

Kompetence sociálního pedagoga v roli manažera

Bc. Iveta Fabešová

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Iveta FABEŠOVÁ

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Kompetence sociálního pedagoga v roli manažera

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretické části-pojmosloví

Zpracování základních témat teoretické části

Metodologie výzkumu- kvalitativní

Výsledky výzkumu- aplikovatelnosti výsledků

Doporučení pro praxi

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Z. /Sociálna pedagogika. Vybrané problémy/. Bratislava: FFUK, 1994.

CHUDÝ, Š. Teoretické východiská sociálnej pedagogiky. In CHUDÝ, Š., ŠVEC, V.(ed.) Pedagogika v teorii a praxi (Vybrané pedagogické problémy). Zlín: UTB, 2004, ISBN 80-7318-179-4.

CHUDÝ, Š. Modelovanie výchovných situácií jako prostriedok rozvoja pedagogických dovedností. In ŠVEC, V., ed. /Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem. /Brno: Paido, 2005.s. 53-65. ISBN 80-7315-092-1.

KLÍMA, J./P. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. /Ethos, /1994, č.5, s. 3-11.

KRAUS, B. a kol. /ČLOVĚK -PROSTŘEDÍ --VÝCHOVA, k otázkám sociální pedagogiky. /Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Téma mé práce je podat základní informace o kompetencích, specifických kompetencích sociálního pedagoga, o vývoji kompetencí a jejich složení. Dále se věnuji kompetenčnímu přístupu v pomáhajících profesích, rozvoji kompetencí a způsobu jejich zvyšování. Velkou část své práce věnuji metodě outdoor training, která je v současné době velmi využívána.

V praktické části práce jsou uvedeny výsledky mého průzkumu, ve kterém jsem zjišťovala, zda-li ve firmách probíhá další odborné vzdělávání zaměstnanců a jakým způsobem.

Klíčová slova: kompetence, kompetenční přístup, složení kompetencí, vývoj kompetencí, metoda outdoor training, další odborné vzdělávání.

ABSTRACT

A theme of my work is to give basic information about competencies, specific competencies of a social pedagogue, about development of the competencies and its composition. Then I focus on jurisdictional attitude for coadjutant professions, expansion of the competencies and the way of its raising. Main part of my work is about the method called Outdoor training which is very used in these days.

In a practical part of the report I specify the results of my research. In this research I was trying to find out if additional education of employees is realized in companies and in which way.

Keywords: competencies, jurisdictional attitude, expansion of competencies, development of competencies, method Outdoor training, additional education.

Pan Mgr. Štefan Chudý, Ph.D. měl velký podíl na vzniku této práce a tímto mu děkuji za konzultace, rady a čas, který mé práci věnoval. Za jeho věcnou kritiku a především povzbuzující vedení.

Dále bych chtěla poděkovat všem společnostem, které spolupracovali při tvorbě praktické části mé práce.

Velmi chci poděkovat mé mamince, která mi byla po celou dobu studií velkou oporou.

Děkuji.

Myslím tedy jsem.

Descrates René

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMEPE TENCE	12
1.1 SPECIFICKÉ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	16
1.1.1 Výchovně-vzdělávací kompetence	17
1.1.2 Kompetence výchovy	17
1.1.3 Kompetence poradenství	18
1.1.4 Preventivní kompetence	18
1.1.5 Manažerské kompetence.....	19
1.2 VÝVOJ KOMPETENCE Z POHLEDU HISTORIE.....	19
1.2.1 Různé přístupy k pojetí klíčových kompetencí	20
1.2.2 Klíčové kompetence v dokumentech EU	22
1.2.3 Vývoj konceptu klíčových kompetencí v odborném vzdělávání v ČR	23
1.3 SLOŽENÍ KOMPETENCE.....	24
1.3.1 Management by competencies.....	25
1.4 ROZDĚLENÍ KOMPETENCÍ.....	26
2 KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH	28
2.1 UPLATNĚNÍ KOMPETENCÍ.....	29
2.1.1 Identifikování kompetencí.....	29
2.1.2 Kompetenční modely.....	30
2.1.3 Měření kompetencí.....	31
2.2 SFÉRA VYUŽITÍ	32
3 ROZVOJ KOMPETENCÍ A ZPŮSOBY JEJICH ZVYŠOVÁNÍ	34
3.1 METODY ROZVOJE KOMPETENCÍ	34
3.1.1 Programy rozvoje kompetencí.....	36
3.2 METODA „OUTDOOR TRAINING“	37
3.2.1 Zážitková pedagogika.....	37
3.2.2 Vymezení pojmu outdoor trénink.....	38
3.2.3 Metoda Outdoor management training.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	42
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	45
5.1 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	61
SEZNAM OBRÁZKŮ	62
SEZNAM TABULEK	63

SEZNAM GRAFŮ.....	64
PŘÍLOHA Č. 1 DOTAZNÍK K PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	65

ÚVOD

Pokrok je v dnešní společnosti mnohem rychlejší než kdykoliv předtím. Rychlost je patrná ve všech oborech a nejvíce je vidět na současných trzích.

V dnešních společnostech se předmětem zájmu stává opět člověk a hlavně manažer, neboť již nestačí konkurenční výhoda, například v lepší technice. Schopný manažer umí pracovat ze zdroji, které ve společnosti má a umí z nich získat maximum. V dnešní době je pro každou společnost výhodou manažer, který je flexibilní, má schopnosti a znalosti nejen v procesech, ale i v oblasti vedení zaměstnanců, jejich motivaci.

Díky uvědomění podniků potřeby schopných lidí došlo k zásadní proměně trhu a po manažerské práci je značná poptávka. Firmy si uvědomují nutnost zvyšovat kvalifikace svých pracovníků, protože, jak již bylo řečeno, právě to je odděluje od konkurence.

Koncept přístupu k pracovníkům jako k cennému lidskému kapitálu, který není postaven na dílčích rysech osobnosti, využívá integrovaného termínu kompetence. Tento pojem je vyjádřením té výlučnosti, kterou se pracovníci vyznačují.

Velkou roli v takovém kompetenčním řízení hraje právě vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. Samotné absolvování tréninků a školení již nestačí, je nutné dávat jejich účinnost do souvislosti právě s kompetencemi pracovníka. Sledovat je potřeba i míru zvýšení a rozvoje kompetencí pracovníka po účasti na vzdělávacím programu.

Tato práce se zabývá obecně kompetencemi a formami jejich rozvoje. Zaměřuje se především na metodu outdoor management training. Teoretická část se věnuje vymezení pojmu kompetence, kompetenčnímu přístupu a až se dostává k popisu realizace programů ke zvyšování kompetencí. Poskytuje teoretickou a metodologickou oporu pro problematiku řešenou v druhé části.

Praktická část práce je věnována výzkumu, který se zabývá tím, zda-li ve firmách probíhá další odborné vzdělávání a zda-li firmy využívají k rozvoji kompetencí metodu outdoor training.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMEPEENCE

Než se začneme věnovat tématu je nutné, abychom si vymezili pojem kompetence. I když není tento pojem v našem slovníku nový objevuje se řada možných vysvětlení tohoto pojmu.

Například v Ottově slovníku naučném je tento pojem vykládán následovně: „Příslušnost (kompetence) jest právo a povinnost úřadů vyřizovat záležitosti, které jim zákonnými předpisy k vyřizování jsou přikázány...“ (1903, s.710).

Takto je slovo kompetence vysvětlováno i v našem jazyce. Kompetence je tedy souhrn oprávnění a povinností, určuje pravomoci a působnosti s tím, že rozdíl, že v dnešní době byla kompetence přenesena i na jednotlivce a nezůstává tedy pouze u organizací.

Převážně encyklopedické slovníky vykládají tento výraz jako „schopnost“ a jiné slovníky uvádějí synonyma jako zdatnost, způsobilost, zkušenost, dovednost a další.

Rozdíly ve výkladu pojmu kompetence vznikají především v chápání zdroje kompetence (kompetencí). V prvním případě se jedná o příslušnost, která je dána z vnějšku, tedy autoritou a je dohodnuta společností. Zatímco ve druhém výkladu se jedná o schopnost, kde je zdůrazňována vnitřní vlastnost, tedy kvalita schopnosti není určována vnějším prostředím, nýbrž závisí na rozvoji subjektu.

S tímto význam samozřejmě pracuje odborná literatura v oblasti personalistiky, sociální pedagogiky, lidských zdrojů a i já z něj budu ve své práci vycházet.

Myslím, že je vhodné, abych uvedla i definici, která se objevuje ve slovníku, který je doplněním dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento pojem byl do slovníku vložen, neboť kompetence do systému školství začaly pronikat a sedm tzv. klíčových kompetencí se také stalo základem reformy.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2005) popisuje kompetence jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“

Tento výklad přesně odpovídá chápání výrazu kompetence, jak s ním bude nakládáno v této práci.

Sociální pedagog (Bakošová, 2000, Kraus, 2000) současnosti a budoucnosti, vykonávající edukační, výchovnou, řídicí, ale i pomáhající činnost se musí vyrovnat s vnitřní proměnou

společnosti, vývojem, změnou kultury, hodnot, výchovně sociálních procesů. Tyto změny zprostředkovává lidem, svým klientům. V souvislosti s rostoucími nároky, vyplývajícími ze změn ve společnosti a z uplatnění v různých resortech (Kraus, 2001, Ondrejko, 2000, Chudý, 2004) zastává sociální pedagog v rámci své profese mnohé role, jako např.:

- manažér práce v sociálních a výchovných zařízeních
- diagnostik výchovných a sociálních problémů
- poradce v otázkách aplikace sociální politiky
- konzultant při potížích s učením
- vychovatel
- animátor volného času dětí a mládeže
- inovátor výchovně-vzdělávacích metod
- kreativní typ v různých sociálně-výchovných zařízeních
- reflexivní profesionál (Chudý, 2005).

Ve smyslu těchto společenských změn se tedy mění i uplatnění sociálního pedagoga a jeho sociálně-pedagogická příprava. Výchozím bodem takovéto přípravy je konstruktivně orientovaná sociálně pedagogická příprava budoucích sociálních pedagogů, kladoucí důraz na osobní a profesní růst studentů prostřednictvím reflexe zkušenosti. Jejím cílem je podněcovat aktivitu studentů a vytvářet jim prostředí, příležitosti vedoucí k objevování nových edukačních, výchovných a sociálních poznatků, k rozvoji pedagogických způsobilostí a profesních kompetencí, k sebereflexi své práce, svých činů.

„ Zatímco kompetence učitele jsou jasně vymezeny, u sociálního pedagoga je těžké je přesně vymežit, zařadit do určitých kategorií. Pro porovnání uvádím dvě charakteristiky kompetencí učitele podle V. Švece a E. Waltrové a proti nim model kompetencí sociálního pedagoga. (obr.1)

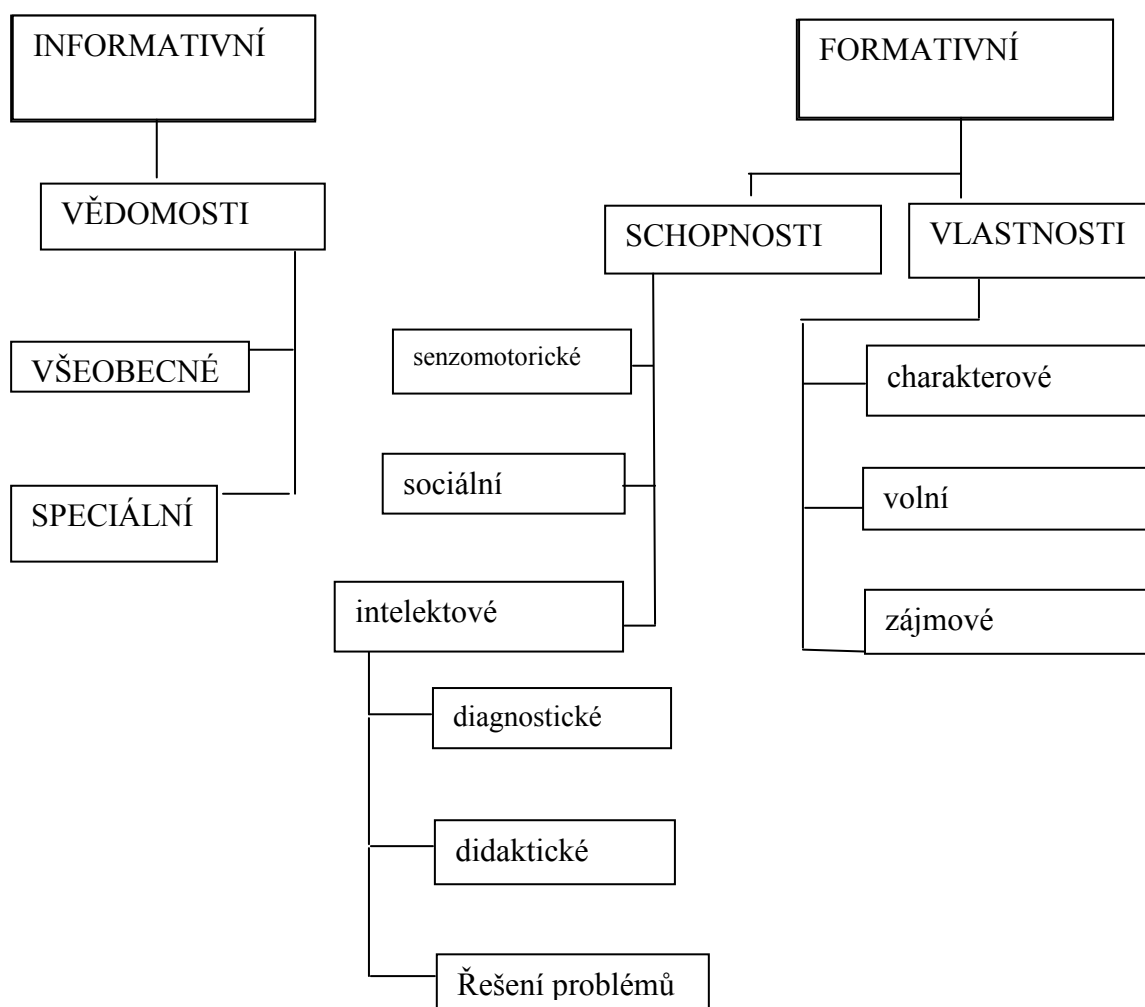
Model schopností, podrobně rozpracovaný V. Švecem (1999), který profesi učitele popsal ve třech okruzích kompetencí.

- kompetence k vyučování a výchově
- kompetence osobnosti
- kompetence rozvíjející

Tyto kompetence jsou dále vnitřně strukturované schopnostmi.

Model klíčových kompetencí podle (E. Waltrové, 2001, s. 31):

- kompetence odborově předmětové
- kompetence didaktické a psychodidaktické
- kompetence všeobecně pedagogické
- kompetence diagnostické a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální a komunikační
- kompetence manažérské a normativní
- kompetence profesní a osobnost kultivující „ (Švec, V., s. 18)



Obr.1. Model kompetencí sociálního pedagoga (Švec,V., s.18)

Je také důležité, abychom se podívali na kompetence sociálního pedagoga z pohledu Bakošové.

„Sociální pedagoga plní řadu funkcí-jedná se o funkci výchovnou, poradenskou, organizátorskou, pečovatelskou a manažerskou. To klade velké nároky na samotnou osobnost sociálního pedagoga.“ (Mazánková, 2005, s.27) Sociální pedagog je absolvent magisterského studia oboru sociální pedagogika, též oboru pedagogika, specializace sociální pedagogika. Je to odborník, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci dětem, mládeži, rodičům, dospělým v situacích narovnání deficitu socializace a hledání možnosti zlepšení kvality života dětí, mládeže a rodin prostřednictvím výchovy, vzdělání, prevence, poradenství. Znázorňuje to obrázek č.2. (Bakošová, 2006, s. 24)

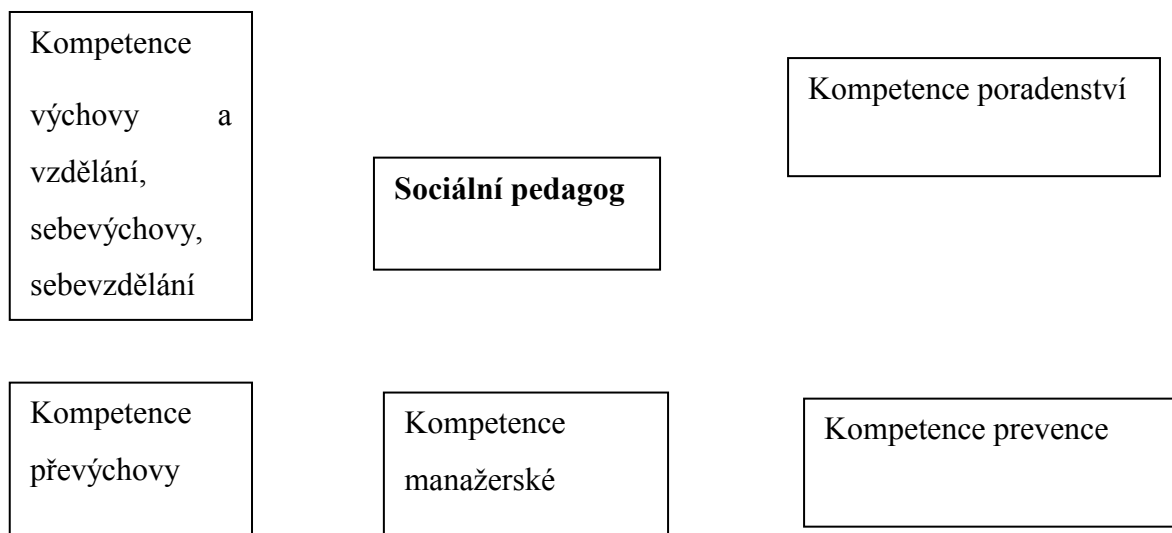
Sociální pedagog



Obr.2. Všeobecné kompetence sociálního pedagoga (Bakošová, 2006, s. 24)

1.1 Specifické kompetence sociálního pedagoga

Mezi specifické kompetence patří kompetence výchovy a vzdělání, sebevýchovy, sebevzdělání a převýchovy, kompetence poradenství, kompetence prevence, kompetence intervence, manažerské kompetence. Znázorňuje to obrázek č. 3 (Bakošová, 2006, s. 25).



Obr.č.3 Specifické kompetence sociálního pedagoga (Bakošová, 2006, s.25)

1.1.1 Výchovně-vzdělávací kompetence

„ Sociální pedagoga je tvůrcem teorie sociální pedagogiky, kterou tvoří na základě poznání domácí a zahraniční literatury, vlastní vědeckovýzkumnou činností a poznáním potřeb praxe. Je řešitelem výzkumných projektů, tvůrcem pedagogické terminologie, vzdělavatelem v pregraduální a postgraduální přípravě sociální pedagogů a odborníků jiných příbuzných věd. Sociální pedagog v praxi plánuje, organizuje a metodicky usměrňuje činnost v zařízeních, které řeší úlohy v souladu se sociální politikou státu v oblasti školství, práce, sociálních věcí a rodiny, ministerstva vnitra, spravedlnosti a zdravotnictví. Je tvůrcem vzdělávacích projektů pro děti, mládež, dospělé, rodiče, jednotlivce, skupiny či komunity.

V oblasti výchovy dětí a mládeže je mimo rodinu a školu vychovatelem a pomocníkem v jejich osobnostním růstu při rozvíjení prosociálnosti, lidskosti, v rozvíjení asertivního chování, efektivní komunikace, altruismu, spolucítění, rozvíjení solidarity, úcty, všímavosti a jiných osobnostních vlastností.

Sociální pedagog poznává osobnost prostřednictvím výchovy, prostředí a komunikace. Na základě nedostatků v jednotlivých aspektech hledá cíle na sebezdokonalování a sebevýchovu osobnosti. V procesu sebevýchovy vede osobnost k uvědomění si sebe, k trpělivosti a vytrvalosti. Předmětem sebevýchovy mohou být různé cíle-v závislosti na individuálních potřebách a možnostech.

Sociální pedagog motivuje sebe, řídí a kontroluje se při stanovení si vlastních sebevzdělávacích cílů.“ (Bakošová, 2006)

1.1.2 Kompetence výchovy

„ Pokud je sociální pedagog vybavený vychovávatelskými kompetencemi, lehce diagnostikuje odklon od normy. To si vyžaduje mimo pedagogických poznatků i poznatky speciálně pedagogické. Například sociální, mravní a emocionální narušenost, delikventní chování, kriminální činy, drogová či jiná závislost. Jejich převýchova je náročný proces. Jako společným jmenovatelem v převýchově, resocializaci či reedukaci se ukazují jako mnohem účinnější metody podpory, pomoci než represe.“ (Bakošová, 2006)

1.1.3 Kompetence poradenství

„Poradenství je odborná činnost, při které se pomáhá lidem v důležitých oblastech života. Hlavním cílem je umožnit klientům, aby dospěli k lepšímu sebepoznání, aby si uvědomili svoje přednosti a slabiny, aby si ujasnili svoje životní cíle a aby poznali, v čem je jejich problém a jak ho mohou realisticky vyřešit.

Pro potřeby sociální pedagogiky jsou vymezeny tyto úlohy sociálně-pedagogického poradenství:

- Studovat a zhodnotit filozofické, antropologické, pedagogické, speciálně-pedagogické a psychologické koncepce jako východisko řešení situací, které si vyžadují pedagogickou intervenci
- Tvořit a evaluovat individuální a skupinové programy, které zahrnují pedagogické intervence, jako např. optimalizaci, prevenci, rehabilitaci, management problémových situací.
- Participace mezioborové pojetí pomoci dětem, mládeži, dospělým.
- Studovat a objasnit komplexní podmínky vlastních jevů z pozice sociálních institucí (Matulčíková, 2000, In Bakošová, 2006)

1.1.4 Preventivní kompetence

„Prevenci členíme na:

- Primární, která je zaměřena na celou populaci
- Sekundární, která se zaměřuje na rizikové skupiny dětí
- Terciární, která se orientuje na jednotlivce s konkrétními projevy závislosti

(Matula, 2000, In Bakošová, 2006)

„Podle tohoto členění se může sociální pedagog uplatnit jak v prevenci primární, tak i sekundární.

Primární prevence

Sociální pedagog spolu s jinými odborníky organizuje takové aktivity, jejichž cílem je vytvořit atmosféru přijetí různých problémů, které se ve společnosti vyskytují a lidé k nim projevují předsudkové chování, odmítání až negativismus.

Sekundární prevence

Tady sociální pedagog pracuje se skupinou dětí, resp. mladých lidí na uchování si žádoucího společenského chování v nevhodném rodinném či jiném sociálním prostředí. Učí také mladé lidi povědět ne, zůstat čistými v situacích, když blízký, např. některý z rodičů, poskytuje záporný vzor chování-závislost na alkoholu apod.. Vhodné je kromě nácviků požadovaného chování poskytovat takové aktivity, které ukazují rolové chování rodičů, příjemné vztahy mezi rodiči navzájem i mezi dětmi a rodiči apod..“ (Bakošová, 2006)

1.1.5 Manažerské kompetence

„Spolupráci s jinými odborníky v interdisciplinárním přístupu řešení problémů si vyžaduje řídit práci a zabezpečovat účinnou pomoc tomu, kdo ji potřebuje, a to v různých institucích.

Těch, co potřebuje pomoc, je dost-nezaměstnaní, bezdomovci, sociálně odkázané děti a jejich rodiny, mravně a sociálně narušená mládež, děti ulice, zdravotně ohrožené děti a mládež, starší lidé. Vždyť úroveň společnosti se měří podle úrovně péče o nejslabší, a to nejen administrativní, ale i aktivní sociálně-výchovnou činností.“ (Bakošová, 2006)

1.2 Vývoj kompetence z pohledu historie

Pojem kompetence se objevuje již v druhé polovině 20.století. Kdy jeden z nejvýznamnějších amerických psychologů, profesor David McClellanda popisoval ve svém článku různé pohledy na kvalitu manažerů. Postavil proti sobě dva pojmy a to inteligence a kompetence. Inteligence byla v té době uznávané kritérium. Autor byl přesvědčen, díky řadě studií, že není možné předvídat úspěšnost nebo výkon na základě výsledků z testu inteligence. Byl také přesvědčen, že tyto testy vedou k diskriminaci menšin, lidí z některých společenských vrstev nebo žen.

Ve svých pracích se zabýval rozdílem v chování úspěšných manažerů ve srovnání s manažery průměrnými nebo podprůměrnými. Domníval se, že existují kompetence, které tyto dvě skupiny oddělují.

Koncem 20. století dochází k výrazným změnám v podnikatelském prostředí, stále se proměňovalo a zvyšovala se jeho dynamičnost. A proto byl nástup kompetenčních přístupů k rozvíjení lidí potřebný pro osvojování nových dovedností.

„O klíčových kompetencích se začalo hovořit od sedmdesátých let dvacátého století. V kontextu s úvahami o nutnosti revize funkcí výchovy a vzdělávání se diskutovalo zejména o relevanci přípravy mladé generace na život v současné historické epoše, která je charakteristická především vysokým tempem rozvoje vědy a techniky a rozsáhlými společenskými změnami. V důsledku toho jsou možnosti tvořit podložené prognózy budoucího vývoje společenských potřeb velmi omezené. Zvažovaly se základní otázky typu jaké vědomosti, dovednosti, postoje a návyky je vhodné mladé generaci vštěpovat, aby znamenaly trvalý přínos pro její život v překotně se přetvářejícím světě.“
(www.nuov.cz)

Během doby fungování tohoto přístupu byly zrealizovány desítky výzkumů a vznikla řada studií. Bylo vytvořeno mnoho různých kompetenčních modelů. Byla publikována řada pokusů o definici pojmu kompetence, a i přesto shoda neexistuje. „Termín kompetence se používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem“ (Kubeš aj., 2004, s.26).

1.2.1 Různé přístupy k pojetí klíčových kompetencí

Zásadní shoda spočívala v názoru, že lidé, kteří v rychle se měnícím prostředí budou žít, musí umět pružně reagovat na časté a radikální změny reality pracovního i mimopracovního života. Jednou ze základních funkcí vzdělání je tedy rozvíjet především takové vědomostmi, dovednostmi, postoje a návyky (kompetence), které lidem usnadní přijímat stále nové a rychle se adaptovat na změny vnějšího prostředí. To tedy můžeme považovat za jakési prvky vzdělávání, které jsou nadřazeny jiným vzdělávacím cílům, a které jsou klíčové především proto, že pomáhají lidem vyrovnávat se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládání nároků flexibilního světa práce.

„Podle Siegrsta a Belze obsahuje seznam klíčových kvalifikací následující kompetence:

- Základní kompetence: Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků;
- Horizontální kompetence: Získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifičnost;
- Rozšiřující prvky: Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (technika měření, ochrana práce, zacházení s nářadím);
- Dobové faktory: Doplnovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava). „ (www.nuov.cz)

V odborném vzdělávání v zahraničí se od 80. let 20. stol. vyvíjely různé modely klíčových kompetencí. Často se objevovalo odlišné pojetí klíčových kompetencí mezi zástupci vzdělávací a zaměstnavatelské sféry. Zásadní rozdíl v pojetí klíčových kompetencí spočíval především v tom, zda byly chápány jako kompetence přímo vztahované k výkonu konkrétního povolání či nikoliv. Modely klíčových kompetencí vztahovaných k výkonu konkrétního povolání bývaly (a dosud bývají) vytvářeny na zakázku pro větší firmy, které se touto cestou pokoušejí zefektivnit přípravu svých zaměstnanců na výkon určité profese.

„Sestava klíčových kompetencí, která má podporovat vzdělávání manažérů různých profesí a zaměstnání byla vytvořena na Katedře organizačního jednání v Manažerské škole ve Weatherheadu v USA. Je zaměřena na povolání organizačního a řídicího charakteru tj.: vedení ostatních, vytváření vhodných zaměstnaneckých a pracovních vztahů, vytváření pozitivních pocitů, dovednosti shromažďovat informace a analyzovat je, dovednosti stanovovat odpovídající cíle, iniciativně a aktivně jednat, kvantitativní dovednosti, odborné teoretické a technologické dovednosti.“ (www.nuov.cz)

Výrazně odlišné pojetí klíčových kompetencí se uplatňovalo především v anglosaské pedagogice. Usilovalo o vymezení široce využitelných kompetencí, které mají široký transfer, jsou obecně požadovány při výkonu téměř jakéhokoliv povolání i v mimopracovním životě. Podporují celkovou adaptabilitu člověka a jeho schopnost být zaměstnán.

V průběhu devadesátých let se toto širší pojetí klíčových kompetencí v zahraničních

systemech odborného vzdělávání stále více prosazovalo zejména v souvislostech s uplatňováním konceptu celoživotního vzdělávání a bylo využito i při vývoji konceptu klíčových kompetencí v odborném vzdělávání v ČR.

1.2.2 Klíčové kompetence v dokumentech EU

V materiálech evropského společenství se myšlenka rozvíjet klíčové kompetence projevila již na konci devadesátých let dvacátého století. Její rozpracování na mezinárodní úrovni však bylo komplikováno zejména tím, že v oblasti není ustálena jednotná odborná terminologie a problematické je i zavádění a uplatňování samotného termínu „kompetence“ v pedagogice.

„Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě

Základní myšlenka (předpokládající spolupráci všech zúčastněných evropských stran) je tato:

- Za prvé vyznačit určitý počet přesně specifikovaných oblastí všeobecných i specializovaných vědomostí (matematika, informatika, jazyky, účetnictví, financování, management atd.).
- Za druhé stanovit pro každou z nich hodnotící systém.
- Za třetí zavést nové, pružnější způsoby jejich uznávání.“ (www.nuov.cz)

Bílá kniha také zvažovala možnosti jednotné certifikace takových dovedností a potřebu zjistit, jaké typy dat jsou pro uvedení v konkrétním certifikátu vhodné a jak by se dal certifikát používat, aby se mohl stát společným měřítkem na úrovni společné pro řadu profesí. Vymezení a identifikace klíčových kompetencí na evropské úrovni byla zpočátku vyjadřována ve velmi obecné rovině a také vznikaly různé modely klíčových kompetencí, které byly vytvářeny, modifikovány a využívány podle představ a potřeb jednotlivých uživatelů.

V odborném vzdělávání se v této souvislosti zdůrazňovala zejména problematika nesnadné predikce vývoje na trhu práce i v oblasti výkonu jednotlivých povolání a potřeba podporovat schopnost člověka být dlouhodobě zaměstnán. Nejistota v tom, jak se budou vyvíjet technologie a požadavky na výkon jednotlivých profesí i celková zaměstnanost

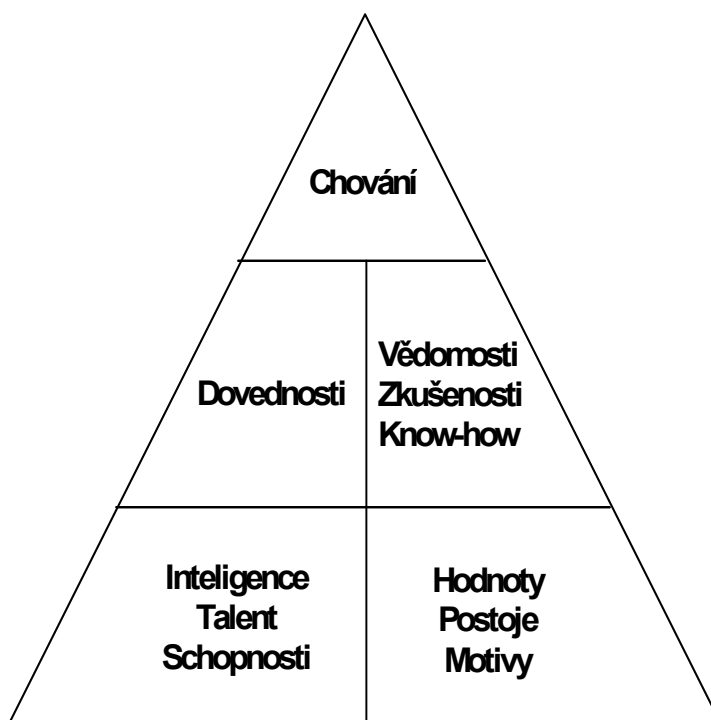
navodila potřebu utvářet v rámci odborného vzdělávání také širší „neprofesní“ dovednosti člověka, a to i přesto, že podstatnou součástí přípravy na povolání je osvojení specifických odborných dovedností definovaných požadavky na kvalifikovaný výkon dané profese.

1.2.3 Vývoj konceptu klíčových kompetencí v odborném vzdělávání v ČR

V českém odborném vzdělávání se termín „klíčové kompetence“ poprvé objevil v roce 1991 v doporučeních k přepracování koncepce kurikula odborného vzdělávání v ČR ve Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy programu PHARE VET . Začlenění klíčových kompetencí do kurikula odborného vzdělávání bylo doporučováno v souvislosti s požadavky na zvýšení relevance počátečního odborného vzdělávání vůči měnícím se podmínkám pracovního i mimopracovního života občanů v období restrukturalizace trhu práce a transformace ekonomiky po roce 1989. Konkrétně byla doporučení k začlenění tematiky klíčových kompetencí do kurikula odborného vzdělávání ve Strategické studii formulována následovně: „Základní klíčové dovednosti jsou základní adaptabilní dovednosti, které jsou nezbytné pro téměř všechna povolání a také pro úspěšné učení. Byly by integrovány do jednotlivých programů a kurikula středních škol by na ně měla klást důraz“. Dále zde bylo vymezeno pět oblastí kompetencí, které byly pojmenovány jako klíčové dovednosti: komunikativní dovednosti, numerické dovednosti, práce s informacemi a znalost technologií, dovednosti řešit problémové situace a personální a interpersonální dovednosti.

1.3 Složení kompetence

Řada autorů se snaží provázat souvislosti mezi složkami do vzájemného vztahu. Níže je znázorněn hierarchický model struktury kompetence, který Lucia a Lepsinger (viz. Kubeš aj., 2004, s. 28) znázorňují ve tvaru pyramidy.



Obr. 4. Hierarchický model struktury kompetence

Jak můžeme vidět vrchol pyramidy je „chování“, což je jediný projev člověka, který můžeme pozorovat. Prostřední část je složena z dovedností, vědomostí, zkušeností a know-how, což jsou prvky, které můžeme lehce ovlivnit a které jedinec získává během svého života a pracovní praxe. Spodní část je složena z inteligence, talentu, schopností, hodnot, postojů a motivů, což jsou složky, které jsou jen velmi těžko ovlivnitelné a které patří mezi základní složky osobnosti jedince.

V literatuře jsem se také seznámila s modelem tzv. ledovec, který pracuje s pěti základními složkami a to:

- Dovednosti, to jsou úkony, které jedinec umí a pomáhají mu vykonávat pracovní činnosti
- Znalosti, to je to co jedinec o tématu ví v souvislosti s vykonávanou prací
- Sociální role, tedy souhrn hodnot, kterými se jedinec reprezentuje vůči okolí
- Sebepojetí, je to pohled jedince na sebe samotného
- Rysy, to jsou vrozené a trvalé charakteristiky jedincovy osobnosti
- Motivy tedy věci, které řídí chování jedince

Tyto složky je při práci s lidskými zdroji nutné rozlišovat a jako vhodné se jeví zaměřovat pozornost na složky, které zůstávají skryté. Tyto složky je, v krátkém čase, velmi těžké ovlivňovat, ale je nutné s nimi počítat, protože jejich rozvoj je při dlouhodobé práci možný.

1.3.1 Management by competencies

„Management by competencies (MbC) je přístup k řízení firem, založený na harmonickém rozvoji „tvrdých“ a „měkkých“ aspektů podnikání. Dva světy- svět cílů a požadavků na výkon a svět lidských zdrojů a dalších předpokladů dosahování výkonů- se v něm setkávají v synergickém vztahu.“ (Plamínek J., 2002, s. 16)

Podstata MbC je v tom, že požadavky a možnosti tvoří ve firmách často do velké míry oddělené světy. Problémy pak vznikají nezdědká z toho, že požadavky kladené na výkon neodpovídají aktuálním možnostem firmy.

„MbC tyto dva světy propojuje a rozvíjí obě složky této duality. Zasazuje se o to, aby se vyvíjely ve vzájemném souladu, a tím se synergicky podporovaly.

Kompetence se nedostaly do názvu metodiky náhodou. Úspěch firmy je sice bezprostředně poměřován dosaženými výsledky, za jeho základ však považujeme kompetence lidí, kteří pro firmu pracují. Kompetence lidí vnímáme jako souhrn dosahovaného výkonu (tedy lidské práce) a přinášeného potenciálu (tedy lidských zdrojů). Chybí-li jedno, chybí i kompetence jako celek. Pojem kompetence je vztahován bez výjimky jen ke konkrétním úlohám, které mají lidé vykonávat.

1.4 Rozdělení kompetencí

Z literatury můžeme vidět, že kompetence jsou nejčastěji rozdělovány do dvou skupin a to: prahové kompetence a odlišující kompetence.

Prahové kompetence, které jsou definovány jako základní charakteristiky (vědomosti, základní dovednosti), a které jsou nutné k vykonávání přidělených úkol a nemají spojitost s vynikajícím nebo nadprůměrným výkonem. Zatímco odlišující kompetence jsou ty, které rozlišují nadprůměrné výkony od průměrných. Nadstandardním výkonem se obvykle rozumí každé chování, které překračuje průměrný výkon celé skupiny alespoň o hodnotu jedné směrodatné odchylky. Tímto způsobem je možné od sebe odlišit kompetentního a nekompetentního jedince.

Autoři Carrol a McCrackin rozdělily kompetence v závislosti na typu práce do čtyř skupin. Jejich kombinací můžeme dosáhnout maximálního výkonu (viz. Kubeš aj., 2004, s. 35-36):

- Klíčové kompetence jsou významné pro všechny
- Týmové kompetence vnímají tým jako pracovní jednotku
- Funkční kompetence souvisí s vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro jednotlivé pozice
- Manažerské kompetence jsou důležité pro zajištění komunikace, vybudování dobrých vztahů a při efektivním vedení lidí.

Další členění kompetencí používá i Schroder, který odlišuje základní kompetence a kompetence vysokého výkonu. (viz Kubeš aj., 2004, s. 32 a 124)

„Schroder se ve své práci již konkrétně zabývá kompetencemi vztahujícími se k výkonu manažerské funkce. Základní kompetence jsou pak definovány jako vědomosti a dovednosti, potřebné pro vlastní výkon práce manažera. Vztahují se ke konkrétním úkolům a zajišťují osobní efektivitu manažera.

Kompetence vysokého výkonu charakterizuje Schroder jako relativně stabilní projevy chování, díky nimž dosahují celé týmy vedené manažerem výrazně nadprůměrných výsledků.

Schroder definoval těchto 11 kompetencí vysokého výkonu:

- Kognitivní kompetence
 - Vyhledávání informací
 - Tvorba konceptů
 - Koncepční pružnost
- Motivační kompetence
 - Řízení interakce
 - Pochopení druhých
 - Orientace na rozvoj
- Směrové kompetence
 - Vliv
 - Sebedůvěra
 - Prezentace myšlenek
- Výkonové kompetence
 - Orientace na výkon
 - Orientace na cíl

Když se zabýváme členěním kompetencí, je nutné abychom se zaměřili i na další pojem a to emoční inteligence. Autorem tohoto pojmu je Daniel Goleman.

Tímto pojmem označuje znalost vlastních emocí, schopnost tyto emoce zvládat, schopnosti motivovat sám sebe. Emoce mají sílu účinky racionálního myšlení zvýšit nebo naopak snížit.

Analýzou více než 500 kompetenčních modelů autoři zjistili, že 80 až 90% kompetencí, které odlišují nadprůměrné pracovníky od průměrných, patří do oblasti emoční inteligence. Zbytek představují kognitivní a technické kompetence, které jsou tedy pouze prahovými kompetencemi a samy o sobě nezajistí nadstandardní výkon.

2 KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

V předchozí kapitole jsme se věnovali definici a popisu kompetencí v takové podobě, v jaké jsou vnímány současnou praxí. Tato kapitola se věnuje přístupům k řízení lidských zdrojů, který vychází z možností a specifíků kompetencí.

Kompetenční přístup (neboli výběr nejlepšího uchazeče, vhodné řízení jeho pracovního výkonu, odměňování a kariérový rozvoj pracovníka na základě jeho kompetencí, sloužících k dosahování strategických cílů organizace) je možné v modifikované formě uplatnit i v sociální oblasti, která není primárně zaměřena na zisk.

Hodnotit pracovní výkon (a tak i kompetence sociálního pedagoga) v sociální oblasti je velmi problematické. Chybí jednotné postupy, metody. Je to dáno jednak tím, že činnosti pedagoga jsou pro svou komplexnost a kreativní povahu v podstatě těžko měřitelné, dále pak mnohé smysluplné a profesionální pracovní výkony sociálního pedagoga mohou vést k neefektivnímu a neúspěšnému výkonu.

V současné době se na území ČR uplatňují dva systémy, které hodnotí profesní kompetence sociálních pracovníků. První z nich byl vytvořen na podkladě doporučení britské Národní rady pro profesní kvalifikace, který zpracovala Šavrdová (1999) do své Soustavy praktických kompetencí, které vymezuje jako funkcionální projev dobře zvládnuté a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.

Druhý systém vytvořilo MPSV jako internetovou profesiografickou databázi nazývanou Integrovaný systém typových pozic (ISTP), v které rozlišuje dvě možné pracovní pozice: 1. sociální pracovník v sociálních službách-specialista a 2. odborný sociální pracovník v sociálních službách.

Vraťme se však ke kompetenčnímu přístupu. Využití tohoto přístupu ve firmě vede k práci jen s těmi, kteří vyhovují potřebám organizace. To vede k úsporám firemních prostředků, zvyšuje se produktivita, finanční investice do vzdělávání a rozvoje jsou cílené. Je vytvořen jasný rámec pro řízení kariéry jednotlivců a jsou jasně definovány kompetence vynikajících pracovníků. Tito pracovníci pak slouží jako vzor pro mnoho procesů řízení lidských zdrojů.

I přes velké výhody však většina firem tento přístup nepřijela. Podle mého názoru je to způsobeno náročností implementace kompetenčního přístupu do práce s lidskými zdroji.

2.1 Uplatnění kompetencí

Abychom mohli dobře uplatnit kompetenční přístup je nutné splnění několika podmínek:

- Identifikace kompetencí, které jsou nutné pro danou pozici
- Sestavení kompetenčního modelu
- Ověření úrovně kompetencí jednotlivců na pracovních pozicích a zajištění rozvoje požadovaným způsobem

Nyní si jednotlivé kroky rozebereme v následujících podkapitolách.

2.1.1 Identifikování kompetencí

Identifikování kompetencí je v kompetenčním přístupu nejdůležitějším krokem. Výsledkem by mělo být poznání kompetencí, chování, které zvyšuje úspěšnost jedince na pozici, kterou zastává. Tyto zjištění nám tedy pomohou k tomu, že můžeme sestavit vhodný program rozvoje, zlepšit úspěšnost výběru a nastavit normy pro výkon. Samozřejmě je důležité, abychom měli informace o záměrech a strategických cílech firmy a mohli prostřednictvím kompetencí sledovat stanovený cíl.

Kompetence můžeme identifikovat prostřednictvím technik analýzy práce a pracovního místa.

Níže jsou popsány techniky a prameny dat, které jsou vzájemně doplňovány a kombinovány. (Spencer in Kubeš aj., 2004, s. 48-55):

- Panel expertů- je tvořen nadřízenými, jedinci, kteří úspěšně působí na pozicích. Výsledkem jsou rychle generovaná data, projevy chování potřebné k žádoucímu pracovnímu výkonu. Takové charakteristiky nemusí vždy korespondovat s realitou a mohou například podlehnout myšlenkovému stereotypu účastníků panelu.
- Pozorování- zjišťuje širší kontext, zachycuje i takové jednání, které si pracovník neuvědomuje. Je ovšem na druhou stranu nutné počítat se zkreslením na straně pozorovatele.
- Rozhovor- je zaměřen na chování v důležitých situacích, při řešení obtížných momentů, neboť mínění aktérů o jejich schopnostech není pro identifikaci kompetencí spolehlivé.

- Průzkum- výsledkem je rychlý zisk dat od velkého okruhu dotazovaných. Limitou mohou být přímo položené otázky, možné nepochopení a nerefluktování skrytého chování a chování specifického například pro danou organizaci.
- Analýza pracovního místa- popis a analýza pracovního místa umožňuje místo specifikovat, a tím přiblížit jeho úkoly a funkce
- Databáze kompetenčních modelů- jde o rychlé a levné řešení, mnoho konzultačních agentur tvoří své vlastní databáze. Jako nevýhoda se zde ukazuje skutečnost, že takto vytvořená databáze nemůže odrážet konkrétní podmínky v organizaci. K této skutečnosti je nutno přihlídnout při výběru, tzn. musí se hledat s co nejvíce podobnými parametry.“

2.1.2 Kompetenční modely

„Kompetenční modely popisují výčet osobnostních charakteristik nutných pro splnění úkolů, které jsou seskupeny do jednotlivých kompetencí. Typ modelu v zásadě odpovídá typu zahrnutých kompetencí-model může být specifický anebo generický, dále pak model klíčových kompetencí organizace nebo je možné vycházet z kompetencí potřebných pro úspěšného pracovníka na dané pozici. Volba konkrétního typu modelu je určována záměrem jeho použití.“ (Kubeš aj., 2004)

Samozřejmě je možné při tvorbě modelu použít víc přístupů a na jejich volbě závisí řada faktorů. Mezi nejdůležitější faktory patří čas a finance.

William J.Rothwell a John Lindholm rozdělil přístupy do tří základních skupin (viz. Kubeš aj., 2004, s. 63)

„Pokud podnik nevytvoří vlastní novátorský model, ale použije nějaký už nabízený na trhu, jedná se o perspektivní (vypůjčený) přístup. Výhoda rychlosti a relativně nízkých nákladů je vyvážena skutečností, že model nekopíruje přesně prostředí organizace. Další možností je vytvoření modelu, který se přizpůsobí specifikům organizace. Tento model je označován jako kombinovaný. Poslední variantou je ušití modelu organizaci na míru. Je nutné nově identifikovat a definovat kompetence. Zcela jasně je o nejnáročnější přístup, ale přináší nejspolehlivější podklady personálních rozhodnutí.“

2.1.3 Měření kompetencí

Abychom mohli efektivně využívat kompetenčního přístupu, je důležité, abychom zvládali stanovit úroveň kompetencí u jednotlivých pracovníků. To znamená, že kompetenční model popisuje požadovaný stav kompetencí a samotné měření pak zjišťuje do jaké míry, u jednotlivých pracovníků, jsou jednotlivé kompetence rozvinuty. Získané informace nám pak pomohou odstraňovat nebo zmenšovat zjištěné rozdíly a jsou nápomocny při rozvoji jedince.

Avšak samotné měření je velmi komplikované a to v důsledku komplikovanosti samotných kompetencí a jejich nejednotného výkladu.

Úroveň můžeme hodnotit z dat, které získáme převážně ze tří zdrojů a to:

- Sebehodnocení
- Hodnocení podřízených
- Hodnocení nadřízených

Metod, které můžeme k měření použít je celá řada a liší se v přesnosti, časové náročnosti a ve vhodnosti použití. Rozhodujícím kritériem pro výběr by měla být samozřejmě spolehlivost.

Prvotně můžeme metody rozdělit na ty, které vycházejí z přímého pozorování a ostatní. Velká část behaviorálního přístupu tvoří analogové metody, například různá skupinová cvičení, hraní rolí, případové studie. S tím, že projevované chování je posuzováno přímo, tak jak bylo provokováno podnětem.

Do analytické metody řadíme testy mentálních schopností, dotazníky, které zkoumají temperament a motivaci. Z velké části se jedná o psychometrické nástroje.

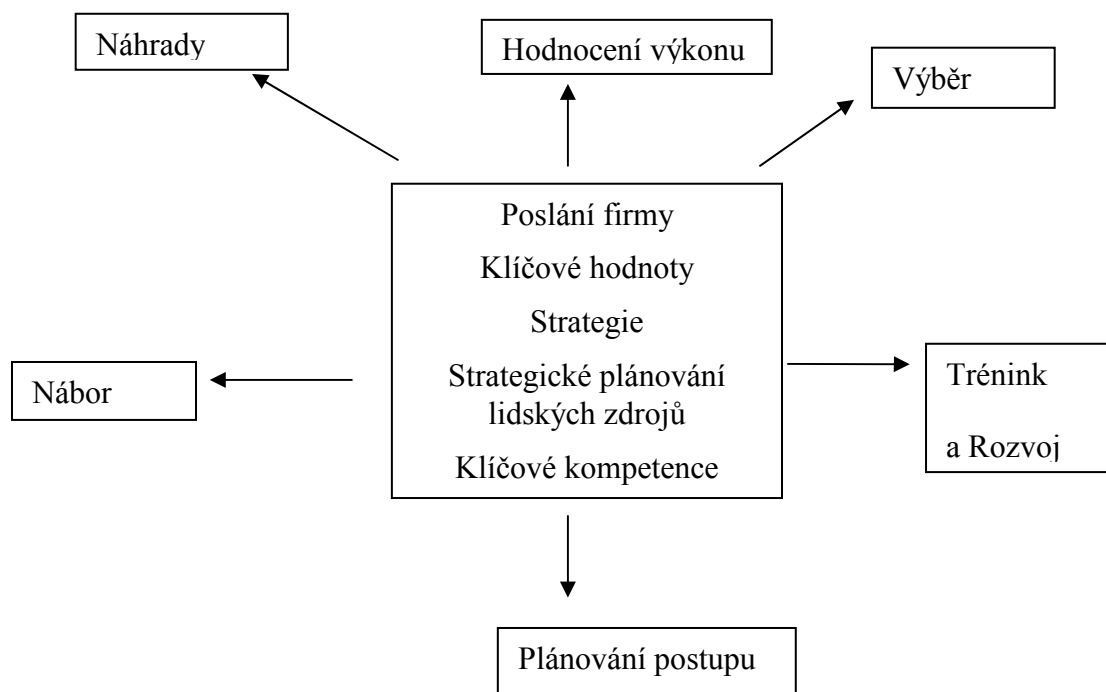
Nejčastěji používanou metodou věnující se přímému pozorování je rozhovor. „Pro posouzení úrovně kompetencí se užívá pod názvem Competency based interview. Snahou CBI je navést hodnoceného k identifikaci a analýze předešlých událostí, úkolů, ve kterých sehrál důležitou roli-vypráví o tom, jaké bylo jednání, co ho k tomu jednání přimělo a jaký byl výsledek. Hodnotitel následně v odpovědích hledá přítomnost kompetencí a jejich úrovně. Volba úkolu, který je předmětem rozhovoru, je klíčová. Obsahem úkolu musí být chování vypovídající o sledovaných kompetencích.“ (Kubeš aj., 2004, s. 80)

Alternativou získání dat je dotazníkové šetření. Jeho omezení spočívá v tom, že získáme pouze taková data, na která se v dotazníku ptáme. Dotazy nemůžeme dále již nijak upřesňovat či vysvětlovat a u uzavřených otázek musíme počítat s tím, že odpovědi budou zvolenou možností limitovány. Jako další nevýhodu vidím nízkou návratnost. Na druhé straně se jako výhoda jeví rychlé získání dat a možnost oslovení velkého okruhu lidí. Výsledek může mít kvalitativní i kvantitativní podobu.

2.2 Sféra využití

Kompetenční přístup můžeme využít v celé oblasti řízení lidských zdrojů. Kompetence nám sjednocují pohled na budoucí potřeby a způsoby chování, které podporujeme a odměňujeme.

Níže uvedený obrázek nám ukazuje možnosti využití v procesech organizace.



Obr. 5. Využití kompetencí v procesech řízení lidských zdrojů (Kubeš, aj., 2004, s. 149)

Je vhodné popsat propojení procesů a kompetencí detailněji. Pokud vybíráme pracovníky za pomoci kompetenčního modelu, pracujeme se stávajícími i budoucími požadavky na pracovní pozici. Jako vhodná situace pro využití kompetencí při výběru se uvádí například pozice s vysokou fluktuací. Zpřesníme-li výběr dojde k snížení fluktuace. Tento přístup je výhodný také pokud hledáme pracovníky ze stávajících lidských zdroj. Můžeme tím lépe rozpoznat potenciál jedince pro jinou pozici a jeho rozvoj.

Pokud kompetence jasně definujeme, usnadňuje nám to práci se systémem odměňování a hodnocení. Je to také výhodné i pro pracovníka, neboť zná přesně požadované chování. Hodnocení, které vychází z kompetencí pomáhá budovat firemní kulturu a zlepšuje vztahy v organizaci.

Je důležitá průběžná příprava rezerv v lidských zdrojích organizace. Pravidelné hodnocení úrovně kompetencí je porovnáváno s požadavky na stávající nebo budoucí pozice.

Řízení kariéry je úzce provázáno s rozvojem pracovníků. Pokud je rozvoj založen na kompetencích, je možné přistupovat k němu celistvěji a umožní průběžně rozvíjet pracovníka v souvislosti s jeho současným výkonem, nebo i výkonem budoucím. Jasná definice kompetencí zajistí, že je pracovníkovi známo chování, kterého by měl dosáhnout, a tím i cíl jeho rozvoje. Rozvoji pracovníků a kompetencí se věnujeme v dalších kapitolách.

3 ROZVOJ KOMPETENCÍ A ZPŮSOBY JEJICH ZVYŠOVÁNÍ

Lidský element je v dnešní době jedna z nejvýznamnějších konkurenčních výhod na trhu. Tím pádem je velkým zájmem všech firem vzdělávání a rozvoj jejich pracovníků. Rozvojem můžeme měnit v podstatě všechny kompetence, neboť kompetence vychází z chování, které jedince při řešení úkolů využívá. A právě toto chování můžeme měnit, učit a ovlivňovat.

Jak už jsme popsali výše, je při rozvoji možné zaměřit se na jednotlivé složky kompetencí. Rozdíl bude samozřejmě v náročnosti dosažení změny. Nejjednodušší je změnit úroveň dovedností a znalostí, zatím nejtěžší je změna hlubších složek osobnosti, například motivy. Předmět rozvoje je tedy to, abychom vyrovnaly rozdíl mezi současným a ideálním stavem kompetence.

Jak uvádí Koubek (2003) je možné systematické vzdělávání a jeho průběh vyjádřit čtyřfázovým cyklem, který se neustále opakuje:

- Identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb
- Plánování vzdělávacích a rozvojových aktivit
- Realizace aktivit
- Vyhodnocení realizovaných aktivit

3.1 Metody rozvoje kompetencí

V oblasti vzdělávání a rozvoje manažerů můžeme najít velké množství metod, které umožňují a stimulují učení. Metody můžeme dělit podle řady hledisek a tím určit jejich charakter. Koubek (2003) používá dělení metody rozvoje podle toho, zda-li jsou používány na pracovišti nebo mimo něj. Níže můžeme vidět použitelnost a účinnost části dalších metod.

KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ		
Pomocí přednášek, diskuzí, výukových dílen	Předáváním pracovních zkušeností, školením na pracovišti či na rozvojovém pracovišti	Pomocí případových studií, stimulací, hraní rolí, assessment centre, outdoor training
CHARAKTERISTIKY		
Zprostředkování znalostí	Zprostředkování dovedností	Zprostředkování znalostí a dovedností
Teoretické vzdělání	Praktické vzdělání	Praktické i teoretické vzdělání
Održené od skutečnosti	Zkušenosti z nahodile vzniklých situací	Skutečné zážitky bez rizik
Malá účinnost	Vyšší, ale problematická účinnost	Optimální účinnost

Tab. 1. Koncepce vzdělávání a jejich charakteristiky (Koubek, 2003, s. 258)

V publikacích věnovaných řízení lidských zdrojů můžeme najít obsáhlejší přehledy, pro nás jsou však důležitá je ta kritéria dělení, která jsou použitelná pro rozvoj a zvyšování kompetencí.

Podle mého je nejdůležitější přístup, který je založen na zkušenostech. Zkušenostní přístup je založen na individuální zkušenosti, umožňuje aktivní a systematickou reflexi s dříve nabytými poznatky.

„ Přístup bývá někdy popisován jako tzv. Kolbův cyklus, který se skládá ze čtyř stadií: konkrétní zkušenost-reflektivní pozorování-formulace abstraktních pojmů a zobecnění-testování závěrů v praxi v nových situacích. Je možné si představit cyklus jako spirálu, protože přijetím zkušeností z jednoho stádia se dostáváme o úroveň výš. Na základě schopnosti se učit v jednotlivých fázích učebního procesu jsou odvozeny styly učení: konvergentní, divergentní, přizpůsobivý, asimilující. Na druhé straně stojí akademický přístup, kterým je učení chápáno jako aktivní osvojení formalizovaných, v podstatě vědeckých poznatků a varianta subjektivního poznávání se v podstatě nepřipouští.

Z hlediska rozvoje manažerských dovedností se může zdát přínosnější přístup zkušenostmi, ale i akademický má opodstatněné uplatnění. (Jarošová, 2001).

To jakou metodu pro program rozvoje zvolíme je opět závislé na mnoha faktorech. Nejdůležitější je cíl programu. Což je v našem případě rozvoje kompetence. K rozvoji kompetence můžeme použít soubor metod, kde jejich limit je to, kterou složku mohou efektivně zasáhnout. Přednáška zajistí zvýšení znalostí jedince, ale těžko změní motivaci jeho osobnosti.

3.1.1 Programy rozvoje kompetenci

Výše jsme kompetenci popsali jako schopnost chovat se určitým způsobem a z tohoto důvodu se jako nejvhodnější jeví metody, které se přímo zaměřují na chování. „ V praxi se používají celé programy než jednotlivé metody. Bývají uváděny tyto rozvojové programy (Kubeš aj., 2004):

- **Tréninky:** patří k nejrozšířenějším typům. Je složen z řady pestrých aktivit, které jsou provázány s dalšími metodami. Mohou to být individuální nebo skupinová cvičení, případové studie, simulace, hraní rolí, prezentace apod.. Je možné je doplnit testem, dotazníkem nebo vytvořením akčních plánů s kontrolními body.
- **Intenzivní zpětná vazba-360° stupňů hodnocení:** jedince přichází do kontaktu s velkým okruhem lidí, kteří mu mohou poskytnout zpětnou vazbu. Okruh lidí není početně omezen, respondenty je možné rozdělit do několika skupin. Je možné využít respondenty z jiného než pracovního okruhu, kteří můžou přinést zcela jiný pohled. Velmi důležité je i sebehodnocení, tzn. zpětná vazba, kterou si jedinec poskytuje sám.
- **Rozvojové vztahy:** jde o vybudování vztahu mezi dvěma jednotlivci, jehož cílem je rozvoj. Může jít o koučování, mentorky, autorství. Předností této varianty je operativnost, které není možné ve formalizovaných programech dosáhnout. Program poskytuje více prostoru pro rozvoj jedince, implementace změn je rychlá, je zde vysoký stupeň podpory a pocitu zodpovědnosti.

3.2 Metoda „outdoor training“

Než se blíže začneme věnovat metodě outdoor training a převážně outdoor management training což souvisí se zvyšováním kompetencí, objasněme si pojem podnikové vzdělávání.

Podnikové vzdělávání můžeme považovat za jednu z nejdůležitějších péčí o zaměstnance. V některých rysech se podobá vzdělávání školskému. Výkladový slovník Lidských zdrojů (Palán, 2002, s. 157) definuje podnikové vzdělávání jako: „vzdělávací proces organizovaný podnikem. Zahrnuje jak vzdělávání v podniku, tak vzdělávání mimo podnik či vzdělávání na pracovišti. Jedná se o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou- subjektivní kvalifikací pracovníků a požadavky na ně kladenými- kvalifikací objektivní, tj. kvalifikovatelností práce.“

Cíl podnikového vzdělávání definuje Palán (2002, s. 157) následovně: „Cílem podnikového vzdělávání není jen předávání poznatků, ale i vytváření podmínek pro seberealizaci jako nejúčinnějšího motivačního nástroje.“

„Podnikové vzdělávání zahrnuje:

- Vzdělávání v rámci adaptačního procesu a přípravu pracovníků k pracovní činnosti
- Prohlubování kvalifikace
- Zvyšování kvalifikace
- Rekvalifikace
- Vzdělávání manažerů“ (Palán, 2002, s. 157)

3.2.1 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je jedním z podstatných východisek pro outdoor trénink. „Zážitkovou pedagogiku můžeme chápat jako teoretické vymezení a analýzu takových výhrocvných procesů, které pracují s navozováním, rozbohem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do života. Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem.“ (Jirásek, 2004, s.6)

Zážitková pedagogika je považována za hlavní východisko metody outdoor trénink.

3.2.2 Vymezení pojmu outdoor trénink

Výkladový slovník Lidské zdroje definuje pojem následovně: „Vzdělávací metoda výcviku manažerů využívajících pohybových aktivit v přírodě jako zdroje zkušeností a poznání.“ (Palán, 2002, s. 142)

Z hlediska potřeb firemní praxe se také často uvádí souhrnné označení outdoor activities. Tyto aktivity můžeme rozdělit do pěti oblastí. Každá oblast má své cíle. (Hanuš, 2006, s. 63)

- Outdoor recreation- cílem je především zábava, odpočinek, naplnění potřeb a přání jedince, rekondice, obnova fyzických a psychických složek člověk (např. turistika, sporty v přírodě,..)
- Outdoor fun- je oblastí, v níž jde obecně o navázání neformálního vztahu s účastníky, případně o komunikaci.
- Outdoor management training- v této oblasti jde o výcvik úzce a explicitně definovaných dovedností modelů chování, jednání, postojů a hodnot (např. týmová spolupráce, komunikační dovednosti, motivace, aj.)
- Outdoor assessment center- V těchto centrech probíhá diagnostika, doporučení, hodnocení, návrhy a závěry (např. výběr zaměstnanců na vedoucí pozice, vyhledávání lidí s vhodnými schopnostmi)
- Outdoor therapy- zde je hlavním cílem léčba, náprava, obnova.“

3.2.3 Metoda Outdoor management training

Je to metoda, která je řazena mezi možné způsoby rozvoje ve spolupráci se zpětnou vazbou a zároveň s chováním konkrétního pracovníka. Tento program se stal východiskem pro praktickou část mé práce.

Jak jsem již uvedla je metoda OMT úzce spojena se zážitkovou pedagogikou. Kde jsou dva důležité pojmy a to zážitek a prožitek. Prožitek se odehrává v přítomném okamžiku a pokud se k prožitku vracíme do minulosti jedná se o zážitek. Po nějakém čase je prožitek uložen do paměti. Některé části se patrně neuložily, jiné byly pozměněny a nebo se vytratily. Zpracovaný prožitek a jeho trvalejší podoba je zkušenost. Skrze tuto metodu lze

prezentovat a rozvíjet řadu dovedností, které mají velký vliv na kvalitu manažerské práce. Trénink tohoto typu má jasně definované cíle a bývá určen manažerům, kteří jsou na určitém stupni hierarchie firmy. Délka tohoto kurzu by měla být alespoň čtyři dny a dominují především týmové úkoly. Manažeři řeší modelové situace, na kterých se pozoruje a hodnotí jak jednotliví členové působí s ohledem na rozvíjené dovednosti. Na závěr se hodnotí činnosti manažera, poskytnutí zpětné vazby a zobecnění poznatků.

Jak už bylo zmíněno těžištěm této metody je hra, která nám dovoluje větší zapojení emocí, a tím stoupá intenzita samotného prožitku. Přitom se však pohybujeme v prostředí bez důsledků.. Úkoly jsou sice od pracovní praxe odtrženy, ale při jejich plnění dochází ke skutečným procesům mezi jednotlivci a i v týmu. Tento přístup je výhodný v tom, že do jisté míry zaručuje „bezrizikovost.“ Umožňuje nám použití různých nevyzkoušených vzorců chování v situacích, které jsou téměř reálné, kde však selhání nemá žádné důsledky. Zážitky jsou tedy získávány prostřednictvím hry a následná zkušenost je pak přenositelná do pracovních procesů.

Názory na outdoor management training jako metodu vzdělávání se od sebe liší. Pro někoho je to pouze forma zábavy a pro jiné součást vzdělávání a prostředek osobního rozvoje. Jako každá metoda má i metoda OMT své výhody a nevýhody.

Svatoš (2005, s. 136) uvádí: Pokud je OMT využita ve shodě s potřebami klienta, nabízí nenahraditelné služby. Výhoda je jejich vysoká míra zapamatování si získaných zkušeností. V neposlední řadě pak přispívají k osobnostnímu rozvoji a prohlubování mezilidských vztahů v týmu.

Za nevýhody považuje Svatoš (2005, s 140) to, že zábava může odvádět pozornost od učení. Další problém může být v situaci, kdy se lidé hluboce ponoří do programu a dochází k situaci, kdy je potřeba, či dokonce nutné, aby jim lektor pomohl přesunout jejich pozornost a zaměřit se na zobecňující závěry. Další nevýhoda je vysoká organizační náročnost a vysoké finanční náklady.

Koubek (2007, s 272) vidí výhody této metody v tom, že „ účastníci se zábavnou formou učí manažerským dovednostem a zdokonalují je, učí se uvědomovat si a rozpoznávat tyto dovednosti, jejich uplatnění a význam v jakékoliv běžné situaci činnosti a aplikovat ji na běžnou manažerskou práci.“

„ Nevýhoda metody je nutnost překonat určité předsudky a neochotu manažerů hrát s, obavy ze zesměšnění se, nebo také jejich averzi k pohybovým aktivitám. (Koubek, 2007, s. 272).

Úspěšnost kurzu závisí na mnoha faktorech, například osobnost lektora, vhodně zvolený přístup a vhodně připravený program.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

V teoretické části mé práce jsem se věnovala tématu kompetence, kompetenční přístup, rozvoj kompetencí- metody outdoor training.

V praktické části mé práce se zabývám současným stavem vzdělávání zaměstnanců, využitelností outdoorových programů a úrovni kompetencí zaměstnanců v malých, středních a velkých firmách.

Cílem výzkumu je tedy zjistit jaký je současný stav dalšího odborného vzdělávání zaměstnanců a zda-li firmy využívají outdoorové programy. Výzkumná otázka tedy zní: *„Jaký je současný stav dalšího vzdělávání zaměstnanců v malých, středních a velkých firmách? Jaká je využitelnost outdoorových programů?“*

Pro tento výzkum jsem stanovila následující hypotézy:

- H1: Předpokládám, že ve většině firem bude probíhat DOV (další odborné vzdělávání)
- H2: Předpokládám, že firmy budou nejčastěji využívat interní kurzy DOV.
- H3: Předpokládám, že firmy budou jako jednu z forem dalšího vzdělávání využívat outdoorové programy.
- H4: Předpokládám, že důvodem k využívání outdoorového programu bude rozvoj kompetencí.
- H5: Předpokládám, že firmy nebudou programy využívat pro všechny zaměstnance.
- H6: Předpokládám, že firmy budou kurzy realizovat jednou do roka.
- H7: Předpokládám, že účast na kurzech nebude povinná.

K uvedeným hypotézám jsem v dotazníku pokládala následující otázky, na základě kterých jsem pak hypotézy potvrdila nebo vyvrátila.

K H1 se vztahuje otázka: Probíhá ve vaší společnosti další odborné vzdělávání zaměstnanců?

K H2 se vztahuje otázka: Využíváte interních nebo externích kurzů DOV?

K H3 se vztahuje otázka: Využíváte jako jednu z forem DOV outdoorové programy?

K H4 se vztahuje otázka: Jaký je důvod k využívání outdoorového programu?

K H5 se vztahuje otázka: Pro kterou skupinu zaměstnanců je program využíván?

K H6 se vztahuje otázka: Jak často outdoorové programy realizujete?

K H7 se vztahuje otázka: Je účast na kurzech povinná?

Pro tento výzkum jsem zvolila kvantitativní výzkum a to z důvodu, že „kvantitativní výzkum je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných (znaků), které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky takových měření jsou pak zpracovány a interpretovány, například s využitím statistiky.“
(www.cs.wikipedia.org)

Dále bylo nutné formulovat tzv. operacionalizované definice. Tedy definování jednotlivých pojmů, tak aby bylo možné s nimi dále pracovat, „uchopit“ je.

Pro tento výzkum jsem definovala pojmy:

- Velikost firem: firmy byly rozděleny do čtyř kategorií a to v závislosti na počtu zaměstnanců. Drobný podnik (1-9), malý podnik (10-49) střední podnik (50-249) a velký podnik (250 a více). Toto dělení vychází z dělení Českého statistického úřadu. (www.czso.cz)
- Obor podnikání: při dělení oborů podnikání jsem vycházela z dělení, které využívá Hospodářská komora ČR. (www.axis.komora.cz) Dělení je následující:
 - Zemědělství, lesnictví, rybářství
 - Stavebnictví a stavební materiály
 - Těžba a zpracování uhlí a ropy, energetika, vodohospodářství
 - Velkoobchod, maloobchod, ubytování, stravování, služby pro občany
 - Těžba a zpracování nerostů, chemický průmysl, druhotné suroviny a odpady
 - Doprava, spoje a telekomunikace
 - Kovovýroba, strojírenství, elektrotechnika a přístrojová technika
 - Bankovníctví, finančníctví, pojišťovnictví, služby pro podniky
 - Průmysl potravinářský, textilní, kožedělný, dřevozpracující, plastikářský

- Zdravotnictví, školství, kultura, státní správa apod.
- Odborné vzdělávání zaměstnaných osob: je to proces zvyšování a zdokonalování profesních znalostí a dovedností organizovaný zaměstnavateli pro vlastní zaměstnané osoby, a to včetně povinných školení vyplývajících ze zákonných norem. Podmínkou tohoto typu vzdělávání je skutečnost, že musí být předem plánováno a organizováno s konkrétním vzdělávacím cílem.

Jak již jsem uvedla pro získání dat byl vytvořen dotazník, který byl respondentům zaslán emailem společně s průvodním dopisem. Dotazník byl rozdělen do čtyř kategorií:

- Informace o respondentovi
- Informace o společnosti
- Vzdělávání zaměstnanců
- Outdoorové programy
- Kompetence

Dotazník se mi jeví jako vhodná metoda, neboť jsem schopna celkem rychle získat data od velkého množství respondentů.

Pro výběr výzkumného vzorku jsem zvolila metodu vícenásobného výběru. Databáze firem, s kterými firma pro kterou pracuji, činí 998 firem. Z těchto firem jsem náhodně vybral 200 společností, kterým byl dotazník zaslán.

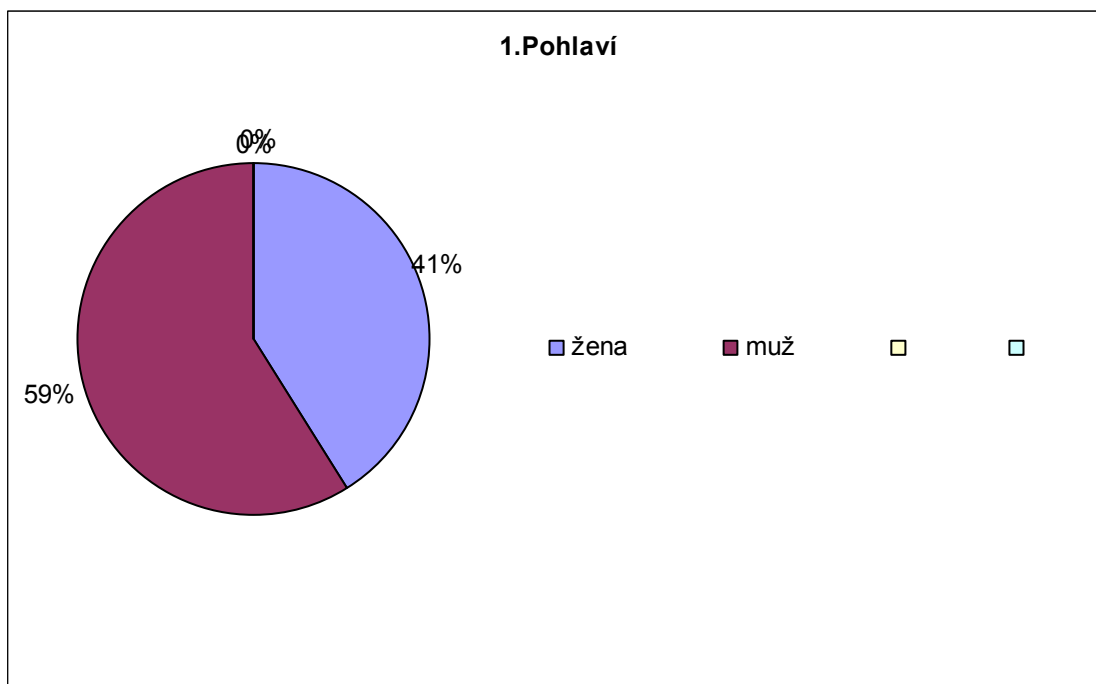
Respondenti mohli na dotazník odpovídat v termínu od 26.2.2010 do 31.3.2010.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

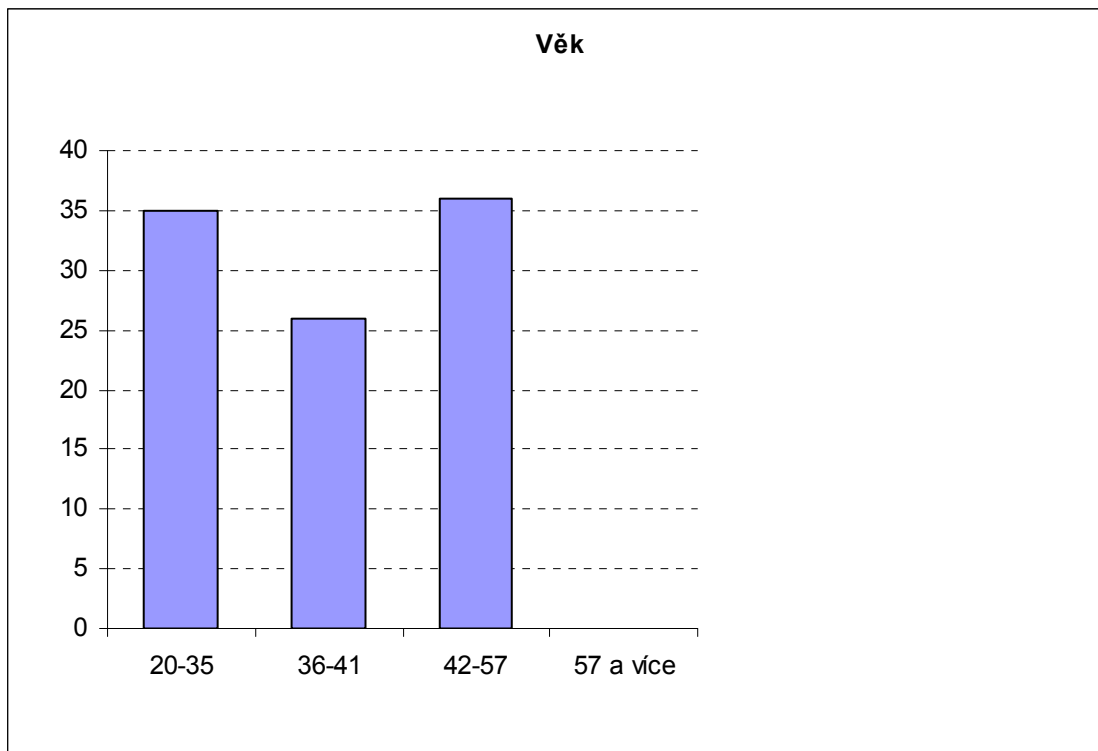
Z 200 rozeslaných dotazníků jich bylo vyplněno 97, návratnost tedy činí 48,5%.

Pro lepší přehlednost jsem získaná data zpracovala do tabulek.

I. část- Informace o respondentovi



První část dotazníku se týkala základních informací o respondentovi. Z grafu je patrné, že na dotazník odpovídali převážně muži a to konkrétně 59%.

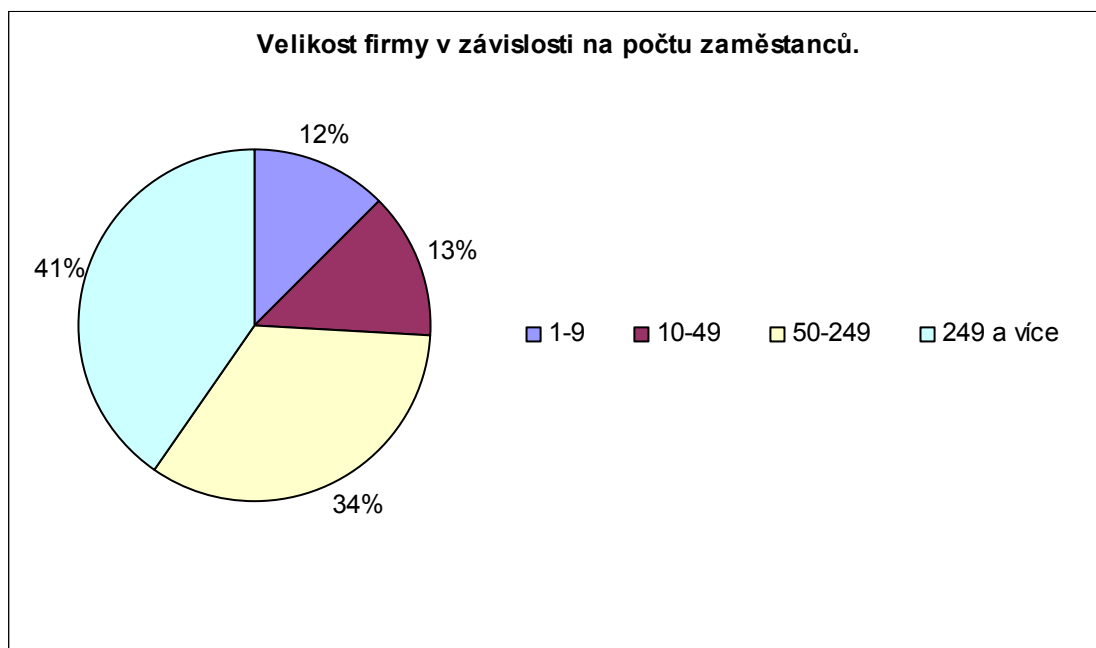


Další otázka se týkala věku respondentů. Největší část tvořili respondenti ve věku mezi 42-57, dále pak skupina 20-35 a poté 36-41.

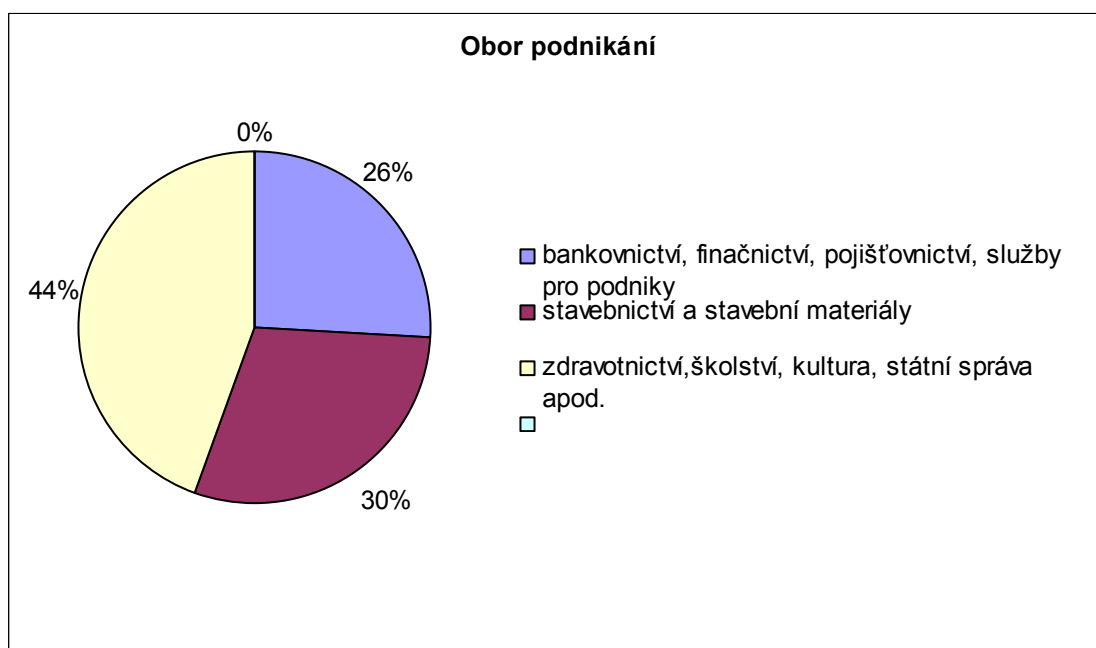


Na dotazník nejvíce odpovídaly osoby s dosaženým vzděláním vysokoškolské bakalářské, poté absolventi vyšších odborných škol a za nimi s dosaženým vzděláním vysokoškolské magisterské.

II. část- Informace o společnosti

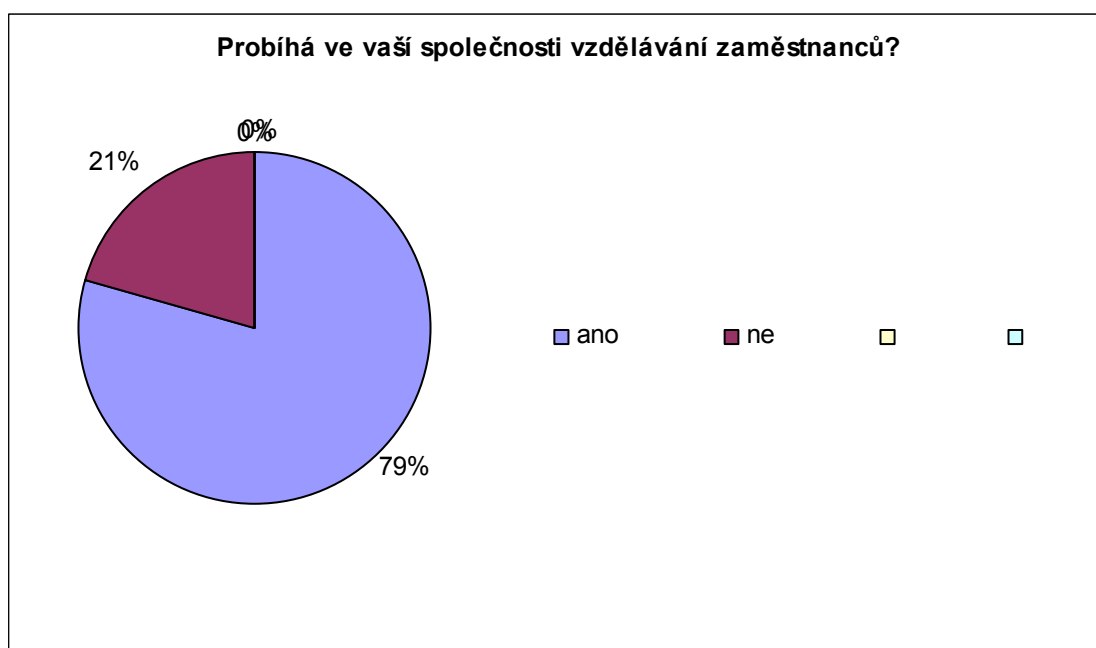


Další část dotazníku se týkala informací o společnosti. První dotaz v této části byl velikost podniku. Nejvíce odpovídaly velké firmy (249 a více zaměstnanců), za nimi byly střední podniky (50-249 zaměstnanců). Poté malý podnik (10-49) a za ním podnik drobný (1-9).

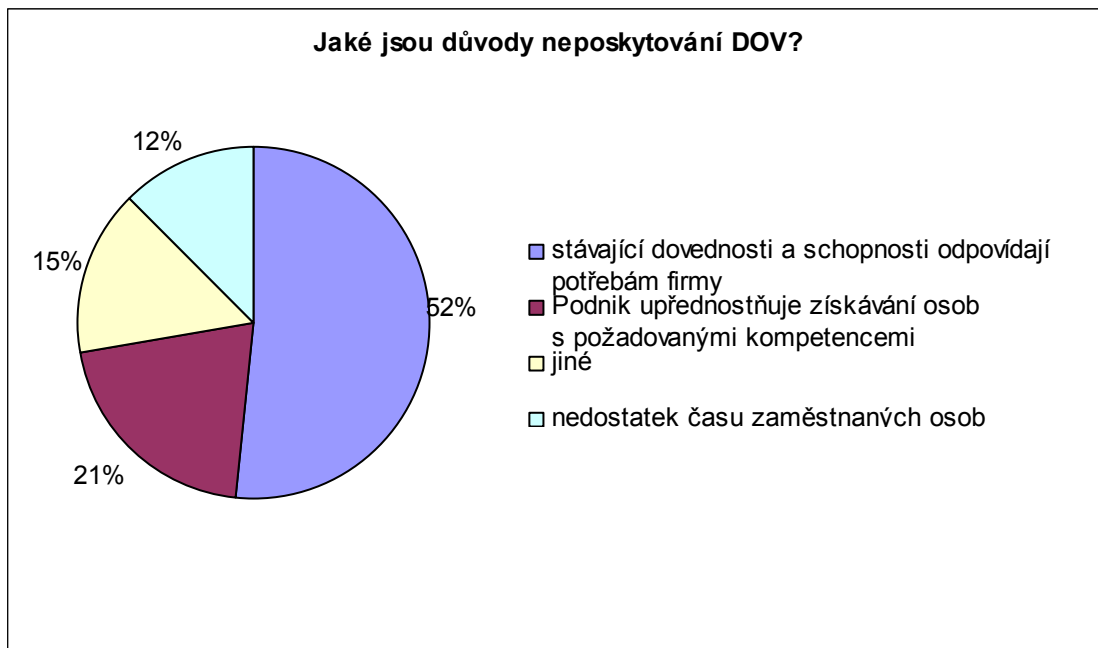


Druhá otázka této části se týkala oboru podnikání firem, které na dotazník odpovídaly. Vzhledem k tomu, že společnost, pro kterou pracuji a z jejíž databáze jsem při volbě vzorku vycházela, podniká v oboru stavebnictví a realizace developerských projektů pro státní správy, jsou ve výsledcích zastoupeny pouze tři skupiny oborů. Na prvním místě zdravotnictví, školství, kultura, státní správa (44%), dále pak stavebnictví a stavební materiály (30%) a bankovníctví, finančnictví, pojišťovnictví, služby pro podniky (26%).

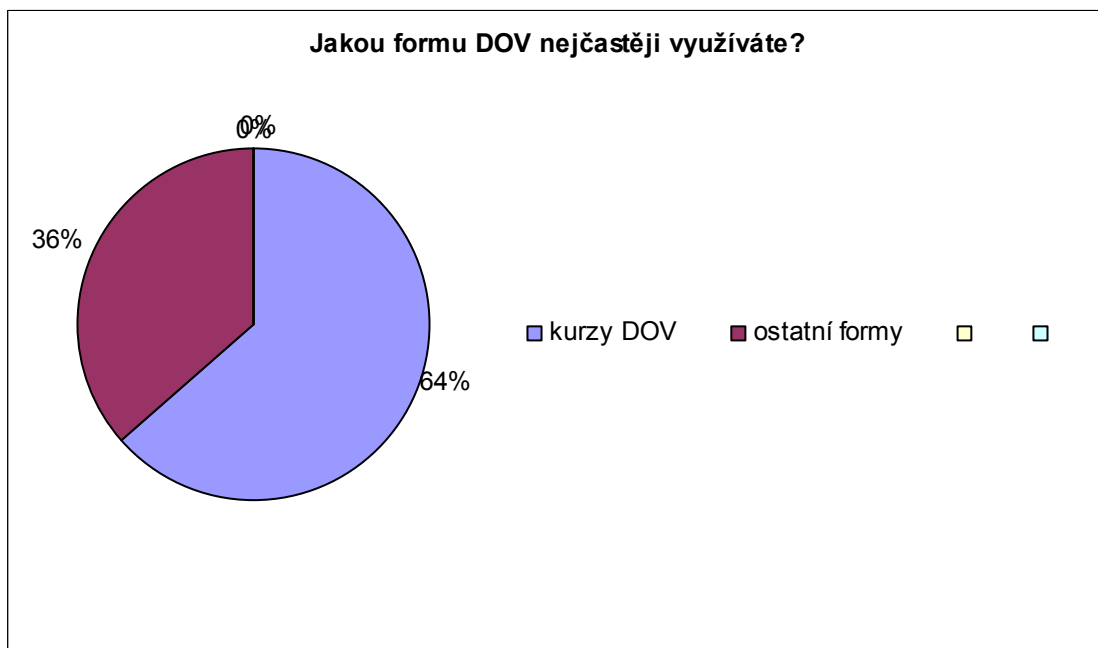
III.část- Vzdělávání zaměstnanců



Z výsledků vyplynulo, že 79% všech podniků poskytuje DOV svým zaměstnancům. Hypotéza se potvrdila



Jak jsme viděli v předešlém grafu podniků, které neposkytují DOV svým zaměstnancům je 21%. Největší podíl těchto podniků z jejich celkového počtu se vyskytoval ve dvou nejnižších velikostních skupinách, tj. podniky s počtem 1-9 a 10-49. Z hlediska váhy jednotlivých důvodů se na prvním místě objevil důvod, že stávající schopnosti a dovednosti odpovídají potřebám firmy. Dalšími důvody bylo, že podnik upřednostňuje získávání osob s požadovanými kompetencemi, dále to byly jiné, nespecifikované důvody a nedostatek času zaměstnaných osob.



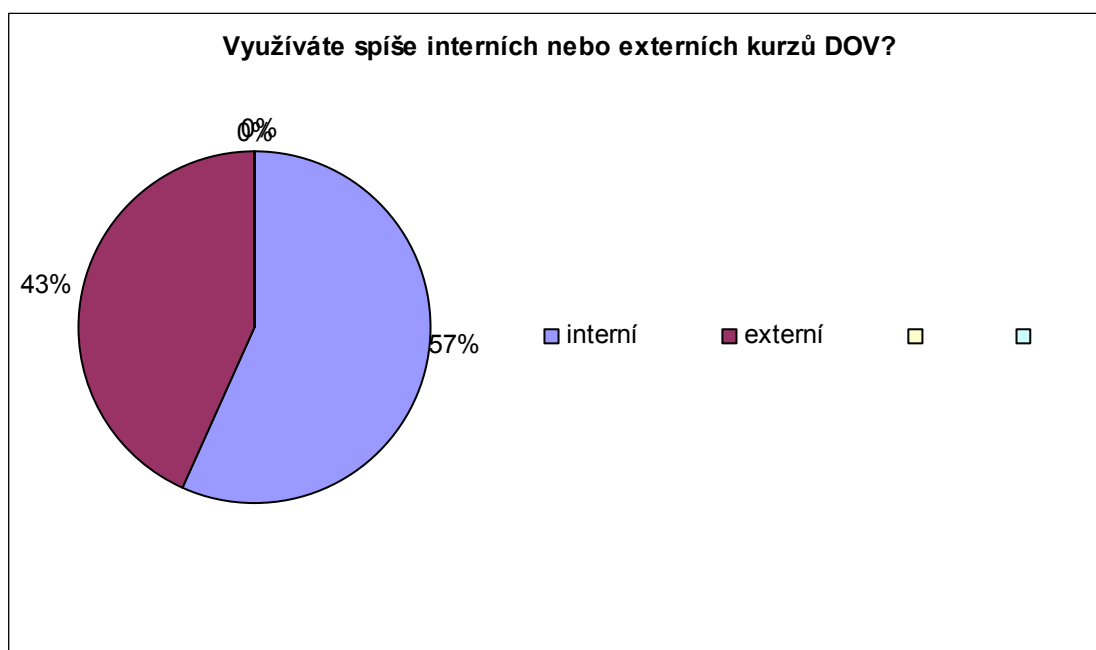
Forem DOV zaměstnaných osob je celá řada. Pro potřeby mého výzkumu jsem formy rozdělila do dvou základních skupin a to: kurzy DOV a ostatní formy DOV.

Kurzy DOV jsou považovány za základní formu vzdělávání zaměstnaných osob. Jejich cílem je odborné vzdělávání a výcvik zaměstnanců a konají se pod vedením lektora.

Ostatní formy DOV mají stejné jako kurzy plánovaný charakter, avšak jsou většinou spojeny přímo s prací a pracovištěm. Patřím sem:

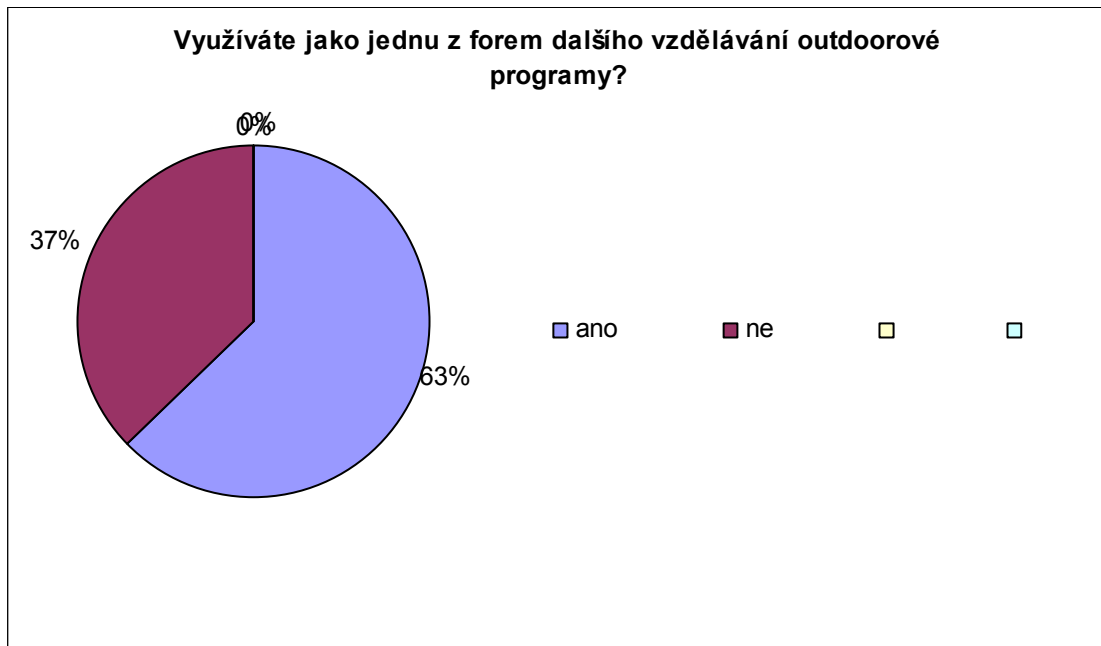
- vzdělávání na pracovišti
- rotace pracovních míst v rámci podniku
- účast na vzdělávacích kroužcích
- samostudium
- účast na konferencích, seminářích, veletrzích a přednáškách

Kurzy DOV svým zaměstnancům poskytuje 64%. Zatímco ostatní formy DOV využívá 36%.



Interně řízené kurzy(57%) měly převahu nad kurzy řízené externě (43%). Domnívám se, že je z důvodu finančních nákladů, neboť kurzy realizované interně jsou finančně méně nákladné než kurzy realizované externí firmou. Hypotéza se potvrdila.

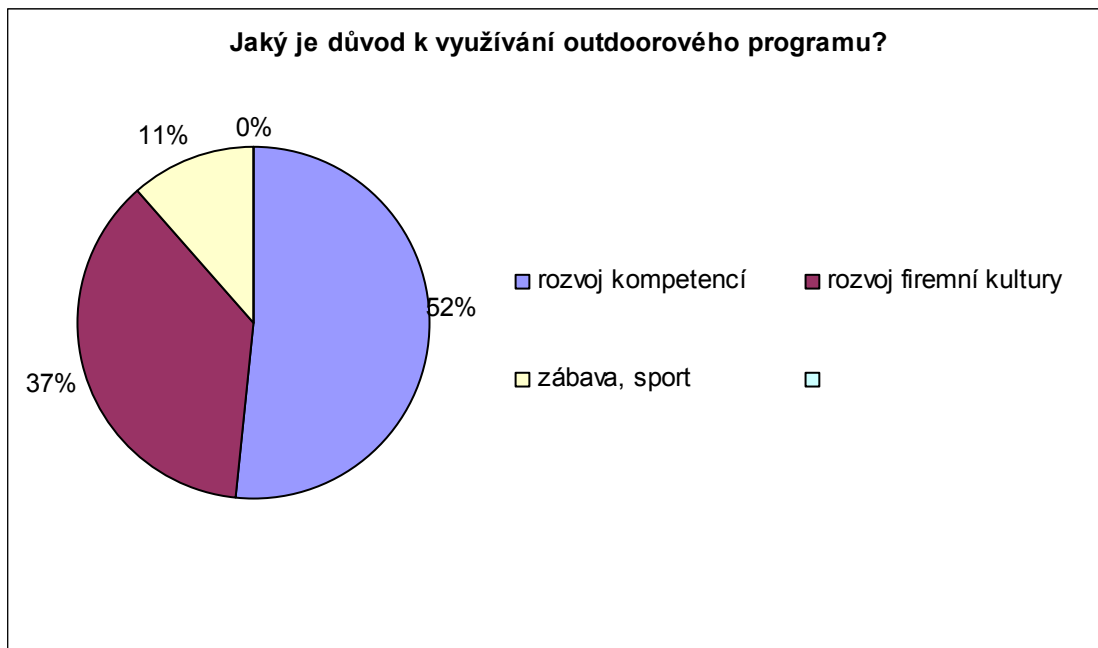
IV.část- Outdoorové programy



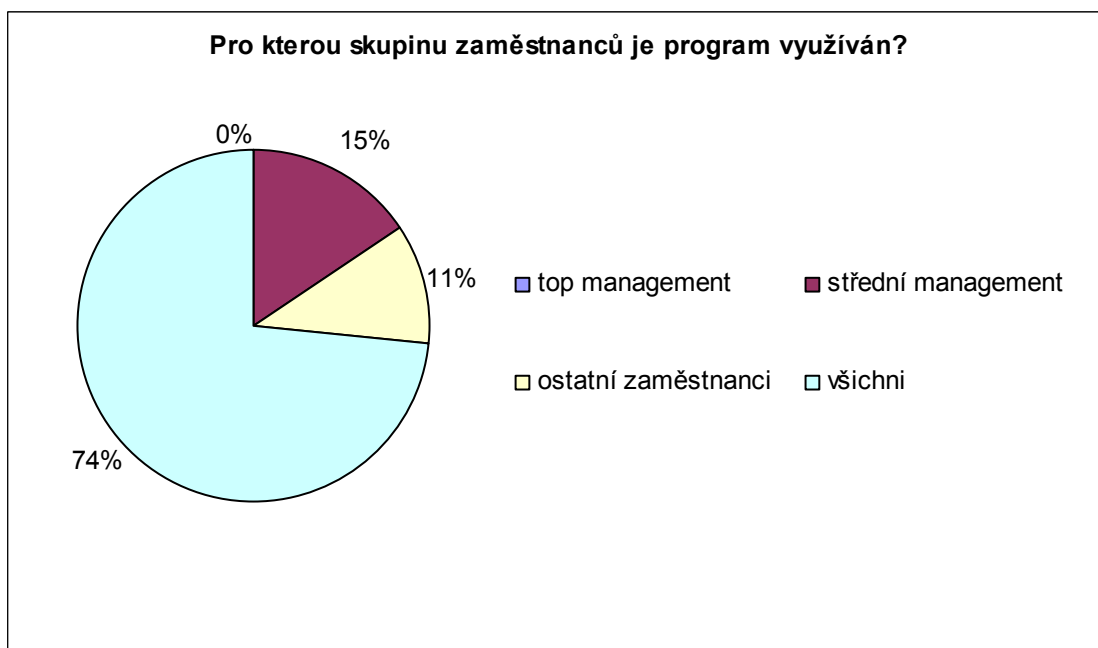
Na zadanou otázku odpovědělo 64% respondentů kladně. Pokud rozdělíme odpovědi do kategorií dle velikosti podniku, zjistíme, že nejvíce záporných odpovědí bylo v kategorii drobný podnik. Zatímco ve všech velkých firmách využívají jako jednu z forem DOV outdoorové programy.

Otázkou tedy zůstává, proč jsou outdoorové programy ve větší míře využívány velkými a středními firmami a méně pak v malých a drobných.

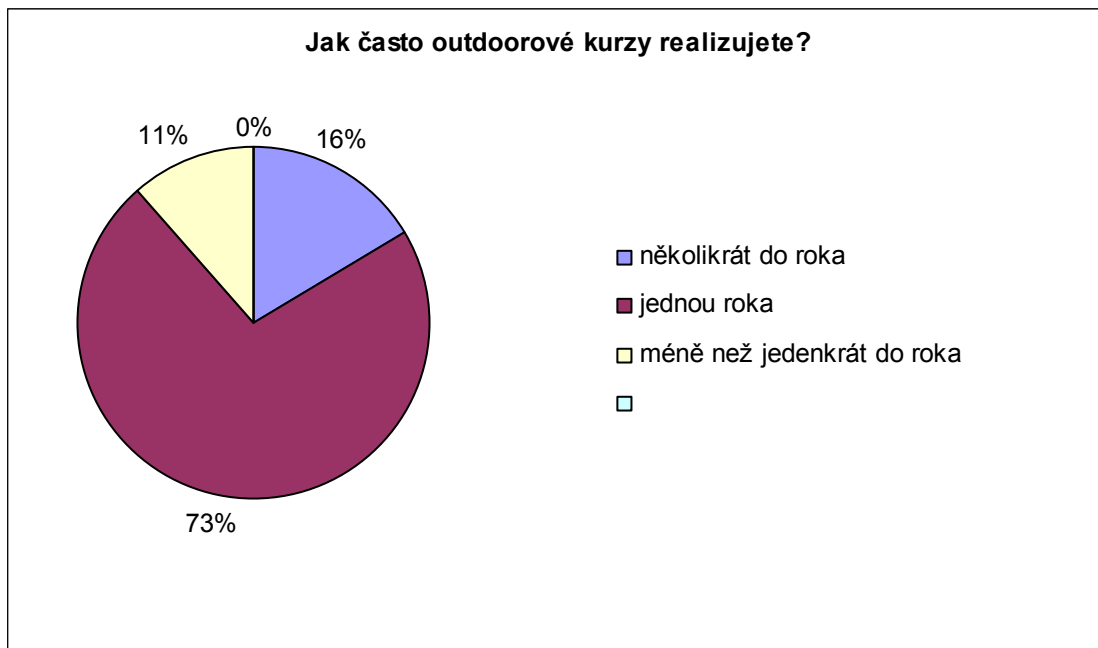
Odpovědí na tuto otázku je mnoho. Outdoorové programy se zaměřují na zlepšování komunikačních dovedností, týmové spolupráce, což je podle mého názoru více potřebné právě ve velkých a středních firmách. Hypotéza se potvrdila.



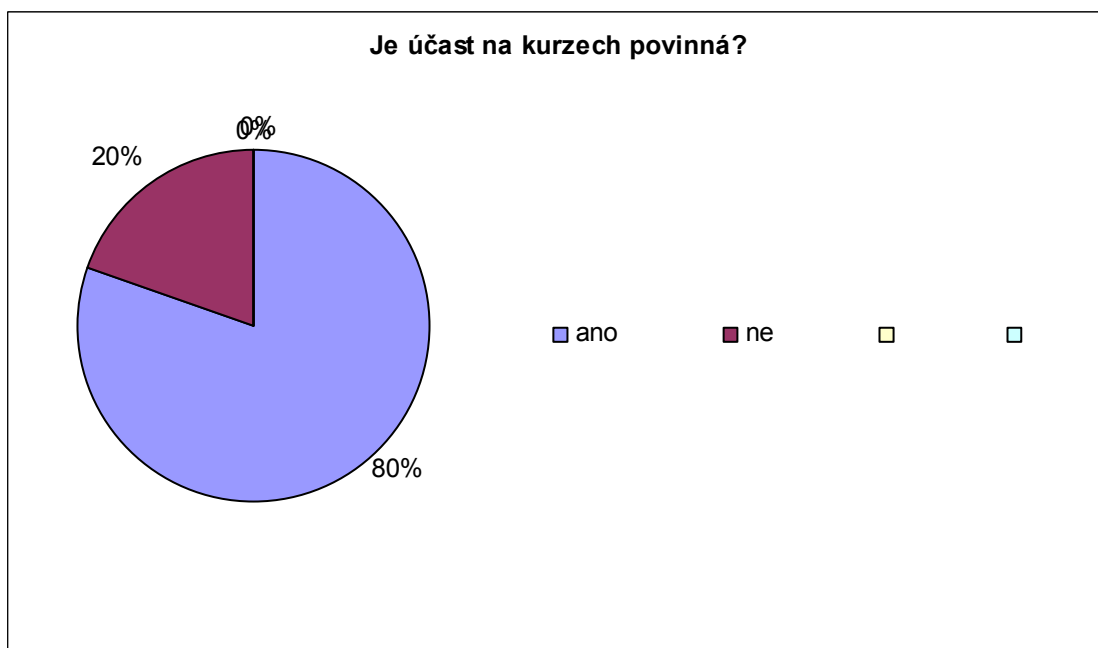
Hlavní důvod k využívání outdoorového programu je rozvoj kompetencí (52%), následuje rozvoj firemní kultury (37%) a na posledním místě je zábava a sport (11%). Hypotéza se potvrdila.



Z grafu vyplývá, že program je využíván nejčastěji pro všechny zaměstnance najednou (74%). Musím říct, že mě tento výsledek velmi překvapil, neboť si nedovedu představit realizaci outdoorového programu u všech zaměstnanců velké firmy najednou. A to nejen z hlediska organizace, ale především finančních nákladů.



Vzhledem k časové a finanční náročnosti jsem předpokládala, že firmy budou kurzy realizovat jednou do roka a tato hypotéza, jak je z grafu patrné se potvrdila. Firmy patrně považují realizaci kurzy jednou ročně za dostačující. Hypotéza se potvrdila.



Další otázkou bylo, zda-li je účast na kurzech povinná. Jak je z grafu zřejmé 80% firem vyžaduje povinnou účast na kurzech. Což mě velmi překvapilo, když jsem předpokládala, že by bylo pro zaměstnance velmi těžké kurz předložený zaměstnavateli odmítnout.

5.1 Shrnutí výsledků

Výsledky výzkumu se pokoušejí nastínit současný stav dalšího vzdělávání zaměstnanců v malých, středních a velkých firmách a jaká je využitelnost outdoorových programů.

Z celkového počtu 200 rozeslaných dotazníků jich bylo vráceno 97 a návratnost tedy činí 48,5

Z výzkumu tedy vyplynulo, že 79% podniků poskytuje DOV svým zaměstnancům. Největší podíl těchto podniků z jejich celkového počtu se vyskytoval ve dvou nejnižších velikostních skupinách, tj. podniky s počtem 1-9 a 10-49. Z hlediska váhy jednotlivých důvodů se na prvním místě objevil důvod, že stávající schopnosti a dovednosti odpovídají potřebám firmy. Dalšími důvody bylo, že podnik upřednostňuje získávání osob s požadovanými kompetencemi, dále to byly jiné, nespecifikované důvody a nedostatek času zaměstnaných osob. Jak je již z grafů patrné nejvíce jsou outdoorové kurzy využívány ve velkých a středních firmách.

Rozhodující formou DOV jsou kurzy, které ze všech podniků poskytujících DOV realizuje 64% firem. U kurzů mírně převládla forma jejich zabezpečení interně nad externí formou.

Z výsledků je patrné, že nejvíce jsou outdoorové kurzy využívány ve velkých a středních firmách. Hlavní důvod k využívání outdoorového programu je rozvoj kompetencí (52%), následuje rozvoj firemní kultury (37%) a na posledním místě je zábava a sport (11%). Program je nejčastěji využíván pro všechny zaměstnance najednou a frekvence kurzů je jednou ročně.

Z výsledků provedeného výzkumu se jeví fakt, že firmy v českém podnikatelském prostředí začínají metodu outdoor trénink zahrnovat do svého vzdělávacího rámce.

ZÁVĚR

Člověk se během svého života stále mění a vyvíjí. Získává nové znalosti a dovednosti, které pak dále využívá. Může však nastat situace, že mu získané zkušenosti a dovednosti k řešení vzniklé situace nestačí a je potřeba se dále vzdělávat a rozvíjet.

Stejná situace se může vyskytnout i v oblasti profesního vzdělávání dospělých. V oblasti profesního vzdělávání dospělých nalezneme mnoho možností jak zaměstnance vzdělávat. Může se jednat např. o podporu při rekvalifikaci, podporu při doplňování si vzdělání, kromě toho je pak možné využívat metody jako je e-learning, koučink, mentoring, seminář, přednáška, kurz projektového řízení, práce na projektu, stejně jako outdoor trénink, aj.

Metoda outdoor trénink je často považována za relativně mladou, přestože kořeny jejího hlavního pilíře, zážitkové pedagogiky, sahají až k Janu Ámosi Komenskému. V zahraničí má tato metoda již dlouholetou tradici a bývá hojně využívána. V českém podnikatelském prostředí si outdoor trénink začíná budovat místo mezi klasickými formami vzdělávání. Je mnoho firem, které si prošly alespoň jedním outdoorovým kurzem, otázkou však zůstává, zdali tuto metodu považují za vzdělávání nebo zábavu. Rozhodla jsem se tedy provést výzkum, abych zjistila jaký je přibližný stav využitelnosti metody outdoor trénink v podnicích na území České republiky. Nejvíce je realizována ve velkých a středních podnicích. Z kladných odpovědí v rámci dotazníku následně vyplývá, že většina firem považuje tuto metodu jako součást dalšího vzdělávání. Z uvedených výsledků lze usuzovat, že outdoor trénink má své místo ve firemním vzdělávání i když je otázkou, jak rychle si firmy uvědomí jeho přednosti a význam a budou jej považovat především za formu vzdělávání než zábavu.

I když má outdoor trénink svoje nevýhody stejně jako ostatní metody, jeho přednosti mohou být často nedocenitelné. Když si představíme personalistu nebo jiného pracovníka, jak se snaží vytvořit kvalitní pracovní tým, uvědomíme si, že při některých aktivitách může tým (skupina) vznikat samovolně, přirozeně. Myslím si, že skupinu může stmelit nezvyklá situace, kdy je každý odkázán jeden na druhého, kdy musí spolupracovat. Síla tohoto prožitku je pak následně přenesena do reálného života a může být nápomocna k rozvoji a podpoře jednotlivce a týmu. Zážitek a zkušenost, podle mého názoru, pomáhají lidem k jejich osobnímu rozvoji. Tyto aktivity mohou účastníkům pomoci při rozhodování nejen

v pracovním životě, ale také zvednout jejich sebevědomí, nebo např. naučí manažery delegovat své zaměstnance úkoly.

Outdoorové programy považuji za vhodný doplněk ke klasickému vzdělávání a mají podle mého názoru své místo v oblasti dalšího rozvoje a to nejen u pracovníků a firemních týmů. Nicméně není možné toto téma vyřešit tímto výzkumem úplně. Rozhodně by bylo vhodné sledovat skupinu respondentů v delším časovém období a také provést zhodnocení případného navazujícího tréninku a výsledky obou šetření následně porovnat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Z. /Sociálna pedagogika. Vybrané problémy/. Bratislava: FFUK, 1994.
2. BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika ako študijný obor. In /Pedagogická revue/, roč. 52, 2000, č. 4, s. 367 -- 375.
3. BAKOŠOVÁ, Z. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In /Pedagogická revue/, roč. 57, 2005, č. 1, s. 12-21.
4. CINTULOVÁ, K. Uplatnenie absolventov odboru pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika. In /Pedagogická revue/, roč. 57, 2005, č. 1, s. 44-34..
5. HEGEL, G. /Estetika. /Praha: Odeon, 1966.HLAVSA, J. LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J. /Člověk v životních situacích./Praha: Academia, 1987.
6. HOFBAUER, B. Volný čas dnešných detí a mládeže a možnosti jeho výchovného zhodnocení. In: /Vychovávateľ, /roč. 44, 2000, č. 9 - 10, str. 2 - 4. ISSN 0139-6919.
7. HRADEČNÁ, /Vybrané problémy sociální pedagogiky./2. vyd. Praha: Karolinum, 1998.
8. HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. /Sociálna pedagogika a sociálna práca. /B. Bystrica: PF UMB, 2002.
9. CHUDÝ, Š. Teoretické východiská sociálnej pedagogiky. In CHUDÝ, Š., ŠVEC, V.(ed.) Pedagogika v teorii a praxi (Vybrané pedagogické problémy). Zlín: UTB, 2004, ISBN 80-7318-179-4.
10. CHUDÝ, Š. Modelovanie výchovných situácií jako prostriedok rozvoja pedagogických dovedností. In ŠVEC, V., ed. /Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem. /Brno: Paido, 2005.s. 53-65. ISBN 80-7315-092-1.
11. CHUDÝ, Š. Kompetencie sociálneho pedagóga ako kľúčová kategória sociálno-pedagogickej pedeutológie. In/Sociální pedagogika v teorii a praxi/. Brno: IMS, 2006. ISBN 80-902936-7-0.
12. CHUDÝ, Š. Základné otázky kontextuálneho rámca vedného odboru sociálna pedagogika In: /Sociální pedagogika v teorii a praxi/ . Brno: IMS, 2007. ISBN: 978-80-902936-9
13. KLÍMA, /P. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. /Ethum, /1994, č.5, s. 3-11.

14. KRATOCHVÍLOVÁ, E. /Pedagogika voľného času, sociálna pedagogika a sociálna práca. /Pedagogická revue, 2001, R. 53., č.5, s. 415 -- 424. ISSN 1335-1982.
15. KRAUS, B. a kol. /ČLOVĚK -PROSTŘEDÍ --VÝCHOVA, k otázkám sociální pedagogiky. /Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
16. LUKÁŠOVÁ -- KANTORKOVÁ, H. /Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (Teorie, výzkum praxe)/. Ostrava: PdF OU, 2003
17. ONDREJKOVIČ, P. Sociológia výchovy -- socializácia mládeže a problémy súčasnej spoločnosti. Bratislava: VEDA, 1998.
18. PELIKÁN, J. /Výchova jako teoretický problém. /Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
19. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. /Pedagogický slovník. /Praha : Portál, 2001.
20. ŠVEC, Š. /Základné pojmy v pedagogike a andragogike. /Bratislava: IRIS, 2002.
21. ŠVEC, V. (ed.) /Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností./ Brno: Paido, 2000.
22. ŠVEC, V. a kol. /Cesty k učitel'ské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. /Brno: Paido, 2002.
23. Celoživotní učení. In *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení*. [online]. Praha: MŠMT, 2003. [cit. 2008 – 02- 07] Dostupný z:
<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/celozivotni-uceni-zakladni-pojmy>>
24. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. 236 s. ISBN: 80-223-1342-4
25. HANUŠ, Radek. Vyznáte se v oblasti outdoor. *Moderní řízení*, 2006, č. 5 2006 s. 63
26. HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. 233s. ISBN 978-80-247-1457-8
27. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu- Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 265s. ISBN 978-80-247-1369-4
28. JIRÁSEK. Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, roč. 1, č. 1, s. 6-16.

29. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. 399 s. 978-80-7261-168-3

30. *Malé a střední podniky (jejich místo a role v české ekonomice)*. [online]. Praha: Český statistický úřad, 2008. [cit. 20100-01-28] Dostupný z

<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/ckta090307.doc>

31. *Kvantitativní výzkum* [online]. Dostupný z

http://cs.wikipedia.org/wiki/Kvantitativn%C3%AD_v%C3%BDzkum

32. *Velikost podniku*. [online]. Dostupný z

<http://czso.cz/csu/csu.nsf/informace/ckta090307.doc>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MBC	Management by competencies
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
ISTP	Integrovaný systém typových pozic
CBI	Competency based interview
OMT	Outdoor management training

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr.1. Model kompetencí sociálního pedagoga.....	15
Obr.2. Všeobecné kompetence sociálního pedagoga.....	16
Obr.č.3. Specifické kompetence sociálního pedagoga.....	16
Obr. 4. Hierarchický model struktury kompetence.....	24
Obr. 5. Využití kompetencí v procesech řízení lidských zdrojů.....	33

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Koncepce vzdělávání a jejich charakteristiky	36
--	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Pohlaví respondentů.....	42
Graf 2. Věk respondentů.....	43
Graf 3. Nejvyšší dosažené vzdělání.....	44
Graf 4. Velikost firmy.....	44
Graf 5. Obor podnikání.....	44
Graf. 6. DOV.....	45
Graf 7. Důvody neposkytování DOV.....	46
Graf 8. Formy DOV.....	46
Graf 9. Využití DOV.....	47
Graf 10. Outdoorové programy.....	48
Graf 11. Důvody využití outdoorových programů.....	49
Graf 12. Skupiny zaměstnanců.....	49
Graf 13. Frekvence kurzů.....	50
Graf 14. Účast na kurzech.....	50

PŘÍLOHA Č. 1 DOTAZNÍK K PRAKTICKÉ ČÁSTI

1. Informace o respondentovi

Pohlaví.....

Věk.....

Nejvyšší dosažené vzdělání

- a) středoškolské
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské bakalářské
- d) vysokoškolské magisterské
- e) jiné.....

2. Informace o společnosti

2a) velikost firmy v závislosti na počtu zaměstnanců

- 1-9 (drobný podnik)
- 10-49 (malý podnik)
- 50-249 (střední podniky)
- 250 a více (velký podnik)

2b) Obor podnikání

- Zemědělství, lesnictví, rybářství
- Stavebnictví a stavební materiály
- Těžba a zpracování uhlí a ropy, energetika, vodohospodářství
- Velkoobchod, maloobchod, ubytování, stravování, služby pro občany
- Těžba a zpracování nerostů, chemický průmysl, druhotné suroviny a odpady
- Doprava, spoje a telekomunikace
- Kovovýroba, strojírenství, elektrotechnika a přístrojová technika

- Bankovníctví, finančníctví, pojišťovnictví, služby pro podniky
- Průmysl potravinářský, textilní, kožedělný, dřevozpracující, plastikářský a další
- Zdravotnictví, školství, kultura, státní správa apod.

3. Vzdělávání zaměstnanců

3a) Probíhá ve vaší společnosti další odborné vzdělávání zaměstnanců?

- Ano
- Ne

3b) Jaké jsou důvody neposkytování DOV?

- Stávající dovednosti a schopnosti odpovídají potřebám firmy
- Podnik upřednostňuje získávání osob s požadovanými kompetencemi
- Obtíže s identifikací potřeb DOV
- Nedostatek vhodných kurzů na trhu
- Vysoké náklady na kurzy
- Nedostatek času zaměstnaných osob
- Jiné

3b) Jakou formu dalšího odborného vzdělávání nejčastěji využíváte?

- Kurzy DOV
- Ostatní formy: Vzdělávání na pracovišti, účast na konferencích, veletrzích, přednáškách, samostudium, vzdělávací kroužky, kroužky kvality, rotace pracovních míst, výměny pracovníků, studijní návštěvy

3d) Využíváte spíše interních nebo externích kurzů DOV?

- Interní
- Externí

4. Outdoorové programy

4a) Využíváte jako jednu z forem dalšího vzdělávání outdoorové programy?

- Ano
- Ne

4b) Jaký je důvod k využívání outdoorového programu?

- Rozvoj kompetencí
- Výběr a testování zaměstnanců
- Zábava, sport
- Rozvoj firemní kultury
- Jiné.....

4c) Pro kterou skupinu zaměstnanců je program využíván?

- Top management
- Střední management
- Ostatní zaměstnanci
- Všichni

4d) Jak často outdoorové kurzy realizujete?

- Několikrát do roka
- Jednou do roka
- Méně než jedenkrát do roka

4e) Je účast na kurzech povinná?

- Ano
- Ne