

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

**Návrh a realizace kompetenčního přístupu při práci s dětmi mladšího
školního věku v organizaci Junák – český skaut, z. s.**

Design and Realisation of the Competency Approach for Children of Younger
School Age in the Junák – Czech Scouting Organisation

Barbora Čížková

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Praha, 2019

Prohlášení o originalitě vlastního textu

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Návrh a realizace kompetenčního přístupu při práci s dětmi mladšího školního věku v organizaci Junák – český skaut, z. s. vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17.4.2019

.....
podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph. D. za její odborné a trpělivé vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala v průběhu vzniku diplomové práce.

Abstrakt

Cílem práce je vytvořit a zavést kompetenční model v organizaci Junák – český skaut, z. s. pro děti mladšího školního věku. Následně se zaměřit na analýzu jeho možností a mezí.

Teoretická část práce se věnuje rozvoji klíčových kompetencí prostřednictvím skautské výchovy a vzdělávání. Pozornost je věnována především proměně výchovného programu v dětské organizaci Junák – český skaut, z. s. na začátku 21. století. Zároveň se zabývá samotným pojmem kompetence a klíčová kompetence.

Praktická část byla realizována formou akčního výzkumu ve 3. oddílu Holubov. Nejprve se zaměřuje pomocí dotazníkového šetření na reflexi skautských stezek, tedy současného skautského nástroje kompetenčního přístupu. Následně na vytvoření nového kompetenčního modelu, který ověřuje v praxi a opět reflektuje.

V závěrečné části jsou analyzovány možnosti a meze tohoto nového modelu a navrženy další postupy práce s ním.

Klíčová slova

klíčové kompetence, kompetenční model, skauting, Junák, skautská stezka, výchovná metoda, Nový program (výchovný skautský program), výchovné nástroje, osobní rozvoj, kompetenční přístup.

Abstract

The aim of this thesis is to create and implement a competency-based approach in the organization Junák - Czech Scouting for children of younger school age. Further, it analyses the possibilities and limits of such an approach.

The theoretical part deals with the development of key competencies through scout education. Special attention is paid to the transformation of the educational programme in the children's organization Junák - Czech Scout at the beginning of the 21st century. Furthermore, the terms of competence and key competence are discussed.

The practical part was carried out as action research in the 3rd Scout Unit Holubov. Using a questionnaire survey, the research first focuses on the reflection of Scout Paths, which represent the current scout tool for applying the competency-based approach. The next part of the research concentrates on creating a new competency-based model that verifies and reflects in practice.

In the final part, the possibilities and limits of this new model are analyzed and suggestions for further implementations are proposed.

Key Words

key competencies, competency model, Scouting, Junák, Stezka, educational methods, New programme (educational scout programme), educational tools, personal development, competency-based approach.

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část.....	3
1. Pojem kompetence.....	3
1.1 Klíčové kompetence	5
1.2 Klíčové kompetence ve vzdělávání.....	7
1.3 Kompetenční modely	10
2. Organizace Junák – český skaut, z. s.....	10
2.1 Historické kořeny skautské výchovy.....	11
2.1.1 Počátky skautingu v Čechách	12
2.2 Poslání, principy a výchovná metoda skautingu	14
2.2.1 Nástroje skautské výchovy	17
3. Kompetence v organizaci Junák – český skaut, z. s.	18
3.1 Kompetence ve vzdělávacím systému Junáka.....	18
3.2 Kompetence ve výchově dětí v Junáku	19
3.2.1 Skautská stezka jako nástroj kompetenčního přístupu	23
3.2.1.1 Stezka vlčat a světlušek	29
4. Shrnutí teoretické části	31
Praktická část.....	32
5. Cíle a charakteristika výzkumu	32
6. Použité metody výzkumu	33
7. Dotazníkové šetření.....	34
7.1 Charakteristika vzorku	34
7.2 Struktura dotazníku	35
7.3 Způsoby vyhodnocování získaných dat	35
7.4 Výsledky dotazníkového šetření	37
7.4.1 Výsledky společné části dotazníku.....	37
7.4.2 Výsledky šetření v části dotazníku zaměřené na stezky.....	42
7.5 Závěr z dotazníkového šetření.....	46
8. Tvorba kompetenčního modelu.....	47
8.1 Oblasti kompetenčního modelu.....	47
8.1.1 Oblast kompetenčního modelu: Moje parta.....	48

8.1.2	Oblast kompetenčního modelu: Příroda a přežití	49
8.1.3	Oblast kompetenčního modelu: Svět kolem nás.....	49
8.1.4	Oblast kompetenčního modelu: Ruce a nohy	50
8.1.5	Oblast kompetenčního modelu: Kdo jsem.....	50
8.1.6	Oblast kompetenčního modelu: Skauting a praktický život.....	51
8.2	Ukázka zpracované oblasti kompetenčního modelu	51
8.3	Navržená forma kompetenčního modelu	53
9.	Polostrukturované interview	55
9.1	Vyhodnocení interview– nalezení mezí a možností modelu.....	55
	Diskuse	59
	Závěr.....	60
	Seznam literatury.....	62
	Seznam tabulek	66
	Seznam příloh.....	67

Úvod

Cílem výchovy a vzdělávání je, aby dítě obstálo ve svém budoucím zaměstnání, společnosti, v budoucím světě, o kterém ale nyní nikdo nemůže spolehlivě říci, jak bude vypadat. I proto se ve vzdělávání vedle předmětových znalostí objevují takové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje, které jsou přenositelné a uplatnitelné v životě, a díky nimž by měl žák zvládat řešit situace, které ho v budoucnu potkají. Nazýváme je klíčové kompetence. K jejich rozvoji by měly směřovat veškeré činnosti, které se ve škole odehrávají. Kompetencím se věnuje první kapitola diplomové práce.

Zmíněné aktuální téma rozvoje klíčových kompetencí má přesah i do neformálního vzdělávání, kterým se tato práce bude zejména zabývat. Konkrétně se zaměřuje na kompetenční přístup v největší dětské organizaci v České Republice, v organizaci Junák – český skaut, z. s. Tento kompetenční systém je součástí obsahu proměny výchovného programu na začátku 21. století. Cílem teoretické části práce je tedy seznámení se s problematikou klíčových kompetencí, ale především zmapování systému kompetencí, na kterých skautská výchova stojí, a naplňuje tak svůj cíl všestranně rozvíjet mladého člověka. Zaměřuje se zejména na skautské stezky, jako na skautský výchovný nástroj, ve kterém je kompetenční přístup nejzřetelnější. Neopomíná ani na představení historie, ideálů a hodnot, se kterými se skauting pojí již od samého vzniku.

Praktická část práce se zaměřuje prostřednictvím akčního výzkumu na tvorbu vlastního alternativního kompetenčního modelu, který bude reagovat na reflexi stezek, jako stávajícího skautského nástroje kompetenčního přístupu. Autorka v kompetenčním modelu spatřuje nástroj pro systematický, všestranný a smysluplný rozvoj dětí, a to je hlavním důvodem, proč si zvolila kompetenční přístup za téma své diplomové práce. Výchovu a vzdělávání podle kompetencí považuje za přístup, který začíná s myšlenkou na cíl. Tím cílem je uplatnění jedince ve světě. Autorka prošla skautskou výchovou a ztotožňuje se s jejím posláním. Domnívá se, že právě kompetenční přístup je vhodným prostředkem k dosahování skautských výchovných cílů.

Práce se zaměřuje především na formu vytvářeného nástroje, způsob zavedení a jeho praktickou využitelnost v činnosti oddílu. Kompetenční model bude zaveden ve 3. oddíle Holubov (okres Český Krumlov), kde autorka působí na pozici zástupce vedoucího oddílu. Kompetenční přístup se bude týkat 30 dětí mladšího školního věku, konkrétně ve věku 8 – 11 let. Společně s malým týmem vedoucích, kteří budou zavádět kompetenční přístup do činnosti oddílu, se posléze zaměří na reflexi tohoto modelu.

Cílem této práce je tedy vytvořit a zavést kompetenční přístup do oddílu v organizaci Junák – český skaut, z. s. pro děti mladšího školního věku, a následně provést analýzu jeho možností a mezí.

Teoretická část

1. Pojem kompetence

Pojem kompetence se v dnešní době používá již běžně, ale ne vždy ve stejném významu. V běžné komunikaci se termín kompetence používá pro vyjádření pravomoci o něčem rozhodnout, nebo možnost se k nějakému problému vyjádřit. Kompetence chápána jako „oprávnění jednotlivce činit rozhodnutí“ se uplatňuje i v odborné terminologii sociálních věd – především andragogiky a teorii managementu. Toto vymezení vyjadřuje sociální postavení jednotlivce – nositel pravomoci, má autoritou zprostředkovanou moc a právo rozhodovat. (Veteška a Tureckiová, 2008a s. 25-26, 2008b s. 19-20)

Veteška a Tureckiová pokračují dalším pojetím pojmu kompetence v odborné terminologii – a to především v pedagogice a kurikulárních dokumentech, které zní: „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednatel využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací“. Takto vymezené kompetence si jedinec osvojuje a rozvíjí v průběhu učení a vzdělávání. (Veteška a Tureckiová, 2008a s. 25-26, 2008b s. 19-20)

Podobně ke kompetencím přistupuje i Bělecký (2007, s. 7) pro kterého „mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“

Podle Vetešky a Tureckiové (2008a, 2008b) by měla být kompetence:

- kontextualizovaná – vždy zasazená do konkrétní situace,
- multidimenzionální – složená z různých zdrojů (znalosti, dovednosti, postoje, atd.),
- definovaná standardem – předpokládaný stupeň zvládnutí kompetence je definováno předem,
- nositelem potenciálu pro akci a rozvoj.

(převzato z Tremblay at al.,2002)

O jedinci můžeme říci, že je kompetentní, pokud zvládne kompetenci v požadované míře, tzn., že efektivně zvládá rozdílné úkoly, situace a problémy a je úspěšný ve svých sociálních rolích. (Veteška a Tureckiová, 2008b). Jen ten, kdo dokáže, že své schopnosti dokáže využít v praxi, může být považován za kompetentního. (Plamínek a Fišer, 2005)

Pro úplné pochopení pojmu kompetence si vymezme vztah mezi kompetencí a schopností.

Schopnost lze ve stručnosti definovat jako předpoklad k výkonu. Mít potřebné schopnosti ale ještě neznamená, že člověk dokáže úspěšně konat a jednat v konkrétních situacích. Příklady lidí, kteří mají potřebné znalosti a dovednosti, ale stejně selhávají v situacích, kde by je měli využít, protože nevědí kdy a jak je správně využít, dokazují, že mezi schopností a kompetencí existuje rozdíl. Schopnost lze označit za potenciál k akci, za vstup (resp. jeden ze vstupů), při efektivním využití schopnosti v kontextu situace je výsledkem efektivně zvládnutá akce, tedy výstupem je kompetence. Schopnost lze chápat univerzálněji než kompetenci, stejnou schopnost může člověk využít v různých situacích. Oproti tomu kompetence je spojena s konkrétním kontextem, ve kterém bude využita. (Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 30-31, 2008b, s. 26-27).

Spojení kompetence s konkrétní situací, oblastí či obsahem zmiňují i další autoři, například Plamínek a Fišer (2005) nebo Belz a Siegrist (2015).

Balcar a Knob (2016, s. 4-6) nahlíží na kompetence z úhlu uplatnitelnosti na trhu práce. Autoři rozdělují kompetence na měkké a tvrdé. Měkké kompetence odpovídají postojům jedince, z toho vyplývá, že to jsou obtížně měřitelné dovednosti. Oproti tomu tvrdé kompetence se věnují znalostem jedince, tudíž se jedná o dovednosti, které jsou snáze měřitelné. Autoři dále kompetence rozdělují na obecné a specifické. V souvislosti s uplatněním na trhu práce můžeme obecné kompetence popsat jako kompetence, které se mohou uplatňovat u všech možných zaměstnavatelů, kdežto specifické většinou jen u zaměstnavatele, u kterého byly získány, protože jsou pro danou práci specifické. Autoři tedy uvádějí, že můžeme rozlišovat 4 základní typy kompetencí: obecné tvrdé, specifické tvrdé, obecné měkké a specificky měkké kompetence.

Měkkým kompetencím se věnuje i Národní soustava povolání (2017, online), která definuje 15 základních měkkých a jejich dílčích kompetencí na několika úrovních zvládnání. Toto rozdělení obsahuje následující kompetence: efektivní komunikace, kooperace (spolupráce), kreativita, flexibilita, uspokojování zákaznických potřeb, výkonnost, samostatnost, řešení

problémů, plánování a organizování práce, celoživotní učení, aktivní přístup, zvládání zátěže, objevování a orientace v informacích, vedení lidí (leadership) a ovlivňování ostatních.

1.1 Klíčové kompetence

Abychom kompetenci mohli považovat za klíčovou, musí být buď nejdůležitější (životně významná), například pro fungování organizace, nebo průřezová, tzn., měla by umožňovat jedinci dosahovat úspěchu v různých oblastech lidské činnosti. (Veteška a Tureckiová, 2008b)

Na klíčové kompetence můžeme nahlížet odlišným pohledem ze sféry vzdělávání a ze sféry zaměstnavatelské, kde se kompetence týkají výkonu konkrétního povolání, což představuje zásadní rozdíl v pojetí klíčových kompetencí. Přístupy k pojmu jsou různé a zároveň je důležité mít na paměti, že přístup ke kompetencím prochází neustálým vývojem a jednotlivé definice jsou odrazem doby, ve které vznikly. (Havlíčková, Žárská, 2012)

Klíčová kompetence obsahuje celou škálu kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností, mají delší životnost než odborné kvalifikace, které jsou omezeny na konkrétní profesi a situace, a které tudíž velmi rychle zastarávají. Za klíčové kompetence lze považovat takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které jsou vhodné ke zvládání rozličných problémů během života, a které jsou nadprofesní, tzn. že překračují hranice jednotlivých profesí. (Belz a Siegrist, 2015).

K určité shodě v pojetí klíčových kompetencí dochází u autorů (Bělecký 2007, Belz a Siegrist, 2015, Hansen Čechová, 2009, Spilková 2005, Veteška a Tureckiová, 2008a, 2008b, a další) v následujících bodech:

- kompetence je **mezioborová, nadpředmětová**, Belz a Siegrist (2015) používají v souvislosti s klíčovými kompetencemi pojem „**metavědomost**“, tzn., že klíčová kompetence není vázaná na jeden obor, je přenositelná, využitelná v různých životních situacích, je univerzální;
- ovládnout klíčové kompetence úplně a dokonale není možné, mluvíme tedy o celoživotním učení, nabývání klíčových kompetencí je totiž procesem dlouhodobým a složitým, tedy **procesem celoživotním**.

Vzhledem k zaměření práce je nezbytné zmínit definici klíčových kompetencí z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále jen RVP ZV): „*klíčové*

kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016 [online])

Různí autoři k rozdělení klíčových kompetencí přistupují rozdílně, uvedu zde některé z nich:

Belz a Siegrist (2015, s. 167) rozdělují klíčové kompetence na sociální, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod, tím se konkrétně rozumí:

Sociální kompetence:

- schopnost týmové práce,
- kooperativnost,
- schopnost čelit konfliktním situacím,
- komunikativnost.

Kompetence ve vztahu k vlastní osobě:

- kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou,
- být svým vlastním manažerem,
- schopnost reflexe vůči sobě samému,
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu,
- schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Kompetence v oblasti metod:

- plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, tzn. analyzovat (postupovat systematicky),
- vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení (jít mimo vyšlapané cesty),
- strukturovat a klasifikovat nové informace,
- dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti,
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací,
- zvažovat šance a rizika.

Ze spolupůsobení těchto tří oblastí kompetencí se vyvíjí kompetence k jednání, která obsahuje následující schopnosti: komunikace a kooperace, řešení problémů a tvořivost, samostatnost a výkonnost, odpovědnost, přemýšlení a učení, argumentace a kritické hodnocení. Autoři tyto

schopnosti dále rozdělují na jednotlivé dovednosti, které jsou jasně formulované přehledné a pochopitelné. (Belz a Siegrist, 2015, s. 168)

Havlíčková a Žárská (2012) strukturují kompetence na odborné kompetence specifické (znalosti a jejich využití v praxi, tedy dovednosti) a obecné kompetence, které dále tvoří měkké kompetence (obecné schopnosti člověka, které jsou ale obtížně měřitelné a rozvíjené) a odborné kompetence obecné (kompetence převážně se znalostním základem, ale jsou široce přenositelné, průřezové). Odborné kompetence, ať už specifické nebo obecné, mají vždy složku znalostní a složku činnostní (spojením těchto složek vzniká kompetence). Odborné znalosti i dovednosti jsou snadno měřitelné, dovednosti (činnostní složka) jsou ale podmíněny (oproti znalostem) rozvojem v praxi.

Podobné dělení je uvedeno již výše u autorů Balcar a Knob (2016).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2016 [online]) jsou za klíčové považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Tyto kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale vzájemně se různě protínají. (také Belz a Siegrist, 2015, s. 168)

1.2 Klíčové kompetence ve vzdělávání

Rozvoji klíčových kompetencí ve vzdělávání se věnoval jeden z cílů Lisabonské strategie, která byla přijata Evropskou radou roku 2000. Evropská komise stanovila pro základní vzdělávání 8 oblastí klíčových kompetencí, které se rozdělují na kompetence vztahující se ke konkrétním disciplínám a nadpředmětové kompetence. Při výběru těchto kompetencí byly sledovány tři priority: osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života; aktivní občanství a zapojení do společnosti; zaměstnatelnost jedince. Těchto 8 oblastí klíčových kompetencí zní: komunikace v mateřském jazyce; komunikace v cizích jazycích; matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií; kompetence k práci s digitálními technologiemi; kompetence k učení; kompetence sociální a občanské; smysl pro iniciativu a podnikavost; kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření. (Veteška a Tureckiová, 2008a)

Rámcový vzdělávací program pro základní školy, kde je šest klíčových kompetencí ukotveno, vznikl v letech 2001 – 2004. Navazuje na Národní program rozvoje vzdělávání

v České Republice: bílá kniha (2001), která se týká většiny klíčových témat jako obsahu a cílů vzdělávání, pojetí školy a jejích funkcí, struktury školského systému, způsobu řízení, apod. RVP ZV je klíčový dokument, který vymezuje rámec základního vzdělávání ve formě cílů, obsahu a očekávaných výstupů, především zavádí změnu v hierarchii cílů vzdělávání. Doposud jimi byly vědomosti, dovednosti a návyky, mnoho poznatků v již hotové podobě, které si měl žák především paměťově osvojit. Nyní je cílem celistvý rozvoj dětské osobnosti v oblasti nejen kognitivní, ale i v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. (Spilková, 2005)

Cílem základního vzdělávání je tedy pomoci žákům „*utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání*“, které by se mělo orientovat především na situace praktické a blízké životu. Smyslem vzdělávání je připravit žáky na další vzdělávání, ale hlavně na uplatnění ve společnosti, a toho základní vzdělávání docílí tak, že všechny žáky vybaví souborem klíčových kompetencí na (pro ně) dosažitelné úrovni. K rozvíjení a utváření klíčových kompetencí by měl směřovat veškerý vzdělávací obsah a veškeré aktivity, které ve škole odehrávají. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016 [online])

V RVP ZV ale nejsou klíčové kompetence popsány detailně, postoje, znalosti a dovednosti žáka jsou zde vyjádřeny velmi obecně. Proto je důležité, aby si učitel dokázal představit, co se pod kompetencemi skrývá za konkrétní činnosti žáka, k tomu slouží tzv. „rozbalování“ klíčových kompetencí. Taková činnost by se měla týkat celého pedagogického sboru, který by se měl snažit odhalit, co všechno danou část klíčové kompetence vyjadřuje – co žák musí udělat, co si zapamatovat, jaké musí mít postoje, aby danou část klíčové kompetence opravdu ovládal. (Bělecký, 2007) Autor také přináší podrobnější rozpracování klíčových kompetencí a to ve dvou hladinách – na konci pátého a na konci devátého ročníku, což může být především pro učitele prvních stupňů základních škol velkou pomocí.

V dnešním světě lidem nestačí přístup zaměřený příliš na obsah vzdělávání, tj. vědět „co“, tomu rozumíme mít dostatek informací a znalostí. Takový přístup vede k mechanickému osvojování a reprodukci často velmi izolovaných poznatků. Minimálně stejně podstatné je také vědět „jak“, tzn. mít praktické zkušenosti a dovednosti. Dále také vědět „proč“, tzn. porozumět významu a smyslu, a vědět „kdo“, tzn. vědět, kdo to ví, to odkazuje na potřebu spolupráce a sociální kompetence. Propojení a využívání všech uvedených složek je předpokladem pro kompetentní chování. Proto se nemůžeme divit, že přístup podle kompetencí (*competency-*

based approach, ve zkratce CBA) postupně nejen ve vzdělávání nahrazuje přístupy tradiční. (Veteška a Tureckiová, 2008a)

Obecným cílem vzdělávání podle kompetencí tedy je: „*aby učící se jedinec byl schopen efektivně zvládat situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů.*“ (Veteška a Tureckiová, 2008a s. 36) Neznamená to ale, že klíčové kompetence nahradí odborné znalosti, ty budou použity při rozvoji klíčových kompetencí, protože, jak už bylo řečeno, kompetence nelze rozvíjet samostatně. Jak vědomosti, tak i dovednosti a postoje by měly být ve výuce rozvíjeny pospolu, nikoli izolovaně. (Bělecký, 2007) Tak docílíme toho, že žáci si nebudou osvojovat fakta a znalosti jen pamětně, bez pochopení vztahů a souvislostí a bez dovednosti je použít, ale budou je sami objevovat, konstruovat a používat. (Spilková, 2005)

Přístup ke vzdělávání založený na osvojování a rozvoji kompetencí je způsobem, který organizuje učení spíše podle toho, jaké kompetence mají být u jedinců osvojeny a rozvíjeny, než podle toho, co má být obsahem – učivem předmětu. To souvisí také s proměnou role učitele – už by neměl jen předávat hotové poznatky a znalosti, ale měl by nedirektivní formou usnadňovat žákům získávat a rozvíjet kompetence. (Veteška a Tureckiová, 2008a) Učitel by měl vyučovat tak, že vedle vědomostí bude výukou rozvíjet i složitější dovednosti a celoživotní postoje žáka. (Bělecký, 2007) Od učitelů se už neočekává, že budou odborníky na svůj předmět, ale že se budou více soustředit na způsob výuky a stanou se tudíž odborníky na proces. Učitel by měl tedy doprovázet, pomáhat, vést - měl by vystupovat spíše v roli facilitátora, než „poskytovatele informací“. (Hansen Čechová, 2009)

Taková změna s sebou samozřejmě nese nový požadavek i na způsob výuky. Pokud se učitel snaží o výuku sledující rozvoj kompetencí, měl by volit metody zkušenostního a konstruktivistického učení, tedy metody aktivního učení, které směřují k tomu, aby si žák samostatně vytvořil vlastní úsudek, který spolu a pochopením nové informace integruje do svého systému znalostí. Při takovém učení provádějí většinu práce sami žáci. (Balcar a Knob, 2016, Hansen Čechová, 2009) Tento způsob výuky je charakteristický svým zaměřením na žáka, u kterého se předpokládá, že se zapojí do celého procesu výuky, nebude jen pasivním příjemcem informací. Aktivní učení je tedy založeno na vlastní, aktivní a uvědomělé činnosti každého žáka. (Sitná, 2009)

1.3 Kompetenční modely

Kompetenční modely se používají nejčastěji ve firmách a organizacích. V odborné literatuře se setkáváme se zkratkou CBM (např. Veteška a Tureckiová, 2008a, 2008b), pod níž se skrývá anglické *competency-based management*, tedy řízení na základě kompetencí, nebo také s podobnou zkratkou MbC (Plamínek a Fišer, 2005), která znamená *Management by Competencies* – řízení podle kompetencí.

Jedná se o systém personální práce, který je v současnosti nejprogresivnější, a na kterém se podílejí v určité míře všichni členové dané organizace. Takový přístup se promítá především do výběru, vzdělávání, hodnocení a odměňování pracovníků. (Veteška, Tureckiová, 2008a)

Plamínek a Fišer (2005, s. 20) za největší přínosy tohoto přístupu považují srozumitelné vyjasnění jak směřování firmy/ organizace (zavedení systému cílů a indikátorů), tak požadavků na výkon každého zaměstnance. Dále vyjasnění všech složek lidských zdrojů nezbytných pro fungování firmy a zavedení systému hodnocení – jak individuálního, tak celkového. V neposlední řadě to je zavedení systému rozvoje lidských zdrojů.

Výsledný kompetenční model, který identifikuje klíčové kompetence (jak ty nejvýznamnější pro fungování organizace, tak ty nespecifické – průřezové, využitelné v nejrůznějších situacích), vznikne až poté, co proběhne analýza jednotlivých složek kompetence, tedy co danou kompetenci tvoří, tj. přesný popis očekávaných projevů chování od jednotlivých zaměstnanců na konkrétních pracovních pozicích. (Veteška a Tureckiová, 2008a, 2008b)

2. Organizace Junák – český skaut, z. s.

Junák – český skaut, z. s. je největší organizací dětí a mládeže v České Republice, která má v současnosti přes 60 tisíc členů v 2148 oddílech, z toho je 17 454 dětí do deseti let a 18 302 dětí mezi jedenáctým a patnáctým rokem. (Junák – český skaut, výroční zpráva 2017) Skauting rozděluje členy do několika výchovných věkových kategorií: nejmladší děti předškolního věku se nazývají benjamínci, chlapci mladšího školního věku vlčata a dívky světlušky, děti staršího školního věku jsou označovani za skauty a skautky, a dospívající za rovery a rangers.

Junák je členem několika světových skautských organizací: World Association of Girl Guides and Girl Scouts (WAGGGS), World Organization of the Scout Movement (WOSM) a

International Scout and Guide Fellowship (ISGF). (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, hlava první)

Skautské hnutí stojí na třech základních pilířích, na třech stavebních kamenech – a to na poslání, třech principech a skautské výchovné metodě (Neuwirthová, 2013), které budou podrobně představeny v druhé podkapitole. Ta první se bude krátce věnovat historii světového a českého skautingu, díky které lépe pochopíme význam hodnot, na kterých skauting od dob svého vzniku stojí.

2.1 Historické kořeny skautské výchovy

Převzatými myšlenkami sahá skauting až do starého Řecka k pojmu „kalokagathía“, tedy k souladu tělesných i duchovních hodnot, nebo do středověku, ve kterém se skauting inspiroval rytířskými ideály a převzal odtud patrona skautů sv. Jiřího. (Šantora, 2012)

Výchova v přírodě, která ke skautskému hnutí neodmyslitelně patří, má kořeny u François Rebelaise (1494/1483-1553), pro něhož bylo dobré a přirozené jen to, co odpovídalo přírodě, Jana Amose Komenského (1592-1670), kterému „příroda jest pravou učitelkou“, ale především u Jeana Jacquese Rousseaua (1712-1778) a jeho díla Emil aneb O výchově, které volá po návratu k přírodě a návratu stavu přírodního, tedy k přirozenosti. (Svojsík, 1991)

Ve stanovách spolku Junáka (2014) je považován za zakladatele skautingu **Robert Baden-Powell** (1857-1941). Avšak z pohledu utváření hodnot hnutí a vlivu na podobu českého skautingu se za dalšího zakladatele uznává spisovatel **Ernest Thompson Seton** (1860-1946). Ten v roce 1902 založil hnutí mládeže Woodcraft Indians, pro které napsal příručku Svitek březové kůry a The Book of Woodcraft, v češtině vyšla v roce 1970 pod názvem Kniha lesní moudrosti. Setona inspirovaly indiánské kmeny, jejich spjatost s přírodou a pobyt v ní, obřady, rituály a k tomu se snažil vést i chlapce. První tábor Seton uskutečnil v roce 1902. (Šantora, 2012)

Robert Baden-Powell roku 1899 v roli britského armádního důstojníka napsal příručku pro vojenské zvědy s názvem Aids for Scouting (Rukověť skautingu¹), která byla inovací jeho předchozí příručky Zpravodajská služba a výzvědné umění. V tu samou dobu byl odvelen na jih Afriky, kde vypukla válka mezi Brity a Búry. V pevnosti Mafeking vytvořil Baden-Powell z mladých hochů jednotku, která fungovala na principech jeho příručky pro zvědy - rozdělení

¹ Slovo skaut bylo běžně používaným odborným termínem pro speciálně vycvičené zvědy. (Hansen, 1994)

do osvědčeného systému malých skupin a vedení velitelem, kterého si sami zvolili. Zde se osvědčila myšlenka družinového systému. Jednotka měla na starost rozvážení písemných rozkazů, zásob, zbraní a péči o raněné. Tato zkušenost se zodpovědností a spolehlivostí chlapců vedla Badena-Powella k rozhodnutí k práci s mládeží. Po konci války Baden-Powell zjistil, že si podle jeho příručky pro zvědy hrají chlapci. Tak ale důstojník svou knihu nezamýšlel, příručka měla vychovávat vojáky, on byl ale přesvědčen, že mládež má být vedena k usilování o mír. Vznikla tedy kniha *Scouting for Boys*, která byla vydána až poté, co si v roce 1907 ověřil funkčnost poznatků k výchově chlapců na prvním táboře na ostrově Brownsea. Táboru se účastnilo 22 chlapců z různých společenských vrstev. (Hansen, 1994) Skauting, který byl ve výchově vojáků cílem, byl v novém výchovném pojetí Badena-Powella prostředkem. První tábor a vydání nové knihy jsou považovány za začátek skautského hnutí. V roce 1908 vzniká první skautská organizace Boy Scout, ke skautingu se do konce roku hlásí nad 100 tisíc chlapců v Anglii a do konce roku 1910 i více než deset dalších států. V roce 1909 je založen vodní skauting, o rok později se přidává i dívčí skauting, ve kterém se angažovala Badena-Powella sestra Agnes (1858-1945) a později i jeho žena Olave (1889-1977). (Šantora, 2012)

Seton a Baden-Powell se v Londýně v roce 1906 sešli a porovnávali své zamýšlené koncepty výchovy mládeže. Rozhodli se své myšlenky nespojovat, neshodli se především ve vzorech, ke kterým by měla mládež směřovat. Pro Setona to byl mladý indián a pro Badena-Powella chlapec připravený sloužit vlasti. Přesto některé prvky woodcraftu Baden-Powell do svého konceptu výchovy zařadil. (Šantora, 2012) Obě tyto osoby mají zásluhy na podobě dnešního skautingu, „romantičnost, poetičnost a láska k přírodě jsou především zásluhou Setonovou, kdežto pořádek, kázeň, organizace jsou zase dílem Powellovým.“ (Svojsík, 1991, s. 22)

2.1.1 Počátky skautingu v Čechách

U zrodu skautingu v Čechách stálo několik mužů. Pedagog František Hofmeister (1895-1950) začal roku 1911 vést v Rožmitále pod Třemšínem Americkou kolonii skautů. V této souvislosti se objevuje poprvé slovo skaut. Hofmeister čerpal jak od Setona, tak od Badena-Powella, kolonii však chyběla ucelenost výchovného hnutí. Toto snažení utlumila první světová válka. Jan Hořejší (1885-1957), středoškolský profesor, aplikoval skautské prvky se svými rokycanskými studenty roku 1911 na výletech a táboře, kde je prvně rozdělil do družin. V roce 1913 spoluzaložil skautské sdružení Psohlavci. Pedagog, učitel tělocviku **Antonín Benjamín Svojsík** (1876-1938) se začíná o skauting zajímat v souvislosti s reformou tělesné výchovy,

v roce 1911 podle zahraničního vzoru podniká první pokusy se svými žáky z pražské žižkovské reálky a ještě téhož roku se vydává do Anglie získat prostřednictvím osobního kontaktu o hnutí jasnou představu. U počátku českého skautingu tedy stáli pedagogové, což se významně projevilo na jeho utváření. Svojsík si uvědomoval, že se nejedná jen o reformu tělesné výchovy, ale o zásadní výchovný systém mládeže. (Šantora, 2012)

V roce 1912 vydává Svojsík knihu *Základy Junáctví*², ke které se mu podařilo sehnat kolem třiceti odborných přispěvatelů. Hnutí tak dostalo odborný základ, který je pro český skauting charakteristický. Kniha shrnuje „*ucelený systém poznatků jak v oblasti teorie výchovy v přírodě, tak v různých oborech skautské praxe.*“ (Břicháček, 1991, s. 13) Do své knihy zařadil vedle Badena-Powella také osobnost Setona, čímž jsme se lišili od většiny zahraničních skautských organizací. Svojsík si velmi dobře uvědomoval, že nelze do výchovy bezmyšlenkovitě přijmout anglický systém skautingu, ale je potřeba vytvořit vlastní model, který zapracuje potřeby českého prostředí, potřeby českých dětí a naši kulturu a tradici. (Břicháček, 1991, Břicháček, 2008, Šantora, 2012) V roce 1912 Svojsík uspořádal první tábor pro cca 13 chlapců. Ve stejném roce se také objevuje spisovatelka Popelka Biliánová (1862-1941), která se věnuje dívčímu skautskému programu. V září 1912 byl založen junácký odbor při Svazu spolků. Oficiální organizací s vlastními stanovami se stává až v červnu roku 1914 pod názvem Junák – český skaut. (Šantora, 2012)

Během první světové války se skauti zapojovali např. v humanitární oblasti, ale nejvýrazněji se zapsali skautskou službou doručování zásilek - nahradili nefunkční instituce, úřady a pošty a doručovali dopisy mezi členy Národního výboru a novými úřady. Používali k tomu speciální skautské známky, které se staly prvními známkami československými. Skauting byl kvůli svým demokratickým principům během své existence několikrát zakázán. Poprvé to bylo nacisty 28. října 1940. V létě toho roku byly rozehnány a zakázány letní tábory. Mnoho skautů během druhé světové války neopouští od skautských ideálů a angažují se v ilegálním odboji. Přes 600 skautů a skautek během války při své činnosti umírá. Některé oddíly tuto dobu přečkaly pod hlavičkou jiných organizací jako Klub českých turistů, nebo Mladý hlasatel. Skauting je obnoven v květnu 1945 a během prvních pár měsíců se do něj přihlásilo nad 200 tisíc zájemců. Znovu je skauting zakázán v roce 1950, tentokrát komunisty, předcházelo tomu roku 1948 zařazení organizace do Svazu československé mládeže. Opět se

² Pojmenování „Junáci“ pro české skauty navrhl bohemista František Bílý (1854-1920), který pojem převzal od spisovatele Josefa Holečka (1853-1929), který psal o tělesně i mravně zdatných mladých mužích – slovanských hrdinech – černohorských junácích.

stává řada skautských vedoucích obětmi totalitního režimu. Další obnova souvisí s příchodem Pražského jara, a tak v roce 1968 organizace opět funguje do roku 1970, kdy je potlačena potřetí a je nucena přejít pod pionýrskou organizaci. Toto krátké fungování Junáka ale bylo pro další vývoj organizace stěžejní, jelikož oslovilo mladé lidi, kteří se po třetí obnově roku 1989 zasloužili o rychlý start organizace. Po sametové revoluci je tedy činnost hnutí obnovena a schváleny stanovy organizace Český Junák – svaz skautů a skautek. (Šantora, 2012)

2.2 Poslání, principy a výchovná metoda skautingu

Posláním skautské organizace je *„podporovat rozvoj osobnosti mladých lidí; jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních a tělesných schopností tak, aby byli po celý život připraveni plnit povinnosti k nejvyšší Pravdě a Lásce; sobě samým; bližním, vlasti, celému lidskému společenství a přírodě.“* (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, hlava první)

V poslání Junáka se objevuje odkaz na 3 základní principy, na kterých je skautské hnutí založeno: **povinnost k Bohu**, kterou hnutí chápe jako povinnost hledat a uznávat vyšší než materiální hodnoty; **povinnost vůči druhým**, která je chápána jako věrnost vlasti, jako úcta a láska prokazovaná bližním a přírodě; a **povinnost vůči sobě**, kterou lze chápat jako odpovědnost za rozvoj sebe sama. Tyto základní principy, na kterých skauting stojí, jsou vyjádřeny ve skautském slibu, který zní:

„Slibuji na svou čest, jak dovedu nejlépe:

sloužit nejvyšší Pravdě a Lásce věrně v každé době,

plnit povinnosti vlastní a zachovávat zákony skautské,

duši i tělem být připraven(a) pomáhat vlasti a bližním.“

Slib lze doplnit dobrovolným dodatkem: „K tomu mi pomáhej Bůh.“

(Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, hlava druhá)

Voňavková (2005) smysl skautingu popisuje tak, že jeho cílem je měnit svět k lepšímu, zlepšovat svět právě skrz všestranný rozvoj jednotlivce - je to změna, která začíná uvnitř každého jedince. Skautská výchova tedy cílí na jedince, kterého vychovává skrze společenství, vychovává z něj osobnost, která je platnou součástí společnosti. (Neuwirthová, 2013) Voňavková (2005) k prvnímu principu, povinnost k Bohu, dodává, že se jedná o hodnoty transcendentní - přesažené, o hodnoty, na které si nemůžeme ukázat prstem, hodnoty, které nejsou závislé na člověku. Skauting usiluje o to, aby lidi vedl k víře v takové hlubší hodnoty.

Tento princip vyjadřuje duchovní rozměr skautingu. Připomíná hodnotu života jako takového. (Neuwirthová, 2013) Zakladatel skautingu Robert Baden Powell tento princip zamýšlel jako „setrvání na duchovních základech náboženské víry a věrnost církvi, k níž skaut patří.“ (Hansen, 1994, s. 113)

Skautská výchovná metoda je tvořena systémem vzájemně provázaných prvků. Skautská metoda není unikátní jednotlivými prvky, ty se objevují i v jiných organizacích, ale tím, že je všechny kombinuje a tvoří nedělitelný systém. Společné působení všech těchto prvků (i když ne ve stejný čas) má onu výchovnou sílu, o kterou skauting usiluje. V tom je skautská výchovná metoda jedinečná. (Voňavková, 2005)

Prvky, které skautskou výchovnou metodu tvoří, a které vychází ze zásad stanovenými již zakladatelem skautského hnutí, jsou:

- Slib a zákon
- Učení se zkušeností
- Družina
- Symbolický rámeček
- Příroda
- Program osobního růstu
- Dospělí průvodci

(Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, hlava druhá)

Pro pochopení jednotlivých bodů a důvodu zařazení do skautské výchovné metody jsou zde podrobněji vysvětleny:

Skautský zákon a slib vedou od výchovy k sebevýchově. Klíčovou roli zde právě hraje dobrovolný závazek – slib, že se jedinec bude snažit žít podle skautských principů a hlásit se ke skautským hodnotám. Slib a zákon vyjadřují mravní hodnoty skautingu a jsou průvodcem skauta duchovním životem. Skautský zákon není souborem zákazů, je formulován pozitivně a je pro mladého člověka nabídkou, jak může svůj život vzít do vlastních rukou a utvářet jej ve prospěch svůj i svého okolí. (Voňavková, 2005) Skautský slib je v práci již uveden, pro úplnost dodávám skautský zákon tak, jak je uveden ve Stanovách spolku (2014):

1. Skaut je pravdomluvný.
2. Skaut je věrný a oddaný.

3. Skaut je prospěšný a pomáhá jiným.
4. Skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta.
5. Skaut je zdvořilý.
6. Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských.
7. Skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců.
8. Skaut je veselý myslí.
9. Skaut je hospodárný.
10. Skaut je čistý v myšlení, slovech i skutcích.

Učení se zkušeností odráží aktivní přístup skautingu k výchově. Jedinec získává praktické zkušenosti a učí se tím, že danou činnost sám vykonává. Tato zásada platí i pro rozvoj dalších, než jen manuálních a praktických dovedností – např. nejlépe se skaut naučí chápat zodpovědnost tím, že ji sám přijme, nebo schopnost najít kompromis se nenaučí družina tak, že jim o tom bude vedoucí dlouze vyprávět, ale tím, že dostanou možnost diskutovat nad tím, kam pojedou na výpravu, když má o ní každý člen trochu jinou představu. (Čekatelská zkouška, 2016)

Družina je základem každého oddílu. Skauting sdružuje šest až osm dětí podobného věku do družin, které pracují jako týmy. Členové rozhodují, co budou dělat, plánují svou činnost. V družině fungují družinové funkce (např. zdravotník, nástěnkář, fotograf nebo redaktor), jejichž smyslem je, že každý z družiny zodpovídá za chod družiny a cítí se v družině potřebný, je platným a zodpovědným členem společenství. Jednou z funkcí je i rádce/rádkyně, to je člen, kterého ostatní uznávají jako „šéfa“. Družinový systém vychází z principu demokratického partnerství, kdy rádcové družin tvoří plnohodnotnou a hlavní součást oddílové rady, která řídí chod celého oddílu. Družinový systém není od toho, aby vůdce mohl předat úkoly níže. Družinový systém podporuje u členů družiny schopnosti jako samostatnost, zodpovědnost, spolupráci, vzájemnou komunikaci, apod. Členství v družině přináší jedinci naplnění touhy po přátelství nebo přirozené potřeby někam patřit. Družina by měla mít svou vlajku, pokřik, kroniku, tajemství, rituály, to vše podporuje družinovou sounáležitost. (Kupka, 2005) K významu družinového systému se zakladatel skautského hnutí Lord Baden-Powell of Gilwell (2006, s. 23) vyjadřoval takto: „*hlavním účelem družinové soustavy není usnadnění vůdcovy práce, ale přenesení odpovědnosti na chlapce, protože právě to je nejlepší prostředek k výchově charakteru.*“

Používání **symbolického rámce** je způsob jak zprostředkovat dětem hodnoty, ke kterým je skauting chce vést - a to se musí dít jazykem, kterému děti bezpečně porozumí a který je pro ně atraktivní. Díky využití symbolů mají děti šanci pochopit a zažít abstraktní pojmy jako odvaha nebo hrdinství. Děti se skrze příběhy učí novým dovednostem, poznávají nové věci, ale zároveň si hrají. Do práce se symbolickým rámcem patří i používání skautských symbolů, tradic a rituálů. (Voňavková, 2005, Hořavová, Klápště, 2006)

Příroda patří ke skautingu už od samého počátku hnutí. Pobyt a činnost v přírodě, její poznávání a ochrana patří do činnosti každého oddílu. Přírodu využíváme jako pomocníka osobního rozvoje – příroda je pro děti klubovnou, neboli přirozeným prostředím pro pohyb, aktivní trávení času, pro setkání s nevirtuální realitou, opravdovostí. Příroda je i laboratoří – dává možnost objevovat, zkoušet, rozvíjet smyslové poznání nebo fantazii. V neposlední řadě je příroda chrámem – nejpřirozenějším prostředím pro prožívání duchovní skutečnosti. Údiv a radost z krásy lidmi nestvořeného světa. Takto je příroda prospěšná oddílu. Oddíl je ale také prospěšný přírodě a to tak, že se jí snaží poznávat, vnímat její hodnotu a tím si k ní vytvořit vztah, který je důležitý pro ochranu přírody a péči o ni. (Klápště a kol., 2008)

Program osobního růstu spočívá v tom, že skauting svým členům nabízí aktivity, které je baví a zároveň je posouvají dál. Účinnost skautingu spočívá v tom, že stimuluje mladého člověka k tomu, aby stoupal svým vlastním tempem po své vlastní cestě. Skauting má na podporu osobního růstu několik základních výchovných nástrojů, nejlepším příkladem toho jsou odborky (viz kapitola 2.2.1). (Voňavková, 2005)

Dospělí průvodci a mladší členové mají mezi sebou dobrovolný, partnerský vztah. Dospělý skaut je pro mladší členy vzorem a starším kamarádem – průvodcem na skautské a životní cestě. Tento bod skautské výchovné metody také poukazuje na to, že vztah průvodce – dítě je oboustranný, že i dospělý skaut se neustále něčemu učí a jeho role je ohromnou životní zkušeností. Dospělý průvodce ke svým členům přistupuje s respektem, pomáhá jim, podporuje a povzbuzuje je, ale je si vědom i toho, že dospívající člen musí dříve nebo později za svou cestu převzít plnou zodpovědnost. (Čekatelská zkouška, 2016)

2.2.1 Nástroje skautské výchovy

Skauting využívá několik jedinečných nástrojů skautské výchovy, které pomáhají děti a mladé lidi v oddíle všestranně rozvíjet. Těmi základními nástroji jsou stezka, odborky, skautské

závody a skautské časopisy, které vycházejí pro každou věkovou kategorii zvlášť a jejich hrazení je součástí registračního poplatku. (Čekatelská zkouška, 2016)

Závody jsou oddělené pro věkovou kategorii světlušky a vlčata – Závod vlčat a světlušek (ZVaS), a pro skauty a skautky, který se nazývá Svojsíkův závod. Za hlavní cíle závodu považuje Žárská (2007) podpoření fungování družin a jejich spolupráci, vedení skautů k praktickému využití a skautské praxi pro život, poskytnout družinám a vedoucím zpětnou vazbu, motivovat k osobnímu rozvoji a obohatit oddílový program o nové prvky. Také upozorňuje, že závod není od toho, aby se našel nejlepší oddíl, nebo aby vedoucí mezi sebou soutěžili, kdo má lepší družinu. (Žárská, 2007)

Odborky jsou především nástrojem osobního, individuálního růstu. U vlčat je nazýváme vlčci, u světlušek světýlka, u skautů a skautek odborky. Smyslem odborek je poznat silné stránky jednotlivých členů a dále je rozvíjet, povzbuzovat zájem o specializaci v konkrétní oblasti. Každý člen by měl mít možnost vybrat si jakoukoli z odborek a tak se rozvíjet v oblasti, ve které vyniká, a být tak prospěšný nejen svému oddílu svými jedinečnými dovednostmi. (Čekatelská zkouška, 2016)

Stezky (viz příloha č. 2, 3) jsou prostředkem se širokým zaměřením obsahu, aby mohly sloužit k všestrannému rozvoji dětí, a tvořit tak komplexní a ucelený systém, který pokrývá většinu oblastí skautské výchovy. (Neuwirthová, 2013) Stezky mají původ v Setonovo „muži na stezce“ odkázaného jen sám na sebe a stoupajícího na horu. Tyto stupně zdatnosti převzal Svojsík od Badena-Powella a nastínil jejich systém již v Základech junáctví. Stezka se tak stala základním nástrojem skautské výchovy. (Šantora, 2012) Skládala se z nováčkovské zkoušky, prvního a druhého stupně zdatnosti, které obsahovaly následující oblasti: idea, sebevýchova a služba, občanství, kultura, skautská dovednost, skautské znalosti, příroda a ekologie, zdraví, sport, vodácké doplňky. (Břicháček, 1998) Podrobněji se systému, na kterém je postaven obsah stezek bude věnovat kapitola 3.2.1.

3. Kompetence v organizaci Junák – český skaut, z. s.

3.1 Kompetence ve vzdělávacím systému Junáka

Přístup podle kompetencí se v Junáku využívá při vzdělávání budoucích vedoucích, ať už se jedná o čekatelskou nebo vůdcovskou zkoušku. Čekatelská zkouška je základním stupněm činovníckého vzdělávání v Junáku a opravňuje držitele spolupůsobit při vedení oddílu. Získání této zkoušky také opravňuje k dalšímu získávání skautských kvalifikací – například ke složení

vůdcovské zkoušky, díky které může činovník samostatně vést oddíl či tábor. (Čekatelská zkouška, 2016)

Obsah čekatelské i vůdcovské zkoušky je vymezen kompetenčním profilem čekatele či vůdce. Závazný obsah vůdcovské zkoušky obsahuje dvě základní kategorie kompetencí: kompetence nezbytné a kompetence klíčové. U nezbytných kompetencí je bezpodmínečně nutné aby je každý vedoucí měl, aby svou činností neškodil. Spadají sem kompetence související s bezpečností dětí (fyzickou a psychickou) a s ochranou práv třetích osob. Kompetence klíčové jsou kompetence, díky kterým činnost vůdce bude opravdu přínosem, vedou ke zkvalitnění činnosti vůdce. Do této kategorie patří např. schopnost sestavit výchovný plán oddílu, nebo schopnost individuálního přístupu k dětem. Kromě nezbytných a klíčových kompetencí si může vůdce osvojit i kompetence rozvojové, které tým vůdcovského kurzu má možnost zařadit jako volitelnou část vůdcovské zkoušky. Jsou to takové kompetence, jež podstatnou měrou přispívají k pozitivnímu dopadu činnosti vůdce a jeho oddílu, ale kvalitně může být veden oddíl i bez nich. (Neuwirthová, 2013)

3.2 Kompetence ve výchově dětí v Junáku

Impulesem pro inovaci skautského výchovného programu se stal dokument Charta českého skautingu na počátku 21. století, který byl přijat na XI. Valném sněmu Junáka v roce 2005. V Chartě stojí: „*Chceme, aby Junák byl organizací s pevnými hodnotovými základy na straně jedné, a s moderními, přitažlivými formami a prostředky na straně druhé.*“ Dokument udává organizaci směr, který má i nadále respektovat a opírat se o poslání, principy a metodu skautingu, ale má hledat prostředky a postupy, které budou pro dnešní děti a mládež atraktivní a osloví je. Nabádá, aby se předávané znalosti a dovednosti posuzovaly podle jejich užitečnosti pro svět v jednadvacátém století, a tak naplnily motto Junáka: „...*skauting pro život*“. To je už jen krůček od myšlenky klíčových kompetencí, jejichž hlavním znakem je jejich uplatnitelnost v životě. (Charta českého skautingu na počátku 21. století, 2005, [online])

Systém klíčových kompetencí ale byl do skautského programu zařazen již mnohem dříve: Baden-Powell, zakladatel hnutí, ve své příručce (Baden-Powell, 2006) nejprve stanovuje cíle výchovy, zahrnující jak znalosti, tak i dovednosti a postoje. K nim potom přiřazuje různé způsoby, jak jich dosáhnout. Baden-Powell pracoval tedy s klíčovými kompetencemi, i když je tak nenazýval – viz příloha č. 1.

Ve skautské literatuře se k termínu klíčové kompetence přistupuje podobně jako v RVP ZV: „přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšné uplatnění v životě.“ (Žárská a kol., 2008, s. 18, Stezka a symbolický rámeček vlčat a světlušek: metodika ke stezce vlčat a světlušek, 2015, s. 17) Žárská (2008) upozorňuje, že ve skautském poslání, výchovné metodě i ve vlastním skautském zákonu se nachází spousta odkazů ke klíčovým kompetencím. Ať už je to v poslání Junáka důraz na celistvý rozvoj osobnosti tak, aby jedinec byl v životě připraven plnit povinnosti vlastní, bližním i celé společnosti, nebo skautská výchovná metoda, která má vést k upevňování charakteru, vytváření hodnot, rozvoji dovedností a znalostí. (Žárská a kol., 2008)

V Chartě (2005, online) je vymezen profil lidí, kteří projdou skautskou výchovou, takoví lidé „se stávají pilíři občanské společnosti a jsou ochotní a schopní utvářet svět kolem sebe k lepšímu“.

- Lidé charakterní a zodpovědní, kteří věří, že život je příležitost ke službě.
- Lidé otevření budoucnosti a schopní na sobě stále pracovat.
- Lidé činorodí a rozhodní, nenechající se vláčet okolnostmi, ale aktivně utvářející svůj život.
- Lidé praktičtí a tvořiví, kteří umějí najít řešení a dotáhnout je do konce.
- Lidé samostatní, schopní postarat se o své potřeby a zároveň otevření spolupráci s druhými.
- Lidé plně zapojení do života v různých společenstvích, snažící se o dlouhodobé rozvíjení vztahů, vytváření pevných vazeb a sítí vzájemné podpory.
- Lidé, kterým nechybí sebedůvěra a radost.
- Lidé, kteří uznávají duchovní hodnoty přesahující materiální svět a dávající životu smysl a směr. (Charta českého skautingu na počátku 21. století, 2005, [online])

Tomu předcházela diskuse nad tím, co by mělo v dospělosti charakterizovat člověka, který projde úspěšně skautskou výchovou. Jak by dnešní „zvěd na prahu 21. století“ měl vypadat. Autoři se opírali o fakt, že skauting vznikl jako hnutí, které směřuje k pomoci společnosti skrze účinnou výchovu lidí ke službě. Službu je dnes možno uskutečňovat ve dvou rovinách, které se mohou prolínat:

- cesta veřejného pracovníka – kompetentního profesionála, či

- cesta drobné, systematické práce ve prospěch svého nejbližšího okolí - rodiny, obce, aj. (Žárská a kol., 2008)

Na výše uvedené vymezení profilu člověka, který projde skautskou výchovou, navazuje vytvoření systému kompetencí, který by měl toto vymezení naplňovat. Základní kompetence v tomto systému pokrývají 5 hlavních oblastí: duchovní, psychologické (vztahové), manažerské, občanské a environmentální a praktické dovednosti. Jednotlivých kompetencí v oblastech je celkově 25:

Duchovní

- 1.1 **Láska** – schopnost vytvářet mezilidské vztahy jako odpověď na Lásku
- 1.2 **Svědomy** - opírat své mravní rozhodování o živé, dialogické svědomí
- 1.3 **Meditace** – schopnost rozvíjet a prohlubovat vlastní duchovní život
- 1.4 **Globální zodpovědnost** – schopnost rozvíjet globální zodpovědnost

Psychologické (vztahové)

- 2.1 **Já (k sobě)** – vědět, kdo jsem a na základě tohoto poznání mít svoji roli v týmu, společenství
- 2.2 **Já a ty** – vztah k druhým lidem, umět komunikovat, čelit konfliktům, umět přijmout a dávat zpětnou vazbu, umět uznat hodnotu druhých lidí, láska k bližnímu
- 2.3 **Já a my (vztah k malému společenství)** – schopnost najít a hrát svoji roli ve společenství, v týmu, naučit se vytvářet mezilidské vztahy a žít ve společenství, v rodině, být otevřený a vnímavý vůči okolí
- 2.4 **Já a společnost** - schopnost najít svoji roli ve společnosti, najít přiměřené uplatnění a zaměstnání

Manažerské

- 3.1 **Sám sobě manažerem** – vytvářet si pozitivní návyky, práce s časem, být hybatelem svého života
- 3.2 **Práce s informacemi a řešení problémů** – schopnost vyhledat a zpracovat potřebné informace, kriticky je přezkoumávat, dokázat identifikovat problém a vyřešit ho.
- 3.3 **Vlastní názor, odolávání manipulaci** – umět si vytvořit vlastní názor a obhájit si ho (argumentace), mít kritický odstup a být odolný vůči různým formám manipulace.
- 3.4 **Prezentace na veřejnosti** – dovednost srozumitelného vyjadřování a prezentování, ovládnutí techniky a formy prezentace, ochota prezentovat.

3.5 **Týmová práce** – dovednost být členem týmu a své role v něm, schopnost spolupracovat s ostatními, organizovat práci skupiny a sledovat společný cíl.

3.6 **Komunikace** - umět otevřeně a vstřícně komunikovat, porozumět problematickým komunikačním situacím a dokázat jim čelit, schopnost naslouchání a porozumění, znát různé komunikační formy.

Občanské a environmentální

4.1 **Krása – vnímání a vytváření** – vnímat krásu a vážit si jí, dokázat vytvářet krásu

4.2 **Krása a jedinečnost přírody** – vnímat krásu přírody a vážit si jí

4.3 **Vztah k přírodě** – mít vztah, úctu, porozumění a zodpovědnost k přírodě, chovat se šetrně a skromně ve vztahu k přírodě

4.4 **Vztah ke krajině** – vztah ke krajině a obci

4.5 **Vědomí provázanosti** – dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti a myslet v souvislostech, porozumět propojenosti dnešního světa, rozlišovat opravdovost oproti virtualitě – přístup k problému, schopnost volby, uvážlivého rozhodnutí a nesení zodpovědnosti za svá rozhodnutí

4.6 **Respekt k různosti** – mít vztah k různosti, respektovat ji

4.7 **Aktivní občanství** – používat nástroje aktuální doby (politické, finanční, mediální, atd.)

Praktické dovednosti

5.1 **Přežití v přírodě** – mít praktické dovednosti ve vztahu k přírodě (bezpečný a zodpovědný život v přírodě, táboření)

5.2 **Osobní dovednosti** – mít dovednosti pro praktický život, umět se o sebe postarat, rozvíjí fyzickou zdatnost, manuální zručnost

5.3 **Společenské dovednosti** – mít praktické dovednosti pro život ve společnosti (hospodaření s penězi, práce s médii (z hlediska komunikace s veřejností), jednání s institucemi, používat dostupné komunikační a dopravní prostředky, umět si najít zaměstnání).

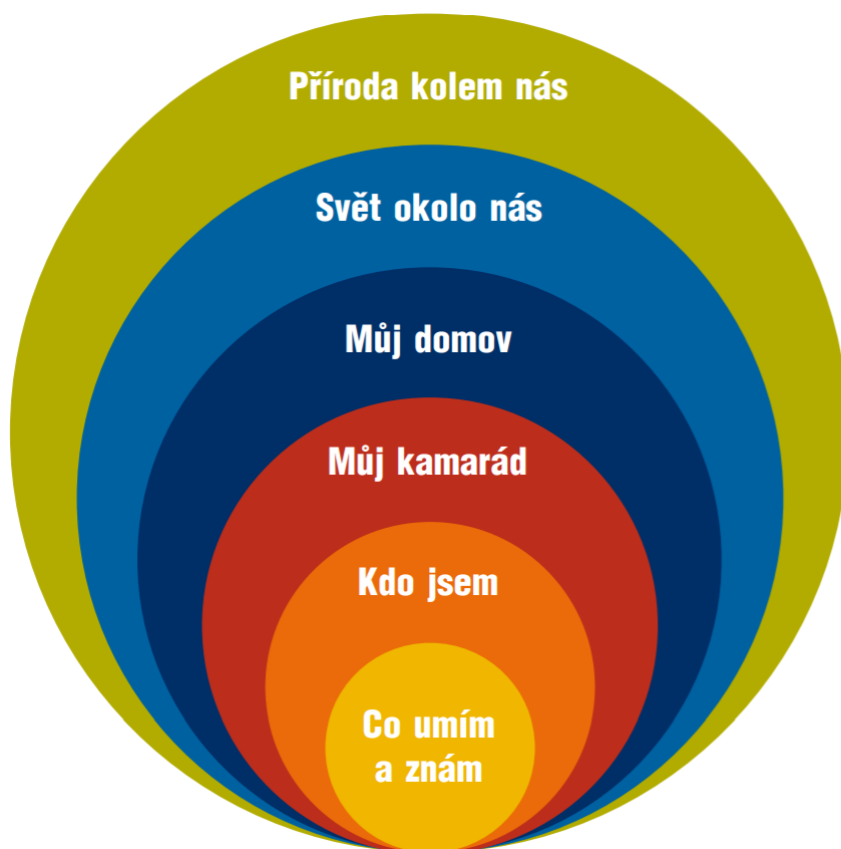
5.4 **Řešení krizových situací** – mít praktické dovednosti pro řešení krizových situací, znát zásady první pomoci

(Experimentální skautská stezka: manuál pro vedoucí, 2006)

Každá klíčová kompetence je následně dále rozpracována do několika dílčích kompetencí, a to i v jednotlivých věkových kategoriích tak, aby byla zajištěna návaznost výchovného směřování během celé skautské výchovy. (Žárská a kol., 2008)

3.2.1 Skautská stezka jako nástroj kompetenčního přístupu

Systém kompetencí představený v minulé kapitole se do skautské stezky promítl v roce 2008 v rámci nového výchovného programu Junáka, a to v podobě šesti oblastí, do kterých byly dílčí kompetence rozděleny na základě souvislosti a vnitřní příbuznosti. Jednotlivé oblasti se ještě dělí na body stezky, kterých je celkem 27, ty se dále člení do jednotlivých aktivit – konkrétních úkolů, kterými si dítě může splnit bod stezky. Tyto aktivity jsou zároveň indikátory, že daný bod stezky a tím i dílčí kompetenci dítě splnilo. Zmíněných šest oblastí stezky kopíruje to, jak se rozšiřuje dětský obzor od nejbližšího, nejsnáze pochopitelného, ke vzdálenějšímu. Oblasti byly tedy sestavovány ze situace dítěte a jeho vnímání světa. Názvy jednotlivých oblastí a zmíněné rozšiřování dětského obzoru znázorňuje následující obrázek:



Obrázek 1 - oblasti skautské stezky (Žárská a kol., 2008, s. 23)

Pro úplnost uvádím charakteristiky jednotlivých oblastí a bodů stezky, které pod ně spadají:

Co umím a znám – oblast shrnuje praktické aktivity, kterým se přirozeně věnuje většina skautských oddílů. Jedná se o dovednosti z každodenního života.

- **Praktický život** – cílem tohoto bodu je, aby se skaut/ka dokázal o sebe postarat – uklidit si, nakoupit, uvařit, najít si spojení v jízdním řádu, komunikovat s okolím, hospodařit s penězi a najít si zaměstnání.
- **Fyzická zdatnost** – obsahuje aktivity na rozvoj fyzické zdatnosti a dodržování zdravého životního stylu.
- **Bud' připraven** – aktivity na řešení krizových situací, první pomoc, pobyt mimo domov a orientace v terénu.
- **Hledání řešení** – tento bod zahrnuje hledání a využívání informací, kritické myšlení, hledání nejvhodnějšího řešení a jeho zhodnocení.
- **Vyjadřování** – bod stezky zaměřující se na zdokonalování mluveného projevu, diskuse, prezentace, psaného projevu, využívání technických prostředků, internetu a práci s médii.
- **Zručnost** – bod se věnuje aktivitám, které rozvíjí manuální zručnost, tvořivost a práci s různými nástroji.
- **Můj oddíl** – bod stezky, který dává prostor jednotlivým skautským oddílům k zařazení vlastních specifických aktivit. (Žárská, Loucký, 2011)

Kdo jsem – oblast věnující se především rozvoji duchovního života.

- **Já a můj život** – tento bod stezky rozvíjí kompetence v oblasti objevování vlastní hodnoty a svého vnitřního světa. Ukazuje skautům a skautkám, jak si vážit života a mít k němu pozitivní přístup. Spadá sem i rozvíjení schopnosti vnímat krásu ve všech podobách.
- **Moje svědomí** – shrnuje aktivity, prostřednictvím kterých se skaut učí hledat, přijímat a chránit hodnoty důležité pro správný život. Rozvíjí své mravní rozhodování na základě fungujícího svědomí a aktivně se podílí na vytváření vlastního charakteru. To vše by mělo směřovat ke statečnému, zodpovědnému a spolehlivému člověku.

- **Osobní rozvoj** – obsahuje aktivity, které podporují racionální rozvoj a efektivní způsoby myšlení, schopnost účinného vzdělávání a vztah k němu, schopnost dobře hospodařit s časem nebo zvládat řešení náročných situací. (Zajíc, 2008)

Můj kamarád – oblast, která rozvíjí prosociální schopnosti a dovednosti mladých lidí.

- **Vztahy mezi lidmi** – věnuje se schopnostem vnímat druhé lidi, vytvářet s nimi pěkné vztahy a chápat pravidla, která k takovému vytváření vedou. Zároveň klade důraz na to vědět, jak ke kvalitním vztahům s druhými přispět a umět řešit náročné vztahové situace.
- **Moje vztahy** – díky tomuto bodu stezky se skauti a skautky učí důvěřovat – sobě, druhým, světu, lásce. Učí se uvědomovat, přijímat, ovládat a vyjadřovat své city. Snaží se rozvíjet zodpovědné chování v partnerských vztazích.
- **Komunikace mezi lidmi** – obsahuje aktivity na rozvoj otevřené a vstřícné komunikace, naslouchání druhým, empatie, schopnosti čelit náročným komunikačním situacím.
- **Pomoc druhým** – bod stezky zaměřující se na rozpoznání potřeb druhých lidí, umění pomoci a schopnost přistupovat k pomoci bližním nejen z hlediska osobního, ale i globálního. (Šimková, Zajíc, 2013)

Můj domov – shrnuje body týkající se skupin lidí, kde se skaut/ka nejčastěji vyskytuje (rodina, parta, družina). Zaměřuje se na rozvoj dovedností potřebných pro fungování v takovém společenství.

- **Moje rodina** – věnuje se aktivitám na podporu vztahů k rodině, aktivnímu přispívání k rodinné soudružnosti a pomoci v rodině. Jedním z cílů je také znát kořeny své rodiny.
- **Naše parta** – obsahuje aktivity na podporu sounáležitosti s partou. Tento bod stezky učí skauty a skautky jak takovou sounáležitost posilovat (např. samostatným plánováním společných aktivit), jak aktivně přispívat k přátelské atmosféře. Vede k tomu, aby si každý uvědomil své místo v družině, že je jejím platným členem a tím za ní také nese část zodpovědnosti.
- **Družina jako tým** – zaměřuje se především na podporu spolupráce v družině a schopnosti dosáhnout společného vytyčeného cíle. Objevují se zde témata jako týmové role, organizace společné práce, řízení týmu a reflexe týmového života. (Šimková, Zajíc, 2015)

Svět okolo nás – oblast představující člověka jako součást světa, kterému bychom se měli snažit porozumět, orientovat se v něm a svou činností mu být prospěšní.

- **Já a demokracie** – obsahuje aktivity, které vedou k pochopení principu demokracie a zásad k fungování společnosti. Bod stezky se snaží zapojit skauty a skautky do spoluvytváření pravidel či do rozhodování o programu nebo podobě klubovny.
- **Já občan** – zaměřuje se na porozumění svému okolí a orientaci v něm, aktivní zapojení do dění kolem sebe, službu lidem nebo místu.
- **Propojený svět** – věnuje se tématům udržitelného rozvoje, globálních problémů, vede k pochopení světa jako sítě vzájemných vztahů a k uvědomění si propojenosti dnešních problémů. Skaut/ka by v měnícím se světě měl/a hledat místo a uvědomovat si důsledky svého chování, nést za ně zodpovědnost a hledat řešení, jak svým chováním přispět k udržitelnému světu.
- **Různost světa** – bod stezky rozvíjí schopnost vytvořit si vlastní názor a umět si ho obhájit, zároveň se ale umět dívat na situace z různých úhlů. Zabývá se potlačováním netolerance a předsudků, naopak posiluje otevřenost a respekt k jiným názorům, učí hledat příčiny těchto rozdílných názorů, způsobů chování nebo myšlení. Snaží se, aby se mladí lidé seznámili s jinými kulturami a náboženstvími a rozmanitost nevnímali jen jako hrozbu.
- **Příběhy našeho světa** – tento bod přináší prostřednictvím příběhů míst, krajiny či předků pochopení naší kulturní historie a souvislostí mezi minulostí, současností a budoucností. (Klápště, Hořavová, Bečka, 2008)

Příroda kolem nás – oblast stezky, která vychází z jednoho z bodů skautské výchovné metody. Jejím cílem je, aby se mladí lidé o přírodu zajímali, vyhledávali ji, poznávali ji, vytvořili si k ní vztah, a díky tomu ji ochraňovali.

- **Pobyt v přírodě** – bod stezky se zabývá především aktivním pobytem v přírodě a vytvořením návyku do ní chodit. Dále se zaměřuje na získání dovedností nutných pro bezpečný a příjemný pobyt v přírodě (orientace, práce s mapou, vybavení, balení batohu, táboření, nocování v přírodě, rozdělání ohně, vaření v přírodě, využití přírodních zdrojů).
- **Vnímání přírody** – obsahuje aktivity zaměřené na pozorování přírody, vnímání a prožívání krásy přírody, jejichž cílem je uvědomit si její jedinečnost.

- **Poznávání přírody** – vede k pochopení vztahů v přírodě, věnuje se ekologickým a biologickým znalostem. Jedná se o rozumové poznávání přírody.
- **Hodnota přírody** – bod stezky, jehož aktivity směřují k vytváření vztahu a úcty (respektu) k přírodě, k živým organismům. Skaut/ka by měl/a uznávat hodnotu přírody a její krásy bez ohledu na člověka.
- **Šetrné chování** – obsahuje aktivity zacílené na uvědomování si dopadů lidského chování na přírodu (i v globálním měřítku), přijímání zodpovědnosti za své chování vůči přírodě a hledání cest, jak negativní dopady svého jednání snižovat. (Klápště, 2008)

Stezka není zamýšlená jako něco, co se plní vedle normálního programu během roku skautského oddílu. Naopak by měla být kostrou veškerého programu. Ve skautské stezce musí být alespoň v zásadě pokryty všechny klíčové kompetence, aby byla opravdu nástrojem, který rozvíjí osobnost dítěte komplexně. Dalším důvodem je, že „*stezka má výchovně-metodickou úlohu i vůči těm, kteří děti vedou – upozorňuje je na nezbytné prvky výchovy, které musí být součástí jejich působení*“, má li být výsledkem našeho snažení skaut, jehož život je opravdovým naplňováním skautského slibu a zákona. I přesto ve stezce není všechno, co by si dítě v daném věku mělo osvojit, a to především z kapacitních důvodů a související časové náročnosti. Ale tím hlavním důvodem je, že zdaleka ne všechno, co se mají děti v oddílech naučit, se dá vhodně uskutečnit prostřednictvím stezky – například pro rozvoj kamarádství a spolupráce, vnímání přírody nebo prohlubování duchovního života není stezka zrovna tím nejlepším nástrojem. Skautský oddíl nabízí příležitosti jako různé strategické hry, rituály, akce pro veřejnost, putovní výpravy, noci pod hvězdami, svou atmosféru, kde se tyto kompetence rozvíjejí nenásilně a přitom efektivně. (Žárská a kol., 2008, s. 21 – 22)

Pokud má skautská stezka opravdu napomáhat osobnímu rozvoji, měla by respektovat následující principy:

- **Všestrannost** - je nezbytné, aby stezka podporovala rozvoj člověka ve všech oblastech jeho osobnosti, proto žádná z oblastí stezky není nadřazena ostatním.
- **Rozličnost** – každý člověk má jiné potřeby a schopnosti, proto aktivity stezky mají pro každého představovat výzvu, ale nemají překračovat jeho možnosti. Stezka by měla nabízet možnost individuálního upravení pro každého člena, body stezky by neměly být nastaveny absolutně a pro všechny stejně.

- **Osobní zapojení** – stezka dává člověku možnost o svém životě rozhodovat (dostává možnost výběru, jak si určitý bod stezky splní) a učit se svůj výkon hodnotit. (Experimentální skautská stezka: manuál pro vedoucí, 2006, Žárská a kol., 2008)

S možností výběru se pojí tři různé způsoby plnění stezky, které se ve skautských oddílech vyskytují: přímé plnění, přímé plnění s přípravou, nepřímé plnění. Přímé plnění zcela odpovídá principu osobního zapojení, jelikož si skaut či skautka vybere aktivitu, jež splní formou, kterou si sami zvolí. Během přímého plnění s přípravou si vedoucí připraví program pro děti, který slouží k lepšímu porozumění tématu a jako příprava na výběr či splnění bodu. Při nepřímém plnění si vedoucí připraví program, během kterého si děti aktivitu ze stezky splní (můžou, ale nemusí o této skutečnosti během aktivity vědět). Při takovém plnění se doporučuje závěrečné zhodnocení, jak se daný bod stezky podařilo naplnit. V oddíle by se měly střídát všechny způsoby plnění a vedoucí by měl přemýšlet, zda je daný způsob plnění vhodný pro vybranou aktivitu či bod stezky. (Žárská a kol., 2008) Kromě dělení na přímé a nepřímé typy aktivit můžeme aktivity rozdělit na krátkodobé/jednorázové a dlouhodobé, nebo na individuální a skupinové. (Bobrovová, 2013)

Společně s aktivitou ve stezce si děti volí i hodnotitele, který dosvědčí, že aktivitu splnili. U každého bodu či aktivity jsou doporučeni vhodní hodnotitelé, mohou jimi být: rádce, vedoucí (nebo jiný dospělý zapojený do vedení oddílu), kamarád, člen rodiny, odborník na danou oblast (např. učitel nebo trenér). Zároveň s vybranými posuzovateli si splnění aktivity potvrzuje i samo dítě, dochází tedy k rozvoji schopnosti sebehodnocení a reálného pohledu na sebe sama. (Experimentální skautská stezka: manuál pro vedoucí, 2006, Žárská a kol., 2008)

Pro skautský věk existují čtyři stupně stezky a Nováček. Každý ze stupňů je plánován na jeden rok, tak aby pokryly celý skautský věk (11-15 let). Jednotlivé stupně provádí symbolický rámec jednoho ze čtyř přírodních živlů – země, vody, ohně a vzduchu. Kromě symbolického rámce přispívá k motivaci několik dalších prvků: krojové nášivky, výzvy na konci stezky (např. strávit 24 hodin na stromech nebo trefit v noci zpět do tábora z neznámého místa), karetní hra Sacculus (vytvořena přímo pro potřeby stezky, kdy skauti/skautky za jednotlivé splněné body získávají rozšiřující karty do této karetní hry), nálepky ve stezce mapující pokrok. (Čekatelská zkouška, 2016, Žárská a kol., 2008)

Na základě Sond do skautského světa³ z roku 2013, které se zabývaly mimo jiné i otázkou skautských stezek (1953 respondentů), se zjistilo, že 47% vedoucích věkové skupiny skautů a skautek skautskou stezku používá. Dalších 13% vedoucích oddílů uvedlo, že stezky v minulosti zavedli, ale opustili je. (Sondy do skautského světa IV. 4/2013, online)

Na XV. valném sněmu ve Velkém Meziříčí v roce 2017 byla představena nová podoba skautské stezky zatím v experimentální podobě, která reagovala na zpětnou vazbu ze skautských oddílů během téměř desetiletého používání stávajících skautských stezek. Tato experimentální stezka zapracovala především nedostatky stezky současné (dle hodnocení stezky oddíly), tj. nedostatek praktických činností a málo viditelný důraz na skautské myšlenky (zákon, slib, symbolika). Reagovala na to zařazením dvou nových témat: tábornické dovednosti a skauting. Naopak u některých obsahově vzájemně si blízkých bodů stezky došlo ke sloučení, např. „Moje vztahy“ a „Vztahy mezi lidmi“, nebo „Já občan“ a „Demokracie“. Na podnět příliš vysoké časové náročnosti revidovaná stezka odpověděla přehodnocením aktivit z hlediska nejen času, ale i srozumitelnosti, proveditelnosti a vazeb na kompetence. Výsledkem jsou např. změny ve formulacích aktivit, ale především rozdělení stezky na dvě části: základní (tvoří jádro stezky a je převážně povinná) a rozšířená (záleží na rozhodnutí oddílu, zda a v jaké podobě ji do stezky zařadí). Nově také stezka bude jen ve dvou publikacích, kdy první dva stupně budou v jedné a třetí a čtvrtý stupeň ve druhé. Díky menšímu důrazu na symbolický rámec dosáhla experimentální stezka grafické jednoduchosti a tím i větší přehlednosti. (Sýkorová, 2017, online)

3.2.1.1 Stezka vlčat a světlušek

Tato práce je zaměřená na děti mladšího školního věku, a tak je nezbytné, aby zde byla uvedena kapitola věnovaná stezkám vlčat a světlušek, což je označení chlapců a dívek tohoto věku v Junáku. Tato stezka byla vytvořena později (v roce 2010) než skautská stezka, ale obě předcházelo vytvoření experimentálních verzí a jejich roční testování v oddílech. Stezka pro světlušky a vlčata vychází ze stejných kompetencí jako stezka skautská a obě jsou členěny do totožných šesti oblastí stezky, které se dále dělí na body stezky. Ve stezkách pro vlčata a světlušky nejsou uvedeny, ale aktivity z těchto bodů vychází. Oblasti i body stezky v práci již byly představeny. Zároveň i stezka pro mladší děti se snaží využívat osobního zapojení – děti si vybarvují rámeček, pokud si myslí, že mají aktivitu splněnou, u vyšších stupňů se objevuje

³ Sondy do skautského světa vznikly v roce 2012 jako projekt za účelem zjišťovat průběžně názory členů na aktuální témata.

častěji možnost výběru aktivity. (Stezka a symbolický rámec vlčat a světlušek: metodika ke stezce vlčat a světlušek, 2015)

Stezky pro vlčata a světlušky se skládají z Nováčka a třech stupňů stezky. Nováček je určen novému členovi mladšího školního věku a slouží k uvedení do oddílu, plnění by mělo být cca na 3-6 měsíců. Poté se navazuje stupněm stezky odpovídající věku nového člena. Jeden stupeň stezky odpovídá přibližně jednomu roku plnění. Na rozdíl od skautské stezky se stezka pro mladší děti odlišuje ve verzi pro chlapce a děvčata, obě verze provází jiný symbolický rámec. Děvčata (světlušky) provází příběh Kouzelné lucerny, chlapce (vlčata) příběh Knihy džunglí. Pro oddíly koedukované a vodácké slouží stezka s příběhem Plavba Čolka a Žabky. Obsah (úkoly) jednotlivých stupňů všech variant stezek je stejný, liší se jen symbolickým rámcem. (Bobrovová, 2013)

Způsoby plnění aktivit a tím i samotné aktivity můžeme rozdělit do několika skupin:

- dle zaznamenávání do stezky rozlišujeme úkoly, které se plní přímo ve stezce (dopsáním či dokreslením) a na úkoly, které se plní mimo stezku a do stezky se zaznamená jen výsledek, či se jen splnění potvrdí;
- dle zařazení do programu na plnění přímé, přímé s přípravou a nepřímé (popsání již v kapitole 3.2.1);
- dle potvrzovatele na úkoly plněné doma (takové úkoly potvrzuje člen rodiny), úkoly plněné na skautských schůzkách a dalších akcích (potvrzuje šestka, tzn. družina) a úkoly potvrzované vedoucím – těch je ve stezce největší množství;
- dle délky plnění dělíme úkoly na dlouhodobé a krátkodobé;
- a dle prostředí rozlišujeme aktivity podle toho, zda se plní na schůzce (v klubovně), na výpravě / výletě, na táboře, doma, v přírodě. Ve stezce se objevují aktivity, které přímo vyžadují pro splnění konkrétní prostředí. (Stezka a symbolický rámec vlčat a světlušek: metodika ke stezce vlčat a světlušek, 2015)

Součástí symbolických rámců jsou i postavy, které děti provází stezkou v roli průvodců, jedná se o patrony jednotlivých oblastí stezky, které k dětem ve stezce promlouvají často i formou komiksu. K motivaci vlčat a světlušek přispívají i další prvky, jsou jimi samolepky (za splněné úkoly) patřící do postupové krajiny uprostřed stezky, nášivky na kroj po splnění jednoho stupně stezky, nástrahy a zkoušky po splnění stupně (např. přespání pod širákem), diplomy. (Stezka a symbolický rámec vlčat a světlušek: metodika ke stezce vlčat a světlušek, 2015)

Jak oddíly využívají stezky pro vlčata a světlušky zkoumaly Sondy do světa skautů v roce 2014. Zjistilo se, že tuto stezku využívá 68% z oddílů, které pracují s mladší věkovou kategorií, a z toho 90% ji považuje za dobrý výchovný nástroj. (Sondy do skautského světa VI. 12/2014, online)

4. Shrnutí teoretické části

Teoretická část práce se věnovala jak kompetencím ve formálním vzdělávání, tak kompetencím v neformálním vzdělávání, konkrétně v dětské organizaci Junák – český skaut, z.s. Do formálního vzdělávání jasně pronikl kompetenční přístup mnohem dříve než do výchovy ve skautských oddílech, kde bylo nejprve nutné ujasnit si směřování a vizi hnutí. Tento krok v organizaci nastal až s přijetím Charty českého skautingu v roce 2005.

Klíčové kompetence v obou systémech splňují charakteristiku kompetence jako „metavědomosti“. Jsou přenositelné a uplatnitelné v různých životních situacích. U kompetencí v Junáku je patrná určitá shoda s kompetenčním modelem pro formální vzdělávání. Junák však, jako výchovná organizace, která klade důraz na všestranný a celistvý rozvoj osobnosti, do svého kompetenčního modelu musel včlenit některé oblasti navíc, aby kompetenční model korespondoval s třemi základními principy hnutí. Do kompetenčního modelu musel zařadit tedy i kompetence například z oblasti duchovního rozvoje, které je náročné uchopit. V kompetenčním modelu Junáka se z takových důvodů objevují kompetence nepřesně formulované nebo často jen popis, co si pod kompetencí lze představit. Organizace si ale tento nedostatek uvědomuje a v plánované revizi stezek ho plánuje odstranit.

V Junáku aktivně s dětmi pracují vedoucí a rádci od 15 let, organizace lidi pracující s dětmi systematicky vzdělává, jsou to většinou lidé, kteří sami skautskou výchovou prošli. Z vlastní zkušenosti ale vím, že v 15 letech je velmi náročné vnímat komplexně koncepci skautské výchovy a uskutečňovat ji skrze přípravu programu tak, aby naplňovala cíle skautské výchovy a odpovídala základním kamenům skautingu, které dělají skautskou výchovu jedinečnou: výchovné metodě, principům a poslání. Kompetenční model Junáka poskytuje takovým vedoucím systém dovedností, schopností a postojů, jejichž rozvoj vede k naplnění výchovného poslání Junáka. Stanovuje, čeho chceme ve výchově dosáhnout. Kompetenční přístup shledávám velmi cenný právě v jeho uplatnění v podobě metodické podpory, která pomáhá sledovat a reflektovat dosahování výchovných cílů prostřednictvím všestranné výchovy.

Praktická část

5. Cíle a charakteristika výzkumu

Cílem praktické části práce je vytvořit a zavést kompetenční model pro děti mladšího školního věku v organizaci Junák – český skaut, z. s., konkrétně do 3. oddílu Holubov ve středisku Pod Kletí Holubov. Následně popsat možnosti a meze realizace. Formulovali jsme následující výzkumné otázky práce:

1. Jaké jsou klíčové kompetence, ke kterým by měly být vedeny děti mladšího školního věku (světlušky a vlčata) ve 3. oddíle Holubov?
2. Jaké jsou možnosti a meze zavedeného kompetenčního přístupu a jeho formy ve 3. oddíle Holubov?

Výzkumné šetření je realizováno metodou případové studie, která je metodou kvalitativního výzkumu. V této metodě *„jde o detailní studium jednoho případu. Předpokládá, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.“* (Hendl, 2008, s. 102) Jedná se o případovou studii 3. oddílu Holubov. Případová studie probíhala formou **akčního výzkumu**, pro který je charakteristický jeho vliv na praxi, participativní přístup (účastníci jako partneři) a neustálý pohyb mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí. (Hendl, 2008) Přívlástek „akční“ vystihuje podstatu výzkumu, odkazuje k akci – k jednání, které vede ke zlepšení zkoumané situace. Výchozím momentem a motivem akčního výzkumu je problémová situace, následuje fáze získávání poznatků o problému a následně fáze řešení problému. Podstatou akčního výzkumu je tedy gradující cyklus akce a reflexe. (Maňák, Švec, 2004)

Výchozím momentem akčního výzkumu této práce je problémová situace v podobě nefunkčního používání stezek, současného skautského nástroje kompetenčního přístupu. Ve snaze uplatňovat kompetenční přístup ve výchově dětí je následně zaměřena pozornost na reflexi tohoto problému. Pomocí dotazníku proběhl sběr informací ohledně práce se stezkami a nalezení kompetencí, ke kterým by skautská výchova měla směřovat. Další fází bylo řešení problému, tedy navržení a zavedení nového kompetenčního přístupu pro práci s dětmi mladšího školního věku, který vycházel z poznatků získaných dotazníkem. Dalším krokem tohoto cyklu byla reflexe se spolupracující skupinou, tedy opět sběr informací ohledně fungování nového kompetenčního přístupu. Po odhalení jeho možností a mezí byl navržen další postup do fáze akce.

Zmíněný postup naplňuje podstatu akčního výzkumu v následujících bodech: jde o neustálý cyklus akce a reakce, diplomová práce mapuje několik kroků tohoto akčního výzkumu, výzkum touto prací ale není ukončen. Autorka diplomové práce je ve stejné roli jako její spolupracující skupina, se kterou kompetenční model vytvářela, realizovala a reflektovala. Vše bylo ověřováno v praxi – při vedení programu jednotlivých skautských družin.

Akční výzkum měl několik po sobě jdoucích kroků. **Časový harmonogram akčního výzkumu** je shrnut v následující tabulce:

termín	akce	
Srpen 2018	Rozposlání dotazníku vedoucím střediska Pod Kletí Holubov.	Dotazníkové šetření – získávání
Září 2018	Zpracování dat z dotazníku.	poznatků o problému
Září 2018	Schůzka s úzkou skupinou (aktivní vedoucí 3. oddílu Holubov): vyhodnocení dat z dotazníku pro středisko, vytvoření kompetenčního modelu pro vlčata a světlušky 3. oddílu Holubov.	Uplatnění získaných poznatků v praxi - řešení problému
Říjen 2018	Zavedení kompetenčního modelu do činnosti oddílu.	
Březen 2018	Reflexe. Zhodnocení půlročního fungování kompetenčního modelu v oddíle s úzkou skupinou aktivních vedoucích formou polostrukturovaného rozhovoru. Nalezení možností a mezí kompetenčního přístupu.	Polostrukturované skupinové interview – reflexe akce
Duben 2018	Zpracování dat získaných polostrukturovaným rozhovorem. Navržení dalšího postupu a vývoje kompetenčního přístupu.	

Tabulka 1 - časový harmonogram akčního výzkumu

6. Použité metody výzkumu

Jak již bylo řečeno výše, akční výzkum měl několik po sobě jdoucích kroků, ve kterých byly použity rozmanité metody sběru dat. V prvním kroku byl použit **dotazník** s cílem nalézt odpovědi na první výzkumnou otázku.

Po vytvoření a zavedení kompetenčního modelu do chodu oddílu, bylo k nalezení možností a mezi kompetenčního modelu, tedy k řešení druhé výzkumné otázky, a k celkovému zhodnocení použito skupinové **polostrukturované interview**, které probíhalo v úzké spolupracující skupině, která se podílela na zavádění kompetenčního modelu do chodu oddílu. V polostrukturovaném interview „*se tazatel drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta.*“ (Skutil, 2011, s. 91) Tato metoda se blížila svoji podobou až k etnografickému rozhovoru, jehož charakteristiku Gavora (2000, s. 163) popisuje následovně: výzkumník naslouchá více, než hovoří, respondenti se nazývají spíše informanti, protože nejen odpovídají, ale informují, odhalují, svěřují se. Interview má uvolněný neformální charakter, převažuje příjemná, přátelská atmosféra, informant nemusí poznat, že jde o interview. Mělo by se odehrávat v přirozeném prostředí pro informanta a má formu přátelského rozhovoru, který často přerůstá do souvislého povídání informanta. Důležitý je i jazyk informanta, výzkumník by měl používat stejné výrazy jako on.

7. Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jaké jsou kompetence, ke kterým by mají být světlušky a vlčata vedeni v oddílech skautského střediska Pod Kletí Holubov, a na které se posléze zaměří nově vznikající kompetenční model pro 3. oddíl Holubov.

Formu online dotazníku jsem shledala jako nejefektivnější způsob sběru dat s ohledem na různorodá místa působení vedoucích jednotlivých skautských oddílů. S cílem získat co nejspecifičtější data jsem volila velký počet otevřených otázek.

7.1 Charakteristika vzorku

Výzkumný vzorek je tvořen aktivními vedoucími ze skautského střediska Pod Kletí Holubov, jehož je součástí i 3. oddíl Holubov, kde se odehrává celá praktická část práce. Středisko má dohromady 295 členů (údaj za rok 2018), z toho 203 osob tvoří děti a mládež do 18 let. Z šesti oddílů skautský výchovný program pro děti organizují 4 oddíly: oddíl Holubov, oddíl Křemže, oddíl Hořice na Šumavě a oddíl Český Krumlov. Oddíl v Nových hradech je klubem rodinného skautingu o osmi členech a 2. oddíl Holubov je klubem kmene dospělých. Středisko Pod Kletí Holubov se nachází v jihočeském kraji a oddíly, které pod něj spadají, jsou z vesnic a městysů s počtem obyvatel od 811 do 2900. Výjimkou je oddíl v Českém Krumlově.

Dotazník je určen pro vedoucí ze všech oddílů střediska Pod Kletí Holubov, které se podílejí na aktivní výchovné činnosti. Při výzkumu se podařilo získat údaje ke zpracování od

31 vedoucích v tomto zastoupení: 16 vedoucí z oddílů v Holubově, 9 vedoucí z oddílů v Českém Krumlově, 4 vedoucí z oddílů ve Křemži a 2 vedoucí z oddílů Hořice na Šumavě. Nejčastěji se věk odpovídajících pohyboval v rozmezí od 18 do 26 let (12 respondentů), ve věku 26 – 40 let odpovědělo 9 respondentů, 6 respondentům bylo více jak 40 let a 4 respondentům bylo méně než 18 let.

7.2 Struktura dotazníku

Dotazník je tvořen převážně otázkami otevřenými. Z uzavřených otázek jsou v dotazníku použity především otázky výčtové a škálové. „*Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále.*“ (Gavora, 2000, s. 88). Jelikož dotazník obsahuje i filtrační otázku, která podle odpovědi mění tok dalších otázek, není možné zde vypsat počty jednotlivých typů otázek. V dotazníku je použit velký počet otevřených otázek, jejichž výhodou je, že neomezují vyjádření respondenta. Často jsou zdrojem nových informací, kterých by nebylo možné dosáhnout pomocí uzavřených otázek. (Gavora, 2000, Skutil, 2011)

Dotazník lze rozdělit na dvě části: část společnou a část pro ty, kteří mají zkušenost s prací se stezkou pro vlčata a světlušky (to je pro tuto práci stěžejní). Společnou část dotazníku nejprve tvoří otázky uzavřené a všeobecné zaměřené na věk respondenta, pohlaví, nejvyšší dosažené skautské vzdělání, název jeho domovského oddílu a na jeho aktivitu v oddíle. Dále se společná část jedinou otevřenou otázkou, uzavřenou škálovou a uzavřenou výčtovou otázkou zaměřuje především na kompetence a klíčové kompetence obecně.

Druhá část dotazníku se věnuje práci se stezkami pro vlčata a světlušky, tedy současnému skautskému nástroji kompetenčního přístupu. Tato část je považována za neméně stěžejní, protože právě zde můžeme najít odpovědi na to, proč se většina oddílů střediska Pod Kletí Holubov odklonila od práce s tímto nástrojem. Výsledky této části budou klíčové především jako zásadní zpětná vazba, na které bude reagovat nově navržený kompetenční přístup pro 3. oddíl Holubov. Dotazník je součástí přílohy č.9.

7.3 Způsoby vyhodnocování získaných dat

Získané odpovědi u otevřených otázek jsou analyzovány metodou otevřeného kódování. „*Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata. Výzkumník lokalizuje témata v textu a přiřezuje jim označení.*“ (Hendl, 2008, s. 247). Kódy (označení) v případě této práce mají podobu obecně formulovaných a zjednodušených kompetencí (např. samostatnost, vztah

k vlasti). Při procházení dat jsou jednotlivým částem textu přiřazovány tyto kódy. Často respondenti odpovídali přímo formou kódů, jelikož se jedná o ustálená slovní spojení. V následující tabulce je uveden příklad způsobu rozpracování dat a přiřazování jednotlivých kódů u dotazníkové položky č. 1, kdy zbarvené části textu odpovídá stejně zbarvený kód.

Označení respondenta	Odpověď, text	Přiřazené kódy
respondent č. 3	„Podle mě by se vlčata/světlušky měli snažit vycházet s každým kolem sebe, chápat, že jsme každý jedinečný, každý má jiné potřeby a jinak přemýšlí, proto bychom se druhému neměli posmívat za to, jaký je a jak vypadá. Měli by mít chuť poznávat nové věci a rozvíjet se. Být ohleduplný ke svému prostředí, vnímat přírodu jako hodnotu, které si váží a o kterou pečují.“	Tvorba mezilidských vztahů Úcta k druhým lidem Znát svou hodnotu Seberozvoj Úcta k přírodě Šetrné chování
Respondent č. 19	„Umění komunikovat, spolupracovat, samostatnost (starat se o své věci, sám si sbalit batoh, uklidit ve stanu), úcta k přírodě, šetrné chování k přírodě, úcta k ostatním lidem, umění pomoci ostatním lidem, manuální a zálesácké dovednosti (rozdělání ohně, zvládnout uvařit čaj na ohni).“	Schopnost komunikace Schopnost spolupráce Samostatnost Úcta k přírodě Šetrné chování Úcta k druhým lidem Ochota pomoci druhým lidem Manuální dovednosti Tábornické dovednosti

Tabulka 2 - ukázka postupu při otevřeném kódování získaných dat

Jednotlivé kódy skrývají pod sebou ještě další podkódy, např. v tabulce uvedený kód „schopnost komunikace“ obsahuje podkódy „diskuse a aktivní naslouchání“, „prezentování“ a „vyjádření vlastního názoru“. Zaznamenání těchto podkódů umožňuje udělat si lepší přehled, co do dané oblasti spadá, a jak s ní dále pracovat při tvorbě kompetenčního modelu.

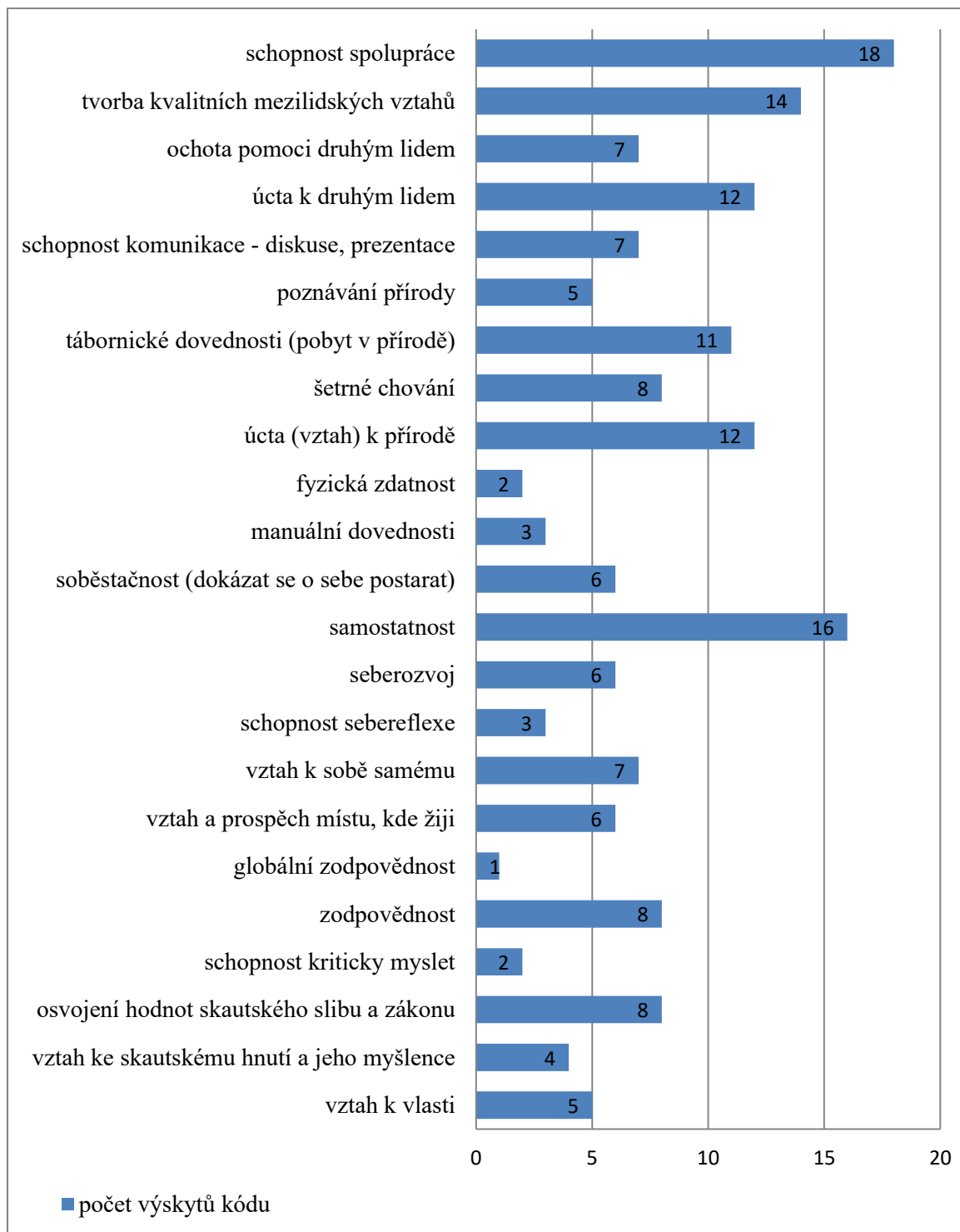
7.4 Výsledky dotazníkového šetření

7.4.1 Výsledky společné části dotazníku

K jakým podstatným kompetencím, tj. schopnostem, dovednostem, znalostem, postojům bychom měli světlušky a vlčata ve skautských oddílech vést?

Cílem první otázky je, aby respondenti bez jakéhokoli dalšího ovlivňování či inspirace napsali, jaké nejpodstatnější kompetence se jim vybaví pod výchovou dětí mladšího školního věku ve skautských oddílech. Jedná se o otázku otevřenou, která zjišťuje osobní názor respondentů ze skautské praxe. Pojem kompetence byl respondentům vysvětlen již v úvodní hlavičce celého dotazníku.

Odpovědi jsou analyzovány metodou otevřeného kódování. Výsledných hlavních kódů bylo 23. Všechny jsou uvedeny v následujícím grafu.



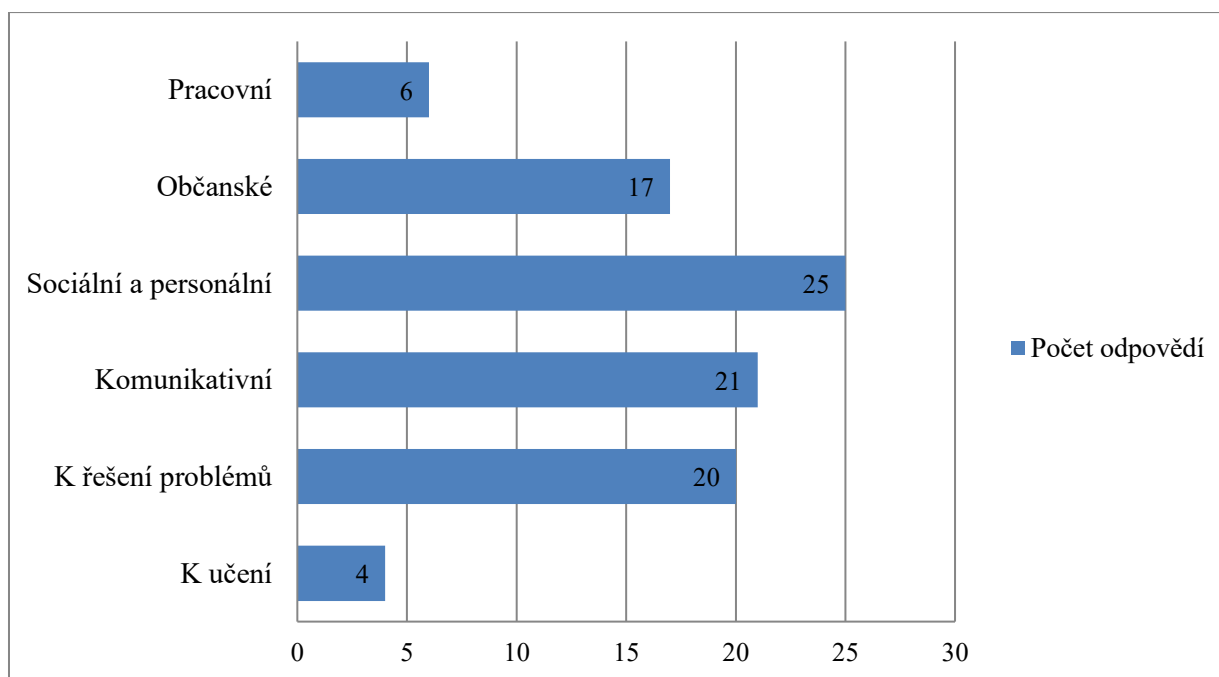
Tabulka 3 - graf k otázce č. 1, počet výskytů jednotlivých kódů

Z grafu je zřetelné, že se nejčastěji objevovaly kódy „spolupráce“ (18) a „samostatnost“ (16). Dále kód „tvorba kvalitních mezilidských vztahů“ (14), který souvisí s dalším kódem „úcta k druhým lidem“ (12). Stejný počet výskytů měl i kód „úcta (vztah) k přírodě“ (12). Odpovědi nejsou překvapivé. Potvrzuje se, že skautská výchova by měla souviset především s rozvojem sociálních dovedností a schopnosti postarat se sám o sebe. Zároveň se prokazuje spojitost

skautingu s přírodou, která je i jedním bodem skautské výchovné metody. Tyto neovlivněné odpovědi respondentů můžeme porovnávat dále s odpověďmi na otázky, ve kterých byl předem nabídnut seznam určitých kompetencí, které by měla skautská výchova rozvíjet.

Vyberte z následujících šesti klíčových kompetencí tři hlavní, které by měla skautská výchova v oddílech u světlušek a vlčat rozvíjet.

Respondenti vybírali ze šesti klíčových kompetencí, tak jak jsou definovány v RVP ZŠ (kompetence pracovní, kompetence občanské, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů a kompetence k učení), každé kompetenci je v dotazníku věnován i krátký popis k jejímu významu, aby si respondenti udělali představu, co pod ní spadá. Respondenti vybírali tři z klíčových kompetencí, které jsou dle jejich názoru ty nejdůležitější, a ke kterým by měla výchova v oddílech směřovat. Jsem si vědoma toho, že RVP ZŠ staví všechny klíčové kompetence na stejnou úroveň, i přesto jsem otázku do dotazníku zařadila, abych zjistila, které klíčové kompetence jsou pro výchovu v našem středisku stěžejní a ty při tvorbě kompetenčního modelu brala více na zřetel.



Tabulka 4 - graf k otázce č. 2

Jak lze vyčíst z grafu, většina respondentů (25 z 30 dotazovaných) považuje sociální a personální kompetence za ty nejpodstatnější, což odpovídá i výsledkům předchozí dotazníkové položky, kde respondenti nejčastěji uváděli kromě samostatnosti za důležitou schopnost

spolupráce a dovednost vytvářet kvalitní mezilidské vztahy. Nejméně podstatné jsou pro dotazované kompetence k učení (4 odpovědi) a kompetence pracovní (6 odpovědi).

Určete důležitost rozvoje uvedených oblastí ve výchově včlat a světlušek ve skautských oddílech.

Tato uzavřená otázka zjišťuje postoj respondentů k míře důležitosti rozvoje 22 obecných kompetencí (převzatých a upravených z: Experimentální skautská stezka: manuál pro vedoucí, 2006). K posouzení důležitosti je použita intervalová škála s následujícími polohami: velmi důležité – důležité – středně důležité – nedůležité – zcela nedůležité. Data jsou vyhodnocena pomocí průměru, kdy jednotlivým stupňům škály jsou přiřazeny koeficienty od 1 do 5 následovně: velmi důležité – 5, důležité – 4, středně důležité – 3, nedůležité – 2, zcela nedůležité – 1. Získané hodnoty u jednotlivých poloh jsou následně vynásobeny odpovídajícím koeficientem, tyto součiny sečteny a vyděleny počtem odpovědí (resp. respondentů). Takový postup je zopakován u každé oblasti kompetencí. Pro lepší pochopení přikládám tabulku s postupem u kompetence „fyzická zdatnost“.

Fyzická zdatnost			
	koeficient	n	součin
Velmi důležité	5	2	10
Důležité	4	9	36
Středně důležité	3	18	54
Nedůležité	2	2	4
Zcela nedůležité	1	0	0
Součet	/	31	104

Tabulka 5 - ukázka zpracování dat z dotazníkové položky č. 3

Na základě těchto hodnot je vytvořen průměr (104:31) 3,35. Rozvoj kompetence „fyzická zdatnost“ je pro respondenty převážně středně důležitá, jak ukazuje dosažený průměr 3,35, který se nachází mezi středně důležitou a důležitou hodnotou.

Následující tabulka ukazuje výsledky všech 22 obecně formulovaných kompetencí, které jsou již seřazeny sestupně od těch, které považují respondenti za velmi důležité, až po ty méně důležité (viz sloupec pořadí):

kompetence	průměr	pořadí
vztahy s lidmi, kamarádké chování	4,94	1.
pomoc druhým	4,68	2.
týmová práce, spolupráce	4,65	3.
vztah k sobě samému, sebeúcta	4,61	4.
vnímání přírody a uvědomování si její hodnoty	4,61	4.
pobyt v přírodě, poznávání přírody	4,45	5.
vztah k družině	4,42	6.
respekt k různosti	4,42	6.
sebepoznávání, seberozvoj	4,35	7.
šetrné chování	4,29	8.
mravní výchova	4,26	9.
řešení krizových situací	4,19	10.
komunikační dovednosti	4,03	11.
vztah k místu, kde žiji	3,97	12.
práce s informacemi a řešení problémů	3,84	13.
demokratické smýšlení	3,77	14.
vnímání krásy	3,48	15.
manuální zručnost	3,48	15.
globální zodpovědnost	3,42	16.
fyzická zdatnost	3,35	17.
aktivní občanství	3,29	18.
prezentační dovednosti	2,97	19.

Tabulka 6 - výsledná data 3. dotazníkové položky

Opět se ve výsledcích potvrdilo, že pro respondenty jsou nejdůležitější sociální dovednosti a schopnosti. Zajímavé je, že v otázce č. 1 „vztah k sobě samému“ uvedlo samo od sebe jen 7 respondentů, ale 22 jich v otázce č. 4 označilo tuto hodnotu za „velmi důležitou“. Podobně je tomu i s hodnotou „pomoc druhým“, kdy v otázce č. 1 se tento kód vyskytl jen 7krát, kdežto v otázce č. 4 byl označen za „velmi důležitý“ 21 respondenty. Kromě sociální kompetence se respondenti v obou otázkách shodují na důležitosti dovedností týkajících se vztahu k přírodě a pobytu v ní.

7.4.2 Výsledky šetření v části dotazníku zaměřené na stezky

Ve filtrační otázce, zda vedoucí pracovali během své praxe se stezkami pro vlčata a světlušky, odpovědělo 15 respondentů z 31 záporně. V otevřené otázce, proč nezapojili stezku do programu oddílu, odpovědělo 8 z nich, že danou věkovou kategorií nikdy nevedli. Následující důvody se objevovaly po jedné odpovědi: stezka příliš svazuje; nízká motivace pro děti; máme vlastní stezku (z důvodu chybějících oblastí, které jsou pro náš oddíl důležité); stezka jen jako inspirační zdroj; ve vedení se střídá více lidí, chyběla by kontinuita práce se stezkou; neznám je. Jeden respondent se odpovědi vyhnul (vložit jen hvězdičku) a další respondent si netroufl odpovědět, jelikož používá ze stezky jen určité materiály, ale ne stezku jako celek. Pro tyto respondenty dotazník v tuto chvíli končil.

Během své praxe se stezkami pro vlčata a světlušky pracovalo 16 respondentů. Tito respondenti následně odpovídali na otázky zaměřené na práci se stezkou pro vlčata a světlušky.

Ohodnot', jak jsi vnímal/a následující oblasti při práci se stezkou.

Uzavřená otázka zjišťuje názor respondentů na používání stezek pro vlčata a světlušky v předem určených oblastech. Respondent odpovídá pomocí bipolární škály o 5 polohách, kde krajní polohy označují protikladné vlastnosti. Podobně jako v položce č. 3 jsou škály zpracovány hromadně pomocí průměru. Stupňům škály jsou přisouzeny koeficienty a těmito koeficienty vynásobeny frekvence voleb jednotlivých stupňů škály. Nejpriznivější volbě na škále se přiřazuje nejvyšší koeficient. Hodnoty jsou následně sečteny a vyděleny počtem respondentů. Tak byl získán průměr jednotlivých škál.

V následující tabulce jsou uvedeny názvy jednotlivých posuzovaných oblastí a jejich dosažený průměr. Pod názvem oblasti je název krajních poloh bipolární škály a v závorce přiřazený koeficient. Oblasti jsou již sestupně seřazeny podle dosaženého průměru.

Název posuzované oblasti	průměr
cenová dostupnost stezek dostupná (5) – nedostupná (1)	4,69
zadání aktivit jasné (5) – nejasné (1)	3,5
zatížení vedoucí/rádců malé (5) – velké (1)	3,44

časová náročnost při práci se stezkou malá (5) – velká (1)	3,19
množství dlouhodobých úkolů ve stezce malé (5) – velké (1)	3,06
atraktivita symbolického rámce použitého ve stezkách zajímavý (5) – nezajímavý (1)	2,94
množství úkolů, které jste nepřijali za „své“ a postrádají pro vás smysl malé (5) – velké (1)	2,69
množství úkolů ve stezce, které se musí plnit doma malé (5) – velké (1)	2,69
převažující forma práce při plnění stezky akční (5) – sedavá (1)	2,69
množství prostoru pro vlastní oddílové aktivity velké (5) – malé (1)	2,5
množství tábornické praxe v aktivitách stezky velké (5) – malé (1)	2,19

Tabulka 7 - dosažené průměry u oblastí z dotazníkové položky č. 4

Respondenti nejlépe hodnotí cenovou dostupnost stezek, jak ukazuje dosažený průměr 4,69. Pro práci je ale mnohem podstatnější sledovat ty oblasti, které respondenti označují více jako nedostačující. Jedná se tedy především o množství tábornické praxe s průměrem 2,19. Dále respondenti při práci se stezkou shledávají nedostatek prostoru pro vlastní oddílové aktivity (průměr 2,5). Průměru 2,69 je dosaženo ve třech oblastech, ze kterých můžeme usuzovat, že pro respondenty je ve stezce příliš úkolů, které se musí plnit doma a úkolů, které nepřijali za vlastní a postrádají pro ně smysl. Zároveň respondentům přijde, že převažující forma práce se stezkou je spíše sedavá.

Popiš překážky, se kterými ses setkal/a při práci se stezkou.

Otevřená otázka zjišťuje, jaké překážky mají respondenti při práci se stezkou pro mladší věkovou kategorii. Odpovědi jsou různorodé, ale ne příliš rozsáhlé. Odpovědi opět jsou zpracovány metodou otevřeného kódování. Kódy zde tvoří názvy jednotlivých překážek. V následující tabulce je shrnuto, jaké kódy se vyskytovaly a v jaké intenzitě. Kódy jsou již seřazeny sestupně podle intenzity výskytu.

Název kódu	Intenzita výskytu kódu
Problém s motivací do plnění stezky	5
Problém s dokončením stezky	3
Zbytečné úkoly	3
Nezajímavé úkoly	3
Problém se zařazením bodu do programu	3
Nepochopení (smyslu) úkolu	2
Velké množství úkolů, které se plní doma	2
Systém schvalování úkolů	2
Malý prostor pro vlastní oddílové doplňky	2
Různorodá rychlost plnění	2
Některé úkoly chyběly	1
Nejasné úkoly duchovního typu	1
Zařazení stezky do celoročního programu	1
Sedavá forma práce	1
Příliš mnoho úkolů	1
Žádné překážky	1

Tabulka 8 - výsledná data 5. dotazníkové položky

Jak lze vyčíst z tabulky nejčastěji respondenti uvádějí problém s motivací do plnění, odpovědělo tak 5 respondentů z 16. Jeden z těchto respondentů dokonce uvádí, že stezka děti vůbec nezaujala a nenašly si k ní žádný vztah. Data, která vyplývají z této dotazníkové položky, odpovídají výpovědím z předchozí otázky: respondenti shledávají ve stezce málo prostoru pro vlastní oddílové doplňky a aktivity, překážkou jsou pro ně také některé úkoly ve stezce, především ty, které považují za zbytečné, nezajímavé nebo početně předimenzované. Objevuje se zde i další důležitý nový podnět, a to problém s dokončením celé stezky během jednoho roku. Jeden z respondentů dokonce uvádí: „*Vedla jsem podle stezky už několikrát a nikdy jsem ji za rok s dětmi nedokončila - ztráta motivace, mnoho úkolů, sedavé plnění stezky.*“

Popiš výhody a pozitiva práce se stezkou

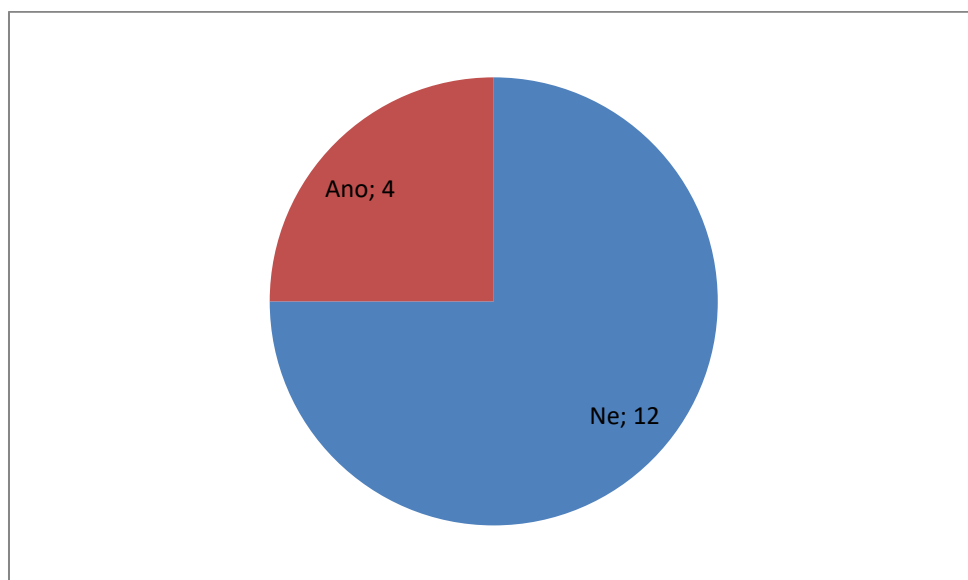
Otevřená otázka je zaměřena na přednosti práce se stezkou. V odpovědích se respondenti více shodují než v předchozí položce. V odpovědích se vyskytují následující kódy v této intenzitě:

Název kódu	Intenzita výskytu kódu
Zajištěné všestranné směřování dětí	9
Inspirace na program	8
Ulehčení práce pro rádce	5
Využití symbolického rámce během celého roku	2
Přehlednost stezky	2
Motivace dětí	1
Možnost sebereflexe	1
Adekvátní požadavky vůči věku dětí	1

Tabulka 9 - výsledná data 6. dotazníkové položky

Z odpovědí je zřetelné, že největší přednosti stezky respondenti spatřují v tom, že jim usnadní jejich práci, ať už se jedná o inspiraci pro připravovaný program (8) nebo zajištění všestranného směřování dětí (9). Jeden respondent uvádí: „*mohu si být jistá, že děti nezapomínám vést k nějaké důležité oblasti skautské výchovy.*“ Důležitým podnětem z odpovědí je tedy především to, že dotazovaní považují stezku za systematickou oporu ve směřování výchovy, což je podstatným rysem nástroje kompetenčního přístupu. Pro nově vznikající kompetenční model bude tento znak velmi stěžejní.

Pracujete se stezkou i v současnosti?



Tabulka 10 - graf k dotazníkové položce č. 7

Z 16 respondentů práci se stezkou opustilo tři čtvrtě z nich, tedy 12 respondentů. Důvodům, které k tomu vedly, se věnovala následující položka dotazníku.

Prosím uveďte důvod, proč jsi nezapojil/a stezku do programu oddílu.

Odpovědi na tuto otevřenou otázku jsou velmi stručné. Z 12 respondentů, kteří od práce se stezkami upustili, 3 přestali danou věkovou kategorii vést. Zbylých 9 respondentů přestalo stezky při práci s dětmi používat kvůli již výše uvedeným důvodům (motivace, mnoho úkolů, zbytečné úkoly, pravidelné zápisy).

7.5 Závěr z dotazníkového šetření

Pro tvorbu nového kompetenčního modelu jsou informace získané dotazníkovým šetřením klíčové. Potvrdilo se, že při práci s dětmi mladšího školního věku ve skautském středisku Pod Kletí Holubov se nedaří pracovat se stávajícím nástrojem kompetenčního přístupu, tedy se stezkami. Z 31 respondentů 4 respondenti stezku do programu nikdy nezavedli i přesto, že z odpovědí zřejmé, že se s ní seznámili a s danou věkovou kategorií pracovali. Dalších 9 respondentů práci se stezkou jako celkem zanechalo, i když s danou věkovou kategorií dále pracují. Aktuálně z 31 respondentů pracují se stezkou pro světlušky a vlčata 4 vedoucí.

Podoba nově vznikajícího kompetenčního modelu pro 3. oddíl Holubov bude reagovat na poznatky získané dotazníkovým šetřením. Poznatky jsou zahrnuty do následující charakteristiky nově vznikajícího kompetenčního modelu.

- Kompetenční model se bude zaměřovat především na rozvoj spolupráce, samostatnosti, dovednosti utvářet kvalitní mezilidské vztahy. Dále na utváření úcty k sobě, k druhým lidem, k přírodě a s ní související poznávání přírody. Při tvorbě budou zohledněny samozřejmě i další oblasti.
- V kompetenčním modelu budou zřetelné odkazy ke klíčovým kompetencím definovaným v RVP ZŠ. Nejzřetelněji však ke klíčové kompetenci sociální a personální.
- Tvorby kompetenčního modelu by se měli účastnit všichni aktivní vedoucí, kteří pracují s dětmi dané věkové kategorie. Bude to mít velký vliv na eliminaci zbytečných úkolů a úkolů, u nichž není zřetelný jejich smysl. Také nebude potřeba prostor pro vlastní oddílové úkoly, protože budou rovnou zahrnuty do kompetenčního systému oddílu.
- Kompetenční model by měl být především oporou pro rádce a vedoucí, inspirací na programy. Neměl by rádce a vedoucí zatěžovat, ale spíše jim ulehčovat jejich přípravu na schůzku. Rádce by měl vědět, jak danou kompetenci může zařadit do programu schůzky. Kompetenční model by měl zajišťovat všestranný rozvoj dětí.

- Motivace pro děti by měla být jednoduchá, účinná a udržitelná po celý rok. Nový nástroj kompetenčního přístupu by měl být nastaven tak, aby bylo možné ho zvládnout za rok. Případné nezvládnutí by nemělo odradit vedoucí od další práce s ním.

8. Tvorba kompetenčního modelu

Po vyhodnocení dat z dotazníkového šetření proběhla schůzka s úzkou spolupracující skupinou. Vedoucí, kteří tuto skupinu tvoří, aktivně vedou děti mladšího školního věku ve 3. oddíle Holubov a budou se podílet na zavádění nového kompetenčního přístupu do chodu oddílů a jednotlivých družin. Družin ve věku vlčat a světlušek je ve 3. oddíle Holubov celkem tři: družinu Orlů tvoří chlapci ve věku 8–9 let, družinu Sasanek tvoří dívky také ve věku 8–9 let, a družinu Smajlíků tvoří děvčata ve věku 9–11 let. Celkem tyto tři družiny tvoří 30 dětí. U družin působí celkem 6 aktivních vedoucích.

Na společné schůzce jsme si nejprve vypsali na „lepítka“ (viz příloha č. 4) všechny stěžejní kompetence, které vyplynuly z dotazníkového šetření. Následně proběhla diskuse nad tím, zda ještě určité kompetence s ohledem na specifika našeho oddílu nescházejí. Během diskuse došlo k dopsání nových kompetencí nebo upravení znění některých z nich. V druhé části společné schůzky jsme diskutovali, jak se může rozvoj určité kompetence projevit v programu pro děti. Zkrátka jak by měl vypadat program či aktivita, která danou kompetenci bude rozvíjet. Tyto indikátory jsme zapisovali k jednotlivým kompetencím na kartičky.

8.1 Oblasti kompetenčního modelu

Takto sepsané kompetence jsme se následně snažili na základě podobnosti seskupit do několika oblastí. Oblastí nakonec vyplynulo 6 a byly pojmenovány tak, aby jim rozuměly i děti. Na základě dat z dotazníkového šetření, ze kterých byl patrný důraz na kompetence spojené s pobytem a vnímání přírody, a na kompetence sociální, byly těmto kompetencím vyhrazeny samostatné oblasti, tedy „Příroda a přežití“ a „Moje parta“. Do oblasti „Moje parta“ byly přiřazeny ještě kompetence komunikativní, neboť dovednost komunikace se uplatňuje především ve skupině. Také byly z dotazníkového šetření zohledněny kompetence spojené s vytvářením úcty k sobě samému, se sebepoznáváním. Těmto kompetencím byla především vyhrazena oblast „Kdo jsem“, název je stejný jako název podobné oblasti ve skautské stezce. Pro zmíněnou oblast nám název připadal nejvhodnější. Další tři oblasti již nejsou vyhrazeny tak striktně určitým kompetencím. Například oblast „Ruce a nohy“ se věnuje manuálním dovednostem a fyzické zdatnosti. Oblast „Svět kolem nás“, jejíž název je také inspirován

skautskou stezkou, skrývá schopnosti, dovednosti a postoje spojené s prospěšným chováním k místu kde žijeme, s šetrným chováním a globální zodpovědností. Poslední, šestá oblast „Skauting a praktický život“ obsahuje dovednosti, které jsou spojené s každodenním praktickým životem. Jednotlivé oblasti a kompetence, které do nich spadají jsou vypsány v následujících tabulkách.

8.1.1 Oblast kompetenčního modelu: Moje parta

Oblast A: Moje parta	
Kompetence	
č.	Vlče / světluška ...
1	... spolupracuje ve skupině, dokáže sledovat společný cíl.
2	... zná svou roli v týmu a ví, čím je pro družinu prospěšný.
3	... aktivně se zapojuje do diskuse a dokáže se ve skupině dohodnout.
4	... dokáže spolupracovat i s člověkem, který mu/jí není sympatický.
5	... chová se kamarádsky a respektuje přání ostatních. Ví, jaké chování udělá druhým radost a jaké chování jim ubližuje.
6	... dokáže vyjádřit, jaké vlastnosti oceňuje na druhých lidech.
7	... naslouchá ostatním.
8	... dokáže udělat něco pro druhé.
9	... je ochoten pomoci druhému.
10	... dokáže ostatním představit něco, co ho zajímá.
11	... aktivně se zapojuje do (tvorby) programu své družiny.

Tabulka 11 - kompetence z oblasti Moje parta

V této oblasti se objevují především klíčové kompetence sociální a personální, jak napovídá samotný název oblasti. Jsou zde zřetelné i klíčové kompetence komunikativní, jako schopnost naslouchání, diskuse, vyjadřování – jedná se především o kompetence 3, 7 a 10. Cílem této oblasti je zejména vytváření kvalitních mezilidských vztahů.

8.1.2 Oblast kompetenčního modelu: Příroda a přežití

Oblast B: Příroda a přežití	
Kompetence	
č.	Vlče / světluška ...
1	... poznává a vnímá hodnotu a krásu přírody.
2	... ví, jak se chovat v přírodě.
3	... využívá přirozené prostředí lesa k pobytu a aktivitám.
4	... pozoruje přírodu a život v ní.
5	... umí se orientovat v terénu podle mapy.
6	... aplikuje bezpečné zásady chování při přípravě ohně v přírodě.
7	... dokáže se sbalit na dvoudenní výpravu.
8	... zdokonaluje své znalosti o živé přírodě.

Tabulka 12 - kompetence z oblasti Příroda a přežití

Oblast zahrnuje kompetence především z oblasti postojů, kdy hlavním cílem je, aby si dítě vytvořilo kladný postoj k přírodě, poznávalo jí, vnímalo její hodnotu, jedinečnost a krásu. V oblasti jsou také praktické kompetence spojené s pobytem v přírodě.

8.1.3 Oblast kompetenčního modelu: Svět kolem nás

Oblast C: Svět kolem nás	
Kompetence	
č.	Vlče / světluška ...
1	... je prospěšný/á místu, kde žije.
2	... zná hodnotu peněz a umí s nimi hospodařit.
3	... chová se šetrně. Respektuje základní jednoduchá pravidla trvale udržitelného života.
4	... je prospěšný/á skautské klubovně (okolí), stará se o ni (o něj).
5	... uvědomuje si svět v širších souvislostech a propojenost světa, například na původu věcí, které používá.
6	... zajímá se o příběhy, okolí, krajinu, historii místa, kde žije.
7	... učí se demokratickým principům při fungování se svou družinou.

Tabulka 13 - kompetence z oblasti Svět kolem nás

V této oblasti jsou nejzřetelnější klíčové kompetence občanské. Objevují se zde náznaky globální zodpovědnosti, demokratického smýšlení, aktivního občanství, šetrného chování a vztahu k vlasti.

8.1.4 Oblast kompetenčního modelu: Ruce a nohy

Oblast D: Ruce a nohy	
Kompetence	
č.	Vlče / světluška ...
1	... posiluje svou fyzickou a tělesnou vytrvalost.
2	... osvojuje si pohybové dovednosti.
3	... osvojuje si sportovní dovednosti, posiluje tělesnou zdatnost.
4	... umí zacházet s nářadím.
5	... rozvíjí svou manuální zručnost.
6	... rozvíjí svou jemnou a hrubou motoriku.

Tabulka 14 - kompetence z oblasti Ruce a nohy

Oblast, která obsahuje malé množství kompetencí na manuální a fyzický rozvoj. Z klíčových kompetencí, se zde objevují klíčové kompetence pracovní.

8.1.5 Oblast kompetenčního modelu: Kdo jsem

Oblast D: Kdo jsem	
Kompetence	
č.	Vlče / světluška ...
1	... rozpoznává dobro od zla.
2	... uvědomuje si své silné a slabé stránky.
3	... zná základní pocity.
4	... buduje si vědomí o své jedinečnosti.
5	... umí podat zpětnou vazbu.
6	... ví, jaké hodnoty jsou pro něj/ní důležité.
7	... ví, jak pracovat se strachem.
8	... učí se přijímat úspěch i neúspěch.
9	... přemýšlí, kam směřuje, jaký/jaká by chtěl/a být za 5/10 let.

Tabulka 15 - kompetence z oblasti Kdo jsem

Oblast je zaměřená na sebepoznávání, duchovní život, sebereflexi. Z klíčových kompetencí se podobným cílům věnuje již jednou zmíněná klíčová kompetence sociální a personální.

8.1.6 Oblast kompetenčního modelu: Skauting a praktický život

Oblast E: Skauting a praktický život	
Kompetence	
č.	Vlče / světluška ...
1	... umí vyhledat informaci, kterou potřebuje. Třídí informace.
2	... umí se zachovat v krizových situacích.
3	... samostatně řeší problémy.
4	... umí připravit jednoduché jídlo.
5	... umí poslat dopis se všemi náležitostmi.
6	... umí ošetřit základní zranění.

Tabulka 16 - kompetence z oblasti Skauting a praktický život

Do oblasti jsou zařazeny klíčové kompetence k učení a k řešení problémů. Pak se zde vyskytují prakticky zaměřené dovednosti.

8.2 Ukázka zpracované oblasti kompetenčního modelu

U jednotlivých kompetencí je uvedena aktivita, nebo několik aktivit, kterými je možné danou kompetenci při programu s dětmi rozvíjet. Aktivity a podrobnější popisy kompetencí jsou zařazeny především proto, že některé z vedoucích potřebují pomoc s uchopením kompetencí. Cílem je pomoci jim udělat konkrétnější představu, jak může zařazení kompetence do programu probíhat. Využívání navržených aktivit je dobrovolné. Následující tabulka přibližuje, jak rozpracované oblasti vypadají. Příklad je uveden na oblasti „Svět kolem nás“. Čísla odkazují ke konkrétním kompetencím uvedených v předchozí kapitole.

Oblast C: Svět kolem nás	
Aktivity k rozvoji kompetencí	
č.	Vlče / světluška ...
1	.. je schopna/o všimnout si svého okolí a přijít s nápady, jak přispět k tomu, aby bylo místo, kde žijeme o něco lepší. Schopnost prokázat službu okolí. Členové družiny

	<p>mohou projít obcí a vytyčit si, jak oni sami mohou být pro obec/místo prospěšní. Může se jednat o sběr odpadků, natření laviček, opravit něco, co nefunguje apod.</p>
2	<p>... by měl/a umět hospodařit s penězi, učit se finanční gramotnosti. Můžete si během schůzky udělat odhady toho, kolik stojí určité suroviny/věci v obchodě, a posléze si to jít do obchodu ověřit. Schválně, kdo bude mít nejbližší odhad? Pokračovat můžete tím, že družina dostane určitý obnos peněz a zadání co koupit (něco k jídlu pro každého, něco studeného, něco do klubovny k užitku). Družina bude muset naložit s penězi tak, aby splnila zadání a aby se vešla do rozpočtu.</p> <p>Vhodná je také diskuse nad hodnotou peněz, doporučuji připojit příběh s hlavní myšlenkou, že peníze nejsou všechno. Děti by měly dostat prostor říkat své vlastní zkušenosti, např. jak nakládají se svým kapesným. Můžete si nasimulovat situaci, kdy by každé dítě našlo např. 500 korun, jak by s nimi naložilo a proč.</p>
3	<p>... ví, jak se chovat, aby jeho/její chování nemělo negativní důsledky pro přírodu (planetu). Se staršími je možno vypočítat si míru naší ekologické stopy a dát si cíl, v čem se do příští schůzky zlepšíme. Mělo by se jednat o věci, které je dítě na prvním stupně schopno udělat a rozumí proč (např. že bude nosit krabičku na svačinu a ne každý den nový igelitový sáček, že si pořídí lahev na vodu místo petlahví, vyrobí rodičům plátěnou tašku na nákup, při čištění bude vypínat vodu, bude po sobě zhasínat, třídít odpadky, apod.). S mladšími (ale i se staršími) lze udělat program na třídění opadu s důrazem na to, proč je to důležité. Můžete vyrobiť informační ceduli do klubovny ke košům na odpad, nebo ceduli o tom, co se jak dlouho rozkládá. Existuje řada aktivit na třídění odpadu: pexeso (dvojice odpadek – správný kontejner), běhací aktivita – lístečky s odpadky a správné rozřídování do kontejnerů apod.</p>
4	<p>... umí přispět svou aktivitou k tomu, aby naše společná klubovna a její okolí bylo o něco lepší. Družina se pobaví o tom, co by mohli v klubovně zlepšit, aby jim v klubovně bylo lépe a naplánují, jak toho dosáhnout. Může se jednat o pravidelný úklid, starost o nástěnku, vyzdobení klubovny, ořezání pastelek, úklid okolí klubovny apod. Podobné jako C1, jen je to zaměřené jen na klubovnu.</p>
5	<p>... dle svých možností poznává svět v širších souvislostech. Ideální je například hra „cesta banánu“, nebo „cesta džín“. Děti mapují, jak dané věci vznikly, kde vznikly, jakou cestu museli urazit, kolik dostali výrobci zapláceno, kolik to stojí nás apod. Přemýšlejí nad tím, zda to jde udělat jinak. Cílem je, aby to děti nebrali jako samozřejmost.</p>

6	... se (nejen) skrze příběhy seznamuje s krajinou, historií místa, kde žije. Jedná se o velmi obecnou kompetenci. Můžete ji naplnit například zmapováním památek a zajímavých míst v okolí, a zanesením do mapy, nebo zjistit, jak se jmenuje nejbližší chráněná krajinná oblast (CHKO Blanský les), popř. další chráněná území (NP Šumava) a zjistit, jaká pravidla pro tyto oblasti platí. Nejlépe propojit s výletem. Starší si mohou naplánovat rozhovor s Ruth Hálovou, jako s jednou z Wintonových dětí a jejím příběhem. Vhodné také zapojit rozhovory s prarodiči.
7	... si osvojuje demokratické fungování v rámci své družiny. Například právě tím, že pocítí, že jeho hlas je stejně důležitý jako každého jiného z družiny (i vedoucího). Děti se podílejí na vytváření pravidel družiny, ve které budou po celý rok fungovat. Rozhodují o tom, kdo bude jejich šestníkem (může proběhnout simulací voleb). Rozhodují o tom, čemu se družina bude věnovat, nebo třeba kam pojedou na výlet. Mohou se vyjadřovat k programu družiny. Vhodné propojit s A3 (umí se ve skupině dohodnout).

Tabulka 17 - rozpracované kompetence do aktivit z oblasti Svět kolem nás

Z takto formulovaných kompetencí je zřetelné, že jedna aktivita mohla naplnit více kompetencí, bylo na vedoucím, jakou z nich zvolí za tu, která v programu dominovala. Pokud byly kompetence spojeny do menších projektů, např. na výpravě, mohlo být splněno více kompetencí.

Všechny navržené kompetence, seskupené do oblastí, s nápady na zařazení do programu schůzky (s rozdělením pro mladší a starší), byly přístupné v online tabulkách každému vedoucímu. V tabulkách byl prostor pro každého vedoucího na zaznamenání toho, kdo z družiny si danou kompetenci splnil. Tyto informace jsme mohli sledovat všichni. Vedoucí se tedy rozhodl, jakou kompetenci bude na skautské schůzce rozvíjet, inspiroval se buď tím, co jsme vymysleli společně na začátku roku, nebo si zvolil vlastní postup a sestavil plán schůzky s cílem, který směřoval k naplnění určené kompetence.

8.3 Navržená forma kompetenčního modelu

Další otázkou bylo, v jaké formě bude kompetenční model představen dětem, v jaké podobě nás a děti bude během celého roku provázet. Z dotazníkového šetření jsme brali v potaz, že by plnění nemělo být sedavé, zároveň by se mělo jednat o jednoduchý systém nejen plnění ale i hodnocení. Shodli jsme se, že symbolický rámeček, ve kterém bude kompetenční model

představen dětem, by měl probíhat jen na pozadí celé skautské výchovy a působit na děti především motivačně.

Jako symbolický rámec jsme zvolili jednoduchý příběh smyšlených postav Rona a Elen, sourozenců, kteří dostali za úkol objevit doposud neprozkoumané území a osídlit ho. Před i během této výpravy se měli naučit mnohým dovednostem – tedy kompetencím. Na průzkum území sháněli 30 členů do výpravy. Členy se staly právě děti. Každý dostal svou kartu člena výpravy (viz příloha č. 5), na které měl vlastní fotografii a názvy všech oblastí kompetencí s místem na několik samolepících etiket. Karta člena plnila funkci „průvodky“ celým kompetenčním modelem. Tyto karty byly vyvěšeny na hracím plánu, který měly všechny družiny společný. Hracím plánem (viz příloha č. 6) bylo zatím prázdné území, které měla výprava objevit. Za každou splněnou kompetenci si družina určila území, které chce objevit a vylosovala si krajinu, která se nalepila na vybrané území. Dále si družina hodila kostkou, na které padlo, kterou surovinu získává. Celý tento systém byl volně inspirován deskovou hrou Osadníci z Katanu. Krajiny, které družiny objevovaly byly: pole (ovce), louka (obilí), les (dřevo), lom (kameny) a jíloviště (hlína/cihly). Hodem kostky či posléze postavením vesnice na objevených krajinách mohli získávat suroviny uvedené v závorkách (viz příloha č. 7). Za suroviny si děti kupovaly další stavby a každá družina tak rozšiřovala svou osadu v nově objevovaném území. Tento symbolický rámec nám připadal vhodný především propojením kompetenčního rozvoje se zdokonalováním a získáváním dovedností během výpravy, které plyne z přirozenosti situace.

Motivačními prvky byl tedy samotný symbolický rámec, dále se každý měsíc v klubovně vedle hracího plánu objevovaly komiksy (viz příloha č. 8), které nenásilně posouvaly příběh dále, povzbuzovaly děti, nebo jen připomněly, co je jejich cílem. Motivačně mohlo na děti působit i fakt, že získané dovednosti mohou uplatnit na letním táboře, kde celá hra vyvrcholí.

Způsob hodnocení úrovně kompetencí jsme zvolili jednoduchý. Potom, co byla na schůzce rozvíjena některá z kompetencí dostalo dítě samolepící štítek, který si nalepilo na svou hrací kartu k oblasti, ze které daná kompetence pocházela. Děti tak mohly sledovat, ve které z oblastí se nejvíce zdokonalují. Štítky měly 3 barvy – zelený, oranžový, červený. Kritérium pro hodnocení bylo především to, jak se dítě snažilo si zvolenou kompetenci osvojit na úrovni, která je pro něj dosažitelná. Na základně snahy a zapojení tedy dítě dostalo jeden ze štítků. Pokaždé by mělo vědět, za co a proč daný štítek dostává, a co do příště zlepšit. Tyto informace děti dostávají při závěrečné reflexi na konci schůzky, která je ukončena právě rozdáním štítků a

každé dítě si ho posléze samo nalepí. Dítě by v tuto chvíli tedy mělo vědět, za co si lepí štítek a proč má danou barvu. Dle uvážení vedoucího bylo zařazováno i sebehodnocení dětí, kdy se má každé dítě rozhodnout, který ze štítků si nalepí a proč.

Kompetenční model jsme dětem představili na zahajovací společné výpravě na konci září. Víkendová výprava se celá nesla v duchu seznamování se s postavami Ron a Elen a s jejich příběhem, který bude děti provázet po celý rok. Seznámily se se Zemí, co nemá jméno, kterou budou objevovat a společně si mohly objevit první území. Byly zařazeny aktivity na uvědomění si toho, čím mohou být společné výpravě prospěšní a na čem by ještě měli zapracovat. Byl jim vysvětlen celý systém fungování kompetenčního modelu během roku.

9. Polostrukturované interview

Cílem skupinového polostrukturovaného rozhovoru je zjistit, jaké jsou možnosti a meze kompetenčního modelu především ve vztahu k jeho obsahu a formě. Pozornost je zaměřena především na práci s ním. Otázky jsou tedy orientovány na formu kompetenčního modelu a jeho zařazení do programu oddílu, vhodnost zvolených kompetencí a jejich seskupení do oblastí, způsob hodnocení a na vnímání dětí. Kompetenční model v oddíle fungoval od října roku 2019, tedy 6 měsíců. Rozhovoru se účastnilo 5 aktivních vedoucích, které byly i u zrodu kompetenčního modelu a pracovaly s ním na schůzkách s dětmi během tohoto půlročního období. Jedna vedoucí během tohoto období ztratila zájem nadále setrvat jako skautská vedoucí. Věk účastníků rozhovoru se pohyboval mezi 18 – 24 lety. Rozhovor probíhal v přirozeném prostředí skautské klubovny. Atmosféra byla příjemná přirozená, výhodou bylo že se všichni přítomní dlouhodobě znali mezi sebou, společný rozhovor tak plynul zcela přirozeně. Otázky byly členěny do oblastí: práce s kompetenčním modelem, kompetence a oblasti kompetencí, vnímání dětí, způsob hodnocení a výhled do budoucna. Přepis celého rozhovoru se nachází v příloze č. 10.

9.1 Vyhodnocení interview– nalezení mezí a možností modelu

První oblast otázek se zaměřovala na práci s kompetenčním modelem. Všechny vedoucí uvedly, že se jim s tímto systémem pracovalo dobře. Vytvořený kompetenční model vnímaly jako inspiraci na schůzky, jako pomocníka, usnadňoval jim přípravu schůzek. Tím se naplnil jeden z hlavních cílů kompetenčního modelu.

Každá z vedoucích si vytvořila vlastní způsob práce při přípravě schůzky vycházející z kompetencí. Jedna z vedoucích uvedla, že si vždy aktivitu, díky které budou mít děti možnost si danou kompetenci osvojit, vymýšlela sama. Ostatní se inspirovaly v navržených aktivitách.

Výhody takového systému spatřují v přehlednosti, ve všestranně zaměřeném rozvoji, v ukrácení času přípravy schůzek, v oddílovém propojení (v propojení všech tří družin), v propojení systému a symbolického rámce do celého roku.

Druhá oblast otázek byla zaměřená na samotné kompetence, o kterých jsme na začátku roku společně přemýšlely, seskupovaly je do oblastí a diskutovaly nad jejich zařazením do programu. Tuto společnou práci všechny vedoucí ocenily a reflektovaly, že měla přínos i do jejich přístupu ke kompetenčnímu modelu. Níže jsou uvedeny některé odpovědi k této záležitosti.

„uměla jsem si pod kompetencemi víc konkrétně představit, co je tím myšleno, protože jsme tehdy o tom společně mluvily a věci si dovysvětlily“

„jo to bylo dobrý, každý do toho mohl mluvit a říct, zda to má nebo nemá ten smysl“

„No jak jsme to dělali společně, tak se mi to pak víc zamlouvalo. I sem viděla ten smysl v tom, jak to bylo všestranně zaměřené. To by mi asi nedošlo, kdybych to s vámi předtím netvořila.“

Kompetenční model, tak jak byl nastaven, pomáhal zařazovat kompetence, které doposud vedoucí do programu nezařazovaly. Dvě z dotazovaných přímo uvedly konkrétní oblast nebo kompetenci (aktivitu), kterou by nezařadily do programu, protože je to do nynějška nenapadlo nebo jim nedošlo, že je také potřeba rozvíjet.

Přístup k volbě kompetencí, na které se program určité schůzky bude zaměřovat byl také různorodý. Dvě vedoucí připustily, že volbu podřizovaly spíš vlastním preferencím. Jedna se především řídila tím, aby byly do programu zařazovány rovnocenně všechny oblasti. Další tím, jaké potřeby měla její družina. Tato odpověď je uvedena níže.

„Moje parta. Kluci moc nefungovali jako tým a bylo potřeba tam vytvořit týmového ducha, kamarádit je, ukázat, že každý má své přednosti a svůj přínos do družinky.“

Při otázce, zda jim během fungování scházela nějaká kompetence odpověděla většina záporně. Jedna z dotazovaných by uvítala aktivitu, kterou by mohli dělat společně napříč družinami.

Třetí oblast se věnovala tomu, jak změnu v programu vnímaly děti. Jak vnímaly celý kompetenční model. Vedoucí postřehly největší změnu v motivaci dětí.

„Děti bavilo získávat suroviny a stavět si vesnice a cesty. Bavilo je sbírat samolepky. Oni tomu tak říkali, samolepky na kartičky, zajímaly se kdo má kolik v jaké oblasti nasbíráno a chtěly se všem oblastem věnovat a získat od nich taky nálepkou.“

Největší motivací podle vedoucích byl symbolický rámeček, získávání území a stavění cest, společné plánování strategie, propojení s táborem a praktické využití dovedností na táboře (viz komentář níže).

„Přesně, asi objevování nového území a později získávání samolepek, protože věděli, že to bude potřeba na táboře v létě.“

V symbolickém rámci ale vedoucí viděli ještě prostor pro zlepšení. Zejména by uvítali častější posuny v příběhu a častější propracování symbolického rámce do schůzek, výletů a dalších akcí.

„Symbolický rámeček děti bavil. Rádi četly úryvky příběhů, které se v klubovně objevily, možná by je uvítaly i častěji, jako aby byly větší posuny v příběhu, i když jen ve psané formě.“

Další otázky se zaměřovaly na zvolený způsob hodnocení. Ve většině případů převládalo pozitivní hodnocení. Vedoucí jako kritérium hodnocení vnímaly především projevenou snahu, zapojení do činnosti, chování při programu a spolupráci. Sebehodnocení dětí aktivně zapojily dvě vedoucí. Reflexe na konci schůzky často probíhala ve spěchu, každý z vedoucích k ní také přistupoval jinak. V rozhovoru ale všechny vedoucí uvedly, že se snažily vždy s dětmi mluvit o tom, v čem se na schůzce posunuly a za co dostávají štítek (viz ukázka rozhovoru níže). Hodnocení jim připadalo vhodné v tom, že bylo jednoduché, rychlé, dobře čitelné.

„Jo, já se to fakt snažila jim to pokaždý říct. Jakože, dnes jste se naučili to a to. Nebo dnes jsme vyzkoušeli, dnes jsme se posunuli v tomhle a tomhle. Občas jsem se třeba i zeptala, kam si myslí, že by tenhle úkol, jako ta kompetence, spadala, jakože do jaké oblasti. Jako říkala jsem, že ta reflexe byla často dost ve spěchu, ale o tohle jsem se snažila.“

Poslední oblast otázek se zaměřovala na výhled do budoucna. Všechny vedoucí uvedly, že by kompetenční přístup v této formě uvítaly i příští rok. Jednu z vedoucích ale zároveň láká symbolický rámeček, se kterým se pracuje ve stezce pro vlčata. V závěru celého rozhovoru byla

zařazena ještě jednou otázka, zda by bylo vhodné na kompetenčním systému něco změnit. Kromě již zmíněného příběhu, který by mohl probíhat méně na pozadí, zde zazněla možnost volby kompetence (viz níže). Zařazení individualizace a její míry bylo vždy na samotné vedoucí.

„Jo přemýšlela jsem, že bychom mohli dát dětem možnost vybrat si samy, jaké oblasti či kompetence se chtějí věnovat na příští schůzce. Vim, že jsme to tak na začátku chtěli, ale jak se střídáme a nemám na sebe navazující schůzky, tak jsem to nikdy nevyzkoušela.“

Diskuse

Praktickou částí práce se potvrdilo, že kompetenční model je nástrojem systematické a všestranné výchovy. Lidem, kteří pracují s dětmi, srozumitelně zprostředkovává výchovné cíle. Pomáhá uvědomit si schopnosti, dovednosti a postoje, ke kterým bychom měli vychovávat, abychom naplnili poslání skautské výchovy, a především její zaměření do budoucnosti.

Pokud porovnáme současný skautský nástroj kompetenčního přístupu, skautské stezky, s nově navrženým modelem v této práci, můžeme si všimnout, že obsahově se od sebe příliš neliší. S tím souvisí odpovědi na první výzkumnou otázku, která byla právě zaměřena na obsah kompetenčního modelu – tedy na samotné kompetence, které model obsahuje, a ke kterým by měly být světlušky a vlčata vedeni. Oba modely se v několika oblastech shodují a nejsou patrné větší odchylky. Tím se prokázalo, že obsah kompetenčního modelu Junáka je sestaven smysluplně a kvalitně. Problém neúspěšného používání stezek v oddílech střediska Pod Kletí Holubov tedy není v obsahu kompetenčního modelu, ale spíše v jeho formě. Ve způsobu zprostředkování kompetenčního modelu dětem a v metodické podpoře vedoucích, ke kterým se prostřednictvím stezky dostávají jen jednotlivé úkoly, pod kterými nevidí smysl, jelikož jim není přirozeně umožněn pohled do zákulisí úkolů, tedy k samotným kompetencím.

Největší přínos nově navrženého kompetenčního modelu je tedy v tom, že se na jeho vzniku podíleli všichni vedoucí, kteří s ním následně pracovali v programu s dětmi. Bylo jim tak umožněno účastnit se na směřování kompetenčního modelu a přirozeně objevovat jeho způsoby fungování a to, jak se do něj promítají jednotlivé kompetence. Odpadl tedy problém, že pod jednotlivými úkoly neviděli smysl, naopak věděli, čeho chtějí danou aktivitou dosáhnout, jakou kompetenci rozvíjet, a mohli tak reflektovat úspěšnost zvoleného programu. Další výhodou a předpokladem pro dobré fungování kompetenčního přístupu je forma, která neodradí děti ani vedoucí od práce s ním. Forma jednoduchá, atraktivní, přehledná a rychlá. Myslím, že se takovou formu kompetenčního přístupu podařilo objevit.

Závěr

Cílem práce bylo vytvořit a zavést kompetenční model v organizaci Junák – český skaut, z. s. pro děti mladšího školního věku. Následně se zaměřit na analýzu jeho možností a mezí. Teoretická část práce se zaměřovala na definici pojmu kompetence a klíčové kompetence a zároveň na zmapování změny v přístupu k výchově ve formálním i neformálním vzdělávání s příchodem vzdělávání podle kompetencí. Stěžejní byla ta část práce, která popisovala současný nástroj kompetenčního přístupu v organizaci Junák – český skaut s. z., protože tato část práce připravovala čtenáře na pochopení praktické části práce.

Nově navržený kompetenční model reagoval na výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na nalezení kompetencí, ke kterým by měly být vedeny děti mladšího školního věku ve středisku Pod Kletí Holubov. Shrňeme-li data z dotazníkového šetření, největší význam spatřují respondenti v rozvoji sociálních a personálních kompetencí a v dovednostech spojenými s pobytem v přírodě a získávání úcty k ní. Dotazník se věnoval také reflexi stávajícího skautského nástroje kompetenčního přístupu, kterým jsou skautské stezky. Dotazníkovým šetřením byla nalezena odpověď na první výzkumnou otázku. Z této reflexe vycházel nový kompetenční model pro 3. oddíl Holubov, který respektoval potřeby tohoto konkrétního oddílu. Zároveň se snažil pokrýt všechny klíčové kompetence. Na vzniku kompetenčního modelu se podíleli všichni vedoucí, kteří následně s tímto modelem pracovali. Tato skutečnost byla stěžejní pro to, aby vedoucí vnímali nástroj jako smysluplný, porozuměli mu a měli motivaci s kompetencemi v programu pracovat. Osobně vidím velký přínos v tom, že jsme měli možnost společně rozklíčovat, co se pod jakou kompetencí skrývá, a rozložit na části celistvě zaměřenou skautskou výchovu. Tato zkušenost je výhodou nejen pro mě, jako budoucího pedagoga, který se bude podílet na rozbalování klíčových kompetencí ve své výuce, ale přispívá všem lidem, kteří se podílejí na výchově dětí, k celistvé uchopení výchovy.

Zavedený kompetenční model byl v oddíle po 6 měsících fungování reflektován pomocí skupinového polostrukturového rozhovoru s úzkou pracovní skupinou, která se na zavádění podílela. Z reflexe vyplynulo, že tento nástroj vnímají za zdroj inspirace, způsob všestranného rozvoje, podporu a pomoc při vedení. Meze modelu spatřují především v jeho nízké míře individualizace a v práci se symbolickým rámcem, na kterém byl dětem kompetenční model představen. Do budoucna je tedy v plánu se zaměřit na větší míru individualizace a osobního zapojení dítěte tak, aby dítě mělo možnost postupně přebírat odpovědnost za svůj osobní rozvoj.

Také v kompetenčním modelu zůstává prostor pro zlepšení práce se sebehodnocením dítěte a zodpovědnější zařazování reflexe.

Podařilo se však kompetenční přístup systematicky včlenit do chodu oddílu. Kompetenční přístup se stal kostrou programu, který se v oddíle s dětmi uskutečňuje. V tom spatřuji největší přínos práce. Kompetenční přístup dokáže zajistit naplnění všestranné výchovy a výchovných cílů skautingu tak, jak jsou zamýšleny již od počátku hnutí. Skrze kompetenční přístup můžeme ve formálním i neformálním vzdělávání rozvíjet u dětí schopnosti, dovednosti a postoje, které uplatní ve svém budoucím životě. Je to systematický, smysluplný a zodpovědný přístup k výchově a vzdělávání, především s ohledem na úspěšnou budoucnost svěřených dětí.

Seznam literatury

1. BADEN-POWELL, Robert, 2006. *Na pomoc skautským vůdcům: Skauting - tématické číslo*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum. ISSN 1210-9827.
2. BALCAR, Jiří a Stanislav KNOB, 2016. *Rozvoj měkkých kompetencí na základních, středních a vysokých školách*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta. ISBN 978-80-248-3928-8.
3. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0846-4.
4. BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.
5. BOBROVOVÁ, Zuzana. *Rádcovský zápisník, 2013*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum. ISBN 978-80-86825-85-4.
6. BŘICHÁČEK, Václav, 2008. *Moji milí--: úvahy starého skauta o současném světě, výchově, skautingu i jiném*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR. Letokruhy. ISBN 978-80-86825-23-6.
7. BŘICHÁČEK, Václav, 1991. *Poselství skautské výchovy*. Liberec: Skauting. ISBN 80-85421-02-X.
8. BŘICHÁČEK, Václav, 1998. *Skautskou stezkou: [základní příručka pro skauty a skautky]*. Ilustrovala Irena TREFILOVÁ. Praha: Junák - svaz skautů a skautek České republiky. ISBN 80-86109-07-0.
9. *Čekatelská zkouška*, 2016. Praha: Junák - český skaut, Tiskové a distribuční centrum. ISBN 978-80-7501-100-8.
10. *Experimentální skautská stezka: manuál pro vedoucí*, 2006. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, tiskové a distribuční centrum. ISBN 80-86825-20-5.
11. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
12. HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.
13. HANSEN, Walter, 1994. *Vlk, jenž nikdy nespí: dobrodružný život lorda Baden-Powella*. Praha: Scoutarch. ISBN 80-901049-1-6.

14. HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ, 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-18-9.
15. HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
16. HOŘAVOVÁ, Kateřina a Petr KLÁPŠTĚ, 2006. *Symbolický rámeček podle 3.B: Skauting – tématiké číslo*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum. ISSN 1210-9827.
17. *Junák - český skaut, výroční zpráva 2017*. Junák – český skaut, Tiskové a distribuční centrum, z. s. ISBN 978-80-7501-128-2.
18. KUPKA, Ondřej, 2005. *Družinový systém: Skauting - tématiké číslo*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum. ISSN 1210-9827.
19. KLÁPŠTĚ, Petr, Kateřina HOŘAVOVÁ a Marek BEČKA, 2008. *Svět okolo nás: metodika ke skautské stezce*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR. ISBN 978-80-86825-31-1.
20. KLÁPŠTĚ, Petr a kol., 2008. *Příroda kolem nás: Skauting - tématiké číslo*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum. ISSN 1210-9827.
21. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
22. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
23. NEUWIRTHOVÁ, Barbora, 2013. *Vůdcovská zkouška: příručka nejen k přípravě na vůdcovskou zkoušku*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum. ISBN 978-80-86825-81-6.
24. PLAMÍNEK, Jiří a Roman FIŠER, 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 80-247-1074-9.
25. SITNÁ, Dagmar, 2009 *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
26. SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
27. SPILKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
28. *Stezka a symbolický rámeček vlčat a světlušek: metodika ke stezce vlčat a světlušek*, 2015. Praha: Junák - český skaut, Tiskové a distribuční centrum. ISBN 978-80-7501-075-9.

29. SVOJSÍK, Antonín Benjamin, 1991. *Základy junáctví: Návod pro výchovu čes.mládeže na základě systému sira R.Baden-Powella "Scouting" a za laskavého přispění čtených odborníků.* 3.nezm.vyd.podle 1.vyd.v r.1912. Praha: Merkur. ISBN 80-7032-001-x.
30. ŠANTORA, Roman, 2012. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu.* Praha: Junák - TDC. ISBN 978-80-204-2622-2.
31. ŠIMKOVÁ, Svatava a Jiří ZAJÍC, 2015. *Můj domov: metodika ke skautské stezce.* Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum. ISBN 978-80-7501-071-1.
32. ŠIMKOVÁ, Svatava a Jiří ZAJÍC, 2013. *Můj kamarád: metodika ke skautské stezce.* Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR. ISBN 978-80-86825-84-7.
33. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008a. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
34. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008b. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-54-9.
35. VOŇAVKOVÁ, Věra, 2005. *Tichou poštou: Skauting - tématické číslo.* Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum. ISSN 1210-9827.
36. ZAJÍC, Jiří, 2008. *Kdo jsem: metodika ke skautské stezce.* Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, tiskové a distribuční centrum. ISBN 978-80-86825-32-8.
37. ŽÁRSKÁ, Magdaléna, 2007. *Od Exzodu ke Svojsíkovu závodu.* Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, tiskové a distribuční centrum. ISBN 978-80-86825-24-3.
38. ŽÁRSKÁ, Magdaléna a kol., 2008. *Jak pracovat se stezkou: Skauting - tématické číslo.* Praha: Junák - svaz skautek a skautů ČR, Tiskové distribuční centrum. ISSN 1210-9827.
39. ŽÁRSKÁ, Magdaléna a Karel LOUCKÝ, 2011. *Co umím a znám: metodika ke skautské stezce.* Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR. ISBN 978-80-86825-58-8.

Elektronické dokumenty:

1. *Charta českého skautingu na počátku 21. století* [online]. 2005 [cit. 2019-01-30]. Dostupné z: http://vrcholy.skauting.cz/dl/Charta_skautingu1.pdf
2. *Křížovatka skaut: Praktické pomůcky ke stažení - skautská stezka* [online]. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: https://krizovatka.skaut.cz/oddil/program/skauti-skautky/index.php?option=com_content&view=article&id=494:prakticke-pomucky-ke-stazeni-skautska-stezka&catid=216:prakticke-pomucky-ke-stazeni&Itemid=1148&autologin=1
3. *NSP - národní soustava povolání: Centrální databáze kompetencí, měkké kompetence* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, c2017 [cit. 2019-01-03]. Dostupné z: <http://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx>
4. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2019-01-03]. Dostupné : <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
5. *Sondy do skautského světa IV. 4/2013* [online]. 2013 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <https://krizovatka.skaut.cz/dokumenty/file/811-sondy-do-skautskeho-sveta-4-4-2013?autologin=1>
6. *Sondy do skautského světa VI. 12/2014* [online]. 2014 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <https://krizovatka.skaut.cz/dokumenty/file/813-sondy-do-skautskeho-sveta-6-12-2014>
7. SÝKOROVÁ, Pavla. *Revize stezek se blíží důležitému milníku. Na co se můžete těšit?* [online]. 23.1.2017 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <https://krizovatka.skaut.cz/oddil/program/dle-vychovných-kategorií/2980-probiha-revize-skautských-stezek-zjistete-jak-bude-pokracovat?autologin=1>

Seznam tabulek

Tabulka 1 - časový harmonogram akčního výzkumu	33
Tabulka 2 - ukázka postupu při otevřeném kódování získaných dat	37
Tabulka 3 - graf k otázce č. 1, počet výskytů jednotlivých kódů.....	38
Tabulka 4 - graf k otázce č. 2	39
Tabulka 5 - ukázka zpracování dat z dotazníkové položky č. 3.....	40
Tabulka 6 - výsledná data 3. dotazníkové položky	41
Tabulka 7 - dosažené průměry u oblastí z dotazníkové položky č. 4.....	43
Tabulka 8 - výsledná data 5. dotazníkové položky	44
Tabulka 9 - výsledná data 6. dotazníkové položky	45
Tabulka 10 - graf k dotazníkové položce č. 7	45
Tabulka 11 - kompetence z oblasti Moje parta	48
Tabulka 12 - kompetence z oblasti Příroda a přežití	49
Tabulka 13 - kompetence z oblasti Svět kolem nás	49
Tabulka 14 - kompetence z oblasti Ruce a nohy	50
Tabulka 15 - kompetence z oblasti Kdo jsem	50
Tabulka 16 - kompetence z oblasti Skauting a praktický život.....	51
Tabulka 17 - rozpracované kompetence do aktivit z oblasti Svět kolem nás.....	53

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Baden-Powellovo rozbor cílů

Příloha č. 2 – ukázka skautské stezky

Příloha č. 3 – ukázka stezky pro vlčata a světlušky

Příloha č. 4 – fotografie z tvorby kompetenčního modelu s úzkou spolupracující skupinou

Příloha č. 5 – karta člena výpravy

Příloha č. 6 – hrací plán

Příloha č. 7 – suroviny k symbolickému rámci

Příloha č. 8 – komiksy k symbolickému rámci

Příloha č. 9 – dotazník „Kompetence v Junáku“

Příloha č. 10 – přepis polostrukturovaného rozhovoru