etnocentrického způsobu myšlení a zaměření se na skutečné potřeby obyvatel. Tento fakt se vztahuje především k těm „profesně zkušenějším“ humanitárním pracovníkům, kteří poskytovali humanitární pomoc, když ještě nebyly dostatečně vyvinuty směrnice a standardy. Pro konkrétnější představu zde uvádím úryvek z rozhovoru:

R8: ...jejich představy se lišili radikálně od našich představ a nakonec jsme museli akceptovat, že to budou oni, kdo tam budou bydlet, i když my si myslíme, že něco jiného. Že to má člověk udělat jak se to líbí jim, ne, jak my si myslíme, že by to bylo lepší.

Troufám si tvrdit, že tento typ učení hraje velmi výraznou úlohu v porovnání s ostatními typy učení. Jedinci sice k získaným kompetencím přišli nezáměrně, ale o to přirozeněji. Kromě příkladů z misí uváděli v některých rozhovorech rodinné prostředí a výchovu, starání se o mladší sourozence či docházení do specifických kroužků, které měli později na rozvoj potřebných kompetencí velký význam. Nemá se na rozvoji těchto kompetencí podílet charakter člověka. Lucia a Lepsinger vytvořili Hierarchický model struktury kompetencí, ve kterém pramení základ kompetencí v inteligenci, talentu, schopnostech, hodnotách, motivech jedince, osobnostním charakteristikám, které dále postupují v dovednost, vědomosti, zkušenosti a vyústí v požadované chování. Na získání určité kompetence mají tedy vliv i vrozené dispozice. (ResearchGate, 2014)

Třetí „doplňkový“ cíl byl vybrán z důvodu, že se tento informální učení stává v dnešní době čím dál více populárním. Pokud by jej humanitární organizace dokázaly rozpoznat a implementovat do svých výběrových řízení, mohly by získat velmi kompetentní uchazeče, ačkoliv třeba neměli přímou zkušenost z humanitárního sektoru. Podle skotského kvalifikačního rámce (SCQF) přibližného více v teoretické části práce má informální učení stejnou hodnotu jako neformální a formální. (SCQF, 2010)

Jedinci častokrát sledují cíle, které nejlépe odpovídají jejím potřebám. Informální učení je velmi blízko přirozenému stylu učení. Proto se stává čím dál více oblíbenějším. Celoživotním učáním lze získat více znalostí než formálním vzděláním. Je zábavnější a efektivnější (Laskaris, 2015)

U některých typů kompetencí nebylo jednoduché najít způsob ověření plynoucí od respondenta samotného, bylo by vhodné jej ověřit např. referencemi, či simulací. Jedná se především o manažerské dovednosti a schopnost vedení týmu.

Co se týká označování jednotlivých kompetencí do HAQF, lze představit jeden pozoruhodný výsledek. Respondenti předem nevěděli, ke které úrovni kvalifikačního rámce se váže jejich pracovní pozice (pozice ke konkrétním úrovním HAQF byly vytvořeny až po skončení výzkumu). První polovina respondentů hodnotila své kompetence na nižší úrovni, než na které by měli podle HAQF být. Druhá část respondentů odhadla dobře svou úroveň. Ve většině případů se nestalo, že by respondent splňoval všechny kompetence uvedené v konkrétní úrovni. Tímto posouzením mohou respondenti určit své limity a možnosti svého profesního růstu.

Závěr

V diplomové práci byly vtyčeny tři cíle. Prvním z nich bylo zjistit, jak se dají získané znalosti, dovednosti a kompetence humanitárních pracovníků uvedené v HAQF ověřit v praxi. Bylo nalezeno několik nástrojů ověření, které se váží k jednotlivým znalostem, dovednostem a autonomii uvedených v HAQF. Znalosti lze ověřit získanými certifikáty, výstupy ze školení či kurzů, ale také příklady z praxe, kde byly aplikovány.

Pro získání dovedností již byla nutná praktická zkušenost z absolvování misí, na kterých se dalo ověřit její získání. Na jejich získání se podílely také rozhovory se zkušenějšími kolegy a supervizory, které předcházely osvojením si dovedností. Získané dovednosti lze ověřit simulacemi či vyplněním kazuistiky a referencemi z minulých zaměstnání.

Ke schopnosti jednat autonomně přispěly především humanitární mise, kterých se respondenti zúčastnili, a míry zodpovědnosti za konkrétní sektor, který měli na starosti. Schopnost jednat autonomně se vytváří postupně nabíráním nových zkušeností, způsob jejího získání závisí tedy především na míře zkušeností. Tato schopnost by se dala nejlépe ověřit na příkladech z praxe, může být ověřena také simulacemi či kazuistikami mapující danou oblast a taktéž referencemi.

Druhým cílem práce bylo zjistit průběh výběrového řízení v českých neziskových organizacích se zaměřením na ověřování kompetencí konkrétních pracovních pozic. V rámci analýzy dat bylo zjištěno, že české humanitární organizace mají do svých výběrových řízení nějakým způsobem implementovaný postup ověřování kompetencí ať formou testových otázek či simulací a zpracováváním kazuistik (Člověk v tísni, ADRA).

Výběrové řízení na pozice ředitelů neziskových organizací je velmi komplexní, zahrnuje nejen pohovor, ale také zpracování zadaných úkolů, prezentaci budoucí vize organizace, důležité jsou také osobnostní charakteristiky. U většiny mapovaných humanitárních organizací jsou součástí výběrového řízení interní či externí personalisté.

Posledním cílem práce bylo zjistit, jak ovlivňuje informální učení získané kompetence. Tento druh učení byl sledován jako velmi důležitý při získávání kompetencí. Respondenti často uváděli, jak byl pro ně důležitý rozhovor se zkušenými kolegy, supervizory, jak jejich postoje formovali minulí profesionální vedoucí. Na základě těchto podnětů potom reagovali při vedení svého týmu, motivace zaměstnanců, rozpoznávání rizik. Jedním z důvodů, jak získali určitou kompetenci, byly také jejich

vlastní chyby, ze kterých se poučili. Tento fakt byl zřejmý u profesně mladších i starších humanitárních pracovníků. Kromě těchto faktorů, které přispěly k získání konkrétní kompetence, uváděli také své rodinné zázemí a prostředí, které mělo velký význam pro osvojení si určitých dovedností.

Lze říci, že stanovené cíle této práce byly naplněny. Mezi limity výzkumu může být nesprávná interpretace výzkumu způsobená nízkou zkušeností autorky s analýzou kvalitativních dat. Dále například absence pohledu personalistů humanitárních organizací, kteří by dokázali lépe reflektovat ověřování kompetencí při výběrovém řízení. Nicméně z důvodu jejich nulové odezvy se s tímto faktem nedalo nic dělat. Přínos práce může být významný právě pro ně, pro hlubší porozumění důležitosti ověřování sebereflexe a kladením důrazu na zvyšování schopnosti sebereflexe. Personalisté mohou z této práce také zjistit, jakým způsobem humanitární pracovníci získávají určité kompetence a tuto oblast podporovat.

Tato práce přispěje k úspěšnému řešení úkolů pracovní skupiny zabývající se ověřováním kompetencí a předchozím vzděláváním v rámci evropského projektu EUHAP. Dílčí výsledky přispěly k probíhajícímu výzkumu, který tato pracovní skupina realizuje.

Další výzkum v rámci tohoto projektu může být realizován poté, co budou vytvořeny všechny nástroje, sloužící k rozpoznání a ověření dané kompetence tzn. manuál neboli příručka zájemce o sebereflexi získaných zkušeností, indikátory ke každé kompetenci kvalifikačního rámce a tabulky s uvedenými indikátory. Tento navazující výzkum by byl velmi podnětný, jelikož by testoval kompetence humanitárních pracovníků v českém prostředí a vzniklá data by se mohla porovnat s dalšími evropskými humanitárními pracovníky. Výstupy této pracovní skupiny by poté měly větší validitu a byly by flexibilní pro specifika humanitárního sektoru konkrétních zemí.

Zdroje

- ADRA (2014). O nás [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <https://www.adra.cz/o-nas>
- Belz, H., Siegrist., M. (2001). Klíčové kompetence a jejich rozvíjení Praha : Portál
- Beal, B. (2017). Teaching Group Dynamics Using Virtual Reality. The New Social work : the social work careers magazine, vol 24, č.1
- CARE (nedatováno-a). Projekty [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <http://www.care.cz/projekty/>
- CARE (nedatováno-b). CARE Česká republika [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <http://www.care.cz/o-nas/care-ceska-republika/>
- Člověk v tísni (nedatováno). O nás [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <https://www.clovekvtisni.cz/cs/o-nas>
- Development initiatives (2017). Humanitarian [on-line]. Dostupné 26. 6. 2017 z : <http://devinit.org/themes/humanitarian/>
- Enhancing learning and research for humanitarian assistance (2010). Professionalising the Humanitarian Sector : A scoping study [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : http://fic.tufts.edu/assets/Professionalising_the_humanitarian_sector.pdf
- EUHAP : European Humanitarian Partnership (nedatováno). EUHAP [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <http://euhap.eu/>
- EUHAP (nedatováno-a). About [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <http://euhap.eu/euhap/about-euhap/>
- EUHAP (nedatováno-b). HA Recognition [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <http://euhap.eu/products/ha-recognition/>
- EUHAP (nedatováno-c). HAQF [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <http://euhap.eu/products/haqf/>
- EUHAP (nedatováno-d). HA Professions [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <http://euhap.eu/products/ha-professions/>
- European Commission (2017). Klíčové dovednosti/klíčové kompetence [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <https://ec.europa.eu/epale/is/node/8528>

Exnerová, V., Hlavíčková, Z., Jelínek, P., Kaplan, M., Plešinger, J. (2012). Zahraniční rozvojová spolupráce ČR [on-line]. Dostupné 26. 6. 2017 z : <http://www.rozvojovka.cz/zahranicni-rozvojova-spoluprace-cr>

Foot, M., Hool, C. (2002). Personalistika. Praha : Computer Press

FORS - České fórum pro rozvojovou spolupráci (2013). Humanitární pomoc České republiky: Deset let z pohledu nevládních neziskových organizací Praha : Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, katedra politologie

Gavora, P. (2006). Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Regent

Groterath, A. (2010). Book review of International Social Work Professional Action in an Interdependent World 2nd ed., Journal of Social Work Values and Ethics, Vol. 7, č. 2, s. 70-72

Havličková, D. (2015). METODIKA – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce: pro reformální vzdělávání Praha: Národní institut pro další vzdělávání

Havličková, D. a Žárská, K. (2012). Kompetence v reformálním vzdělávání Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání

Havrdová, Z. (1999). Kompetence v praxi sociální práce. Praha: OSMIUM

Hendl, J. (2008). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál

Humanitarian Coalition (nedatováno). The Humanitarian System [on-line]. Dostupné 26. 6. 2017 z : <http://humanitariancoalition.ca/the-humanitarian-system>

Charita Česká republika (2012). Charita začátkem 90. let [on-line]. Dostupné 26. 6. 2017 z : <http://www.charita.cz/o-charite/z-historie/clanky-o-historii-charity/charita-zacatkem-90-let/>

Charita Česká republika (2016). Výroční zpráva [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z : <http://svet.charita.cz/res/archive/053/006144.pdf?seek=1473318290>

.IECAH. (2010). Thought about the professionalization of the humanitarian sector [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: <http://www.iecah.org/index.php/articubs/425-thoughts-about-the-professionalization-of-the-humanitarian-sector>

Laskaris, J. (2015). 6 Benefits of Informal Learning [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: <https://www.talentlms.com/blog/6-benefits-of-informal-learning/>

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (2013). Deklarace dobrého humanitárního dárcovství [on-line]. Dostupné dne 26. 6. 2017 z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/koncepce_publicace/koncepce/deklarace_dobreho_humanitarniho.html

Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing

NOHA (nedatováno). NOHA Network on Humanitarian Action [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: <http://www.nohanet.org/>

Podpora národní kvalifikace.cz (nedatováno) A05 Stanovení způsobů ověření [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: <http://podpora.narodnikvalifikace.cz/storage/files/A05%20-%20Stano ven%C3%AD%20zp%C5%AFsob%C5%AF%20ov%C4%9B%C5%99en%C3%AD.pdf>

Princová, K. (2012). Úvod do zahraniční pomoci s důrazem na etiku jejího poskytování Olomouc: CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc

ReliefWeb (2008). Humanitarian Assistance [on-line]. Dostupné 26. 6. 2017 z: <http://www.w ho.int/hac/about/reliefweb-aug2008.pdf>

Reis, Ch., Bernath, T. (2017). Becoming and International Humanitarian Aid Worker. Cambridge, Oxford : ELSEVIER

ResearchGate (2014). Competency Pyramid, adapted from Lucia and Lepsinger 29 [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: https://www.researchgate.net/figure/260461848_fig1_Figure-1-Competency-Pyramid-adapted-from-Lucia-and-Lepsinger-29

SCS.ABZ.CZ (nedatováno). Kompetence [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>

- SCQF (2010). Facilitating the recognition of prior learning : Toolkit [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: http://scqf.org.uk/content/files/RPL_Toolkit_FINAL_-_May_2010.pdf
- Škály, M. (2016) Personalistika pro manažery a personalisty. Praha : Grada Publishing
- Sinokki, J. (2014) European Universities on Professionalization on Humanitarian Action (EUPRHA) : [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: <https://blogit.utu.fi/filosofia/2014/02/20/european-universities-on-professionalization-on-humanitarian-action-euprha/>
- Slováčková, Z., Horáková, P., Rendoš, D. (2017). Pohovory a další metody výběrového řízení [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: https://is.municz/do/recte/estud/ff/js14/pers_psyh/web/pages/05-pohovory.html
- Smith, M. (2008). Informal learning: theory, practice and experience [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: <http://infed.org/mobi/informal-learning-theory-practice-and-experience/>
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno, Boskovice: Albert
- Štěpánová, A. (2013). Klíčové profesní kompetence humanitárního pracovníka (diplomová práce). Olomouc :UPOL
- The Sphere Project (2011). The Sphere Project : Humanitarian Charter and Minimum Standards in Humanitarian Response. Hampshire Hobbs the Printer
- United Nations (2015). Orgaizační schéma OSN [on-line]. Dostupné 26. 6. 2017 z: http://www.osncz/wp-content/uploads/UN_System_Chart_30June2015CZ_TISK.pdf
- Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). Kompetence ve vzdělávání Praha: Grada Publishing
- Walker, P., Hein, K., Russ, C., Berleff, G., a Casperesz, D. (2010). A Blueprint For Professionalizing Humanitarian Assistance [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: <http://euhap.eu/upbad/2014/06/peter-walker-et-al-a-blueprint-for-professionalizing-humanitarian-assistance-health-affairs-2010.pdf>

Walker, P., Maxwell, D. (2009). *Shaping the Humanitarian World*. Routledge: Taylor and Francis Group: London and New York

Zákon o zahraniční rozvojové spolupráci a humanitární pomoci poskytované do zahraničí a o změně souvisejících zákonů. Zákon č.151/2017 Sb. platnost od 1.7.2010, platnost od v účinném znění ke dni 26. 6. 2017 [on-line]. Dostupný dne 26. 6. 2017 z: http://www.mzv.cz/file/1397915/zakon_o_ZRS.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1

Kvalifikační rámec obr. č. 2

1/2

HAQF HUMANITARIAN ACTION QUALIFICATIONS FRAMEWORK

| LEVEL INDICATORS | KNOWLEDGE THEORETICAL & FACTUAL | SKILLS COGNITIVE & PRACTICAL | RESPONSIBILITY & AUTONOMY |
|---|---|--|---|
| <p>1 Has basic general knowledge, is able to communicate with team members and completes simple supervised tasks.</p> | <p>→ Basic, general knowledge useful for the action area.</p> | <p>→ Basic interpersonal, communication and organisational skills to carry out simple tasks.</p> | <p>→ Completes simple tasks. → Works reliably under direct supervision in humanitarian contexts. → Works ethically and is self-disciplined.</p> |
| <p>2 Has basic knowledge of the humanitarian sector, basic problem-solving skills and can use these skills under supervision.</p> | <p>→ Basic knowledge of the humanitarian sector and the needs of crisis-affected people.</p> | <p>→ Ability to use information and resources in order to carry out tasks using simple rules and tools.</p> | <p>→ Works under supervision with some scope for adjusting simple procedures to achieve goals in accordance with the humanitarian principles.</p> |
| <p>3 Has basic knowledge of the humanitarian principles and procedures, completes allocated tasks and provides general support in humanitarian action.</p> | <p>→ Basic knowledge of humanitarian principles and standards. → Knowledge of the purpose and methods used in a humanitarian action area including personal safety guidelines and team procedures.</p> | <p>→ Ability to provide general support for humanitarian work. → Ability to accomplish tasks by selecting and applying safe practice, basic methods, tools, materials and information in crisis response. → Ability to identify personal risks.</p> | <p>→ Takes responsibility for completion of allocated tasks and operates autonomously within that mandate. → Adapts own behaviour to respond to changing circumstances in the field. → Guides other support workers in humanitarian work.</p> |
| <p>4 Has up-to-date, general knowledge of the humanitarian action sector and its context, and works in general and technical roles in teams delivering aid in relatively predictable humanitarian contexts. Works safely in stressful situations and recognises potentially dangerous situations.</p> | <p>→ General, up-to-date knowledge of the humanitarian sector, working principles and standards. → Broed understanding of the political, socio-economic and cultural context of humanitarian response. → Knowledge of security and safety issues and regulations for mitigating risk in humanitarian action.</p> | <p>→ Active listening and communication skills and ability to get messages across clearly. → Ability to identify needs and concerns of crisis-affected people. → Ability to report needs accurately and appropriately to relevant stakeholders. → Ability to organise own work by determining goals that reflect priorities and are in accordance with assigned tasks. → Skills to recognise potentially dangerous situations for personal and team's well-being and select an appropriate coping method.</p> | <p>→ Carries out routine activities in accordance with humanitarian principles and standards in relatively predictable humanitarian contexts. → Organises work under supervision following organisation's objectives and management guidelines in accordance with organisational, social and moral values. → Supervises routine work of others and acts as a representative for the team. → Works effectively in multicultural environments and develops good working relationships with colleagues and stakeholders. → Works in stressful situations and exercises self-control.</p> |
| <p>5 Has specialised expertise of the humanitarian sector and its challenges for performing high-grade technical roles with some managerial duties and is able to organise creative, high impact solutions for common humanitarian aid problems together with relevant stakeholders.</p> | <p>→ Up-to-date, specialised knowledge of the humanitarian sector, its principles and standards. → Specialised knowledge and understanding of the challenges in humanitarian aid provision, including security issues and risks. → Understanding of the experiences, needs and capacities of crisis-affected people in order to provide high impact solutions. → Theoretical and practical knowledge of team dynamics and effective collaboration in organisations.</p> | <p>→ Ability to communicate clearly while adapting the language to the other party's position, interests and needs. → Ability to structure data into information useful for humanitarian challenges. → Ability to develop creative, high impact solutions to typical humanitarian aid problems and review their effect. → Ability to judge security situations, reassess priority of objectives and adjust procedures to safety needs. → Ability to create and sustain networks with relevant actors and stakeholders.</p> | <p>→ Applies humanitarian principles and standards, and promotes ways of adhering to them in uncertain and unpredictable humanitarian contexts. → Identifies the extent and impact of one's tasks and the need for support without needing intensive supervision. → Coordinates activities with stakeholders to ensure that common objectives are achieved in multicultural environments and unpredictable contexts. → Identifies own and others' stress levels, and detects or asks assistance in detecting their causes.</p> |

| LEVEL INDICATORS | KNOWLEDGE THEORETICAL & FACTUAL | SKILLS COGNITIVE & PRACTICAL | RESPONSIBILITY & AUTONOMY |
|--|---|---|---|
| <p>6 Has a critical understanding of the humanitarian sector, manages teams in professional management positions, and as a knowledge-based professional takes the responsibility for analysing and innovatively solving complex service problems together with crisis-affected people.</p> | <p>→ Advanced knowledge and critical understanding of humanitarian practice, its principles and standards, guidelines, methods and security policies. → Advanced knowledge and critical understanding of needs of crisis-affected people and humanitarian operations. → Advanced knowledge and critical understanding of the different roles and dynamics in teams and among stakeholders.</p> | <p>→ Advanced communication skills and capacity to assess key sources and recipients of sensitive information. → Advanced skills to analyse complex problems in an unpredictable context and produce innovative humanitarian solutions. → Ability to link current actions to established humanitarian objectives and prioritise short term and medium term objectives. → Ability to mobilise resources using the skills and capacities of crisis-affected people in own activities.</p> | <p>→ Takes responsibility for the assessment of operations in uncertain, complex contexts and manages autonomously the consequences for the application of humanitarian principles and standards. → Promotes effective collaborative relationships among team members and stakeholders in insecure, multicultural, complex contexts. → Prioritises security information based on the context and takes practical steps to reduce the vulnerability of the team and beneficiaries.</p> |
| <p>7 Has a highly specialised understanding of humanitarian action and its impact and the ability to develop new interdisciplinary knowledge and procedures as a senior professional or expert. As a senior manager, provides tactical and strategic leadership in insecure situations.</p> | <p>→ Highly specialised knowledge and critical understanding of humanitarian concepts, theories and current trends. → Highly specialised knowledge and conceptualised understanding of the needs and rights of crisis-affected people. → Highly specialised interdisciplinary, innovative expertise concerning specific aspects of humanitarian action. → Critical and interdisciplinary understanding of the possible impact of humanitarian action in respect of the interests of different actors.</p> | <p>→ Specialised problem-solving skills using research for developing actions to promote effective responses. → Specialised skills for conceptualising, interpreting and critically analysing data, information and experience in order to develop new interdisciplinary knowledge and procedures for humanitarian action. → A range of coaching and management skills in order to facilitate the acceptance of strategic decisions.</p> | <p>→ Takes responsibility for specifying clear ethical standards. → Operates strategically and innovatively in the application of the humanitarian principles and standards in complex and insecure contexts. → Engages and motivates people to work in different levels of decision-making. → Promotes the development of people in order to improve the strategic performance of the group. → Shows firm decision-making during insecure situations on advice by security sources and other stakeholders.</p> |
| <p>8 Has the capacity to use a range of high-level strategic approaches to optimising performance of humanitarian action, to design, carry out and use cutting-edge humanitarian research projects and provide top-level leadership in humanitarian action.</p> | <p>→ Most advanced, specialised knowledge of the humanitarian sector, its principles and standards, and a critical understanding of cutting edge issues at the interface with related disciplines. → Cutting-edge knowledge of contextual developments, needs, rights, trends and related challenges in the humanitarian field. → Interdisciplinary knowledge at the most advanced frontier concerning quality management, quality control processes and methodologies in humanitarian operations.</p> | <p>→ Advanced and specialised skills and techniques required to recognise and solve critical and strategic problems, extending and redefining existing knowledge or professional practice. → Ability to critically evaluate and systematically review the organisational culture and functioning. → Ability to link the individual work to the collective mission and to develop strategic coalitions and communication networks in support of that collective mission. → Most advanced and specialised skills and techniques for methodologies in research, quality management and quality control processes in humanitarian action. → Ability to conceptualise new knowledge, processes and methodologies in order to improve humanitarian action in the long term.</p> | <p>→ Demonstrates and supports substantial innovation and sustained commitment to the long-term benefits for crisis-affected people. → Demonstrates scholarly and professional integrity to further development of the humanitarian principles and standards. → Provides leadership at the highest level taking into account the complex interests of beneficiaries, the organisation and actors in the wider context. → Adapts strategies to fundamentally new situations and carefully leads the change in long-term mission and vision by providing well-defined objectives and obtaining people's support and commitment.</p> |

Příloha č. 2

Seznam největších českých humanitárních neziskových organizací

Člověk v tísni

- Nevládní nezisková organizace, která byla založena v roce 1992. V současné době představuje jednu z největších organizací v ČR zaměřující se na humanitární a rozvojovou pomoc, sociální integraci, lidská práva, vzdělání a osvětu, migraci atd. Působí v několika desítkách zemí na celém světě od střední a jižní Ameriky, po Evropu, Asii a Afriku. Mezi aktuální projekty zaměřující se na poskytování humanitární pomoci patří např. mise v Afghánistánu, Sýrii, Kongu, Jižním Súdánu, Iráku, Nepálu, Gruzii, Kambodže a dalších. (Člověk v tísni, nedatováno)

Charita ČR

- Největší nevládní nezisková organizace, která je zároveň součástí římskokatolické církve. Vychází z křesťanských hodnot a principů. Je členem sítě tzv. „Caritas Internationalis“. Kromě rozsáhlé činnosti v sociální a zdravotní oblasti se zaměřuje také na humanitární a rozvojovou pomoc. V současné chvíli její humanitární projekty cílí na země, jako je např. Nepál, Pákistán, Afghánistán, Ukrajina, Sýrie, Filipíny, Irák atd. (Charita Česká republika, 2015)

CARE Česká republika

- Mezinárodní organizací zaměřující se na odstraňování chudoby, která funguje již přes sedmdesát let. Orientuje se na humanitární i rozvojovou činnost. Hlavní hodnotu organizace představuje lidská důstojnost. V současné době v rámci projektů humanitárního charakteru pomáhá v Sýrii – Aleppu, v Nepálu, kde se soustředí na posilování odolnosti místních komunit, dále poskytuje potravinovou pomoc a přístřeší uprchlíkům v Jižním Súdánu. (CARE, nedatováno-a, CARE, nedatováno-b)

ADRA

- Celým názvem „Adventist Development and Relief Agency“ Mezinárodní organizace působící ve více než 130 zemích. Poskytuje pomoc lidem v nouzi. Specializuje se na humanitární, rozvojové a lidskoprávní projekty. Mezi její

humanitární aktuálně probíhající projekty patří vybudování hygienických zařízení a sanitace pro jihosúdánské uprchlíky v Etiopii, podpora vzdělávání dětí syrských uprchlíků v Libanonu, pomoc rodinám v Sýrii, podpora obnovy zdrojů obživy pro oběti zemětřesení v Nepálu a podpora uprchlíků v Evropě. (ADRA, 2014)