

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ FAKULTA**

**Interaktivní chování a komunikace s klientem  
v pomáhajících profesích ve zdravotně sociální sféře**

Dizertační práce

Autor: Mgr. Radka Šulistová

Školitel: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Datum odevzdání: 28. 6. 2010

## **Interaktivní chování a komunikace s klientem v pomáhajících profesích ve zdravotně sociální sféře**

Proces současné praxe v pomáhajících profesích v sobě zahrnuje jak diagnostické a léčebné metody, tak i individuální přístup ke klientovi. Právě tento trend naznačuje, že pozitivní vztah mezi klientem a sestrou či sociálním pracovníkem je téměř stejně důležitý jako vhodně zvolené léčebné postupy.

Vztah mezi klientem a pracovníkem v pomáhající oblasti je ve velké míře ovlivněn modelem interaktivního chování profesionála. Adekvátnost použitého modelu je pak přímo závislá na úrovni komunikačních kompetencí, kterými je pracovník v pomáhajících profesích vybaven. K utváření výše uvedených kompetencí dochází již v průběhu edukačního procesu. Je tedy žádoucí, aby pro jejich naplnění byly v edukačním procesu vytvářeny vhodné podmínky zahrnující konkrétní programy, které by je rozvíjely.

Dizertační práce *Interaktivní chování a komunikace s klientem v pomáhajících profesích ve zdravotně sociální sféře* je zaměřena na oblast terciárního vzdělávání zdravotních a sociálních oborů s důrazem na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků ve zdravotní a sociální sféře. Empirická část práce je zacílena na proměnu těchto kompetencí prostřednictvím výukových strategií založených na principech zkušenostního učení za podpory audiovizuálního pořadu *Možnosti přístupů v sociální práci s klientem*, který vznikl jako součást projektu ZSF JU *Vzdělávání poskytovatelů a zadavatelů sociálních služeb v oblasti problematiky dětí a mládeže*.

V podmínkách realizace akčního výzkumu došlo k vytvoření didakticko-metodického materiálu *Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí* a jeho následné implementaci v rámci programu rozvoje interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků zdravotní a sociální sféry na terciárním stupni vzdělávání.

## **Interactive Behaviour and Communication with Clients in Supporting Professions in Health and Social Sphere.**

Current practice in supporting professions involves both diagnostic and curative methods and individual attitude towards clients. This trend indicates that positive relationship between a client and a nurse or a social worker can be as important as suitable curative procedures.

To a large degree the relationship between clients and the staff in supporting professions is influenced by a model of interactive professional behaviour.

The adequacy of the model used depends on the level of communicative competences of the staff in supporting professions. The competences mentioned above are being developed within educational process and therefore it is highly desirable to create good conditions involving particular problems to develop these competences.

The thesis *Interactive Behaviour and Communication with Clients in Supporting Professions in Health and Social Sphere* is focused on the tertiary education of the health and social fields with the emphasis on developing interactive and communicative competences of the staff in health and social sphere. The empiric part of the work is aimed at qualitative change of these competences using teaching strategies based on the principles of empirical teaching supported by the audiovisual programme - *Possible Attitudes Towards Clients in Social Work which was developed as a part of the project Education of Providers and Contractors of Social Services in the Area of Youth and Children Problems*. The new teaching material *Training in Interactive and Communicative Competences in Supporting Professions* has been developed within the operational research and then it has been involved into the programme dealing with interactive and communicative competences of the health and social staff at the tertiary level of education.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji dizertační práci na téma Interaktivní chování a komunikace s klientem v pomáhajících profesích ve zdravotně sociální sféře jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své dizertační práce, a to v nezkrácené podobě, Zdravotně sociální fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 28. 6. 2010

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě děkuji své školitelce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za pozornou a věcnou kritiku mé práce a inspirativní setkávání při její tvorbě.

Práci věnuji svým nejbližším, bez jejichž podpory a trpělivosti by nedošlo k jejímu vzniku.

## Obsah

Úvod.....	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Teoretická východiska .....</b>	<b>10</b>
<b><i>1.1 Kompetenční pojetí profesní přípravy v pomáhajících profesích ...</i></b>	<b>10</b>
1.1.1 Vymezení pojmu kompetence .....	11
1.1.2 Klíčové kompetence.....	12
<b><i>1.2 Klíčové kompetence v pomáhajících profesích .....</i></b>	<b>15</b>
1.2.1 Sociální kompetence .....	16
<i>1.2.1.1 Sociální interakce .....</i>	<i>18</i>
<i>1.2.1.2 Sociální komunikace .....</i>	<i>20</i>
1.2.3 Základní komunikativní dovednosti v pomáhající profesi.....	23
<i>1.2.3.1 Specifické situace v komunikaci s klientem .....</i>	<i>25</i>
<b><i>1.3 Rozvoj sociálních, interaktivních a komunikačních kompetencí v pomáhajících profesích v terciárním vzdělávání .....</i></b>	<b>31</b>
1.3.1 Návčik interaktivních a komunikačních kompetencí na vysokých školách .....	33
1.3.2 Edukační prostředky v terciárním školství.....	36
1.3.3 Metodický postup .....	37
1.3.4 Volba způsobů výuky na bázi zkušenostního učení.....	39
<i>1.3.4.1 Interaktivní metody .....</i>	<i>40</i>
<i>1.3.4.2 Kooperativní vedení výuky.....</i>	<i>41</i>
<i>1.3.4.3 Hraní rolí jako postup vedoucí k rozvoji kompetencí .....</i>	<i>44</i>
<i>1.3.4.4 Videozáznam jako vyučovací prostředek .....</i>	<i>46</i>
1.3.5 Role pedagoga v terciárním vzdělávání .....	47
1.3.6 Vyhodnocování výsledků výuky interaktivních a komunikativních dovedností.....	50
<b><i>1.4 Shrnutí.....</i></b>	<b>53</b>
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>55</b>
<b>2. Cíle empirického zkoumání.....</b>	<b>56</b>
<b>3. Metodologická východiska výzkumu .....</b>	<b>57</b>
<b><i>3.1 Výzkumné otázky .....</i></b>	<b>58</b>

<b>3.2 Volba akčního výzkumu</b> .....	59
3.2.1 Struktura výzkumu.....	62
<b>3.3 Použité výzkumné metody</b> .....	64
<b>3.4 Nástroje analýzy získaných dat</b> .....	69
<b>3.5 Charakteristika výzkumného souboru</b> .....	70
<b>4. Výsledky výzkumu a jejich interpretace</b> .....	72
<b>5. Diskuze</b> .....	143
<b>6. Závěr</b> .....	154
<b>7. Seznam použitých zdrojů</b> .....	158
<b>8. Klíčová slova</b> .....	167
<b>9. Přílohy</b> .....	168

## Úvod

Vysoké školy reprezentují terciární sféru vzdělávání a poskytují nejvyšší stupeň vzdělání. Jejich absolventi se v rozhodující míře podílejí jak na současném řízení organizací, tak i na určování směru a vytváření podmínek budoucího vývoje celé společnosti. Je tedy zřejmé, že kvalita vzdělávání poskytovaného vysokými školami rozhoduje o úspěšnosti absolventů na pracovním trhu. Na tento aspekt je poukázáno v programu vycházejícím z Boloňské deklarace a Lisabonské strategie, který se stal akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě, a ke kterému přistoupila i Česká republika. Rozsah vzdělávání v terciární sféře by měl být proto zacílen především na oblast rozvoje klíčových kompetencí absolventa.

**Tato dizertační práce je zaměřena na oblast terciárního vzdělávání zdravotních a sociálních oborů s důrazem na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků ve zdravotní a sociální sféře. Empirická část práce je zacílena na proměnu těchto kompetencí prostřednictvím výukových strategií.**

Poznatky ze současné praxe ukazují, že stupeň sociální interakce ošetřujícího personálu s klientem významně ovlivňuje výsledky celého ošetřovatelského procesu, tedy i neustálé zlepšování interaktivních a komunikačních kompetencí hraje u pracovníků pomáhajících profesí daleko významnější roli, než bylo v minulosti přiznáváno. Pracovníci těchto profesí by z tohoto důvodu měli být již v rámci své profesní přípravy vybavováni základními interaktivními kompetencemi tak, aby již v rámci edukačního procesu byly v maximálně možné míře zohledněny požadavky cílové sféry.

Odborným cílem této práce je **zjistit úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí poskytovatelů zdravotně sociálních služeb při komunikaci s klienty a popsat vztah mezi dosahovanou úrovní interaktivních dovedností a výukovými strategiemi založenými na principech zkušenostního učení.**



Výzkumný záměr směřuje nejen k hlubšímu pochopení tohoto vztahu, ale také k vývoji (propracování) přístupů, které by umožnily zvyšovat efektivitu edukačního procesu.

V neposlední řadě jde o to ověřit, zda a za jakých podmínek může kooperativní akční výzkum fungovat v podmínkách terciárního vzdělávání, cílem je proto i prověření metodologického postupu.

Vedle výše uvedených odborných cílů je sledován i praktický cíl, tj. **vytvoření a ověření programu vedoucího ke kompetenčnímu modelu vzdělávání studentů zdravotně sociálních oborů**, popř. celoživotního vzdělávání pracovníků pomáhajících oborů, zaměřeného na rozvoj interaktivního chování a komunikaci s klientem.

Třetí rovina cílů je tvořena osobními zájmy autorky. Problematice kompetenčního pojetí výuky v oblasti primárního a sekundárního školství se autorka dizertační práce cíleně věnuje již několik let. Vzhledem k tomu, že v současné době působí jako pedagog na terciární škole, považuje autorka z pohledu dalšího profesního rozvoje za velice přínosné rozšířit oblast svého zájmu i na v této oblasti poměrně specifické prostředí terciárního stupně vzdělávání a v neposlední řadě posílit vlastní kompetence v oblasti vědecké práce.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Teoretická východiska

### *1.1 Kompetenční pojetí profesní přípravy v pomáhajících profesích*

K pochopení kompetenčního pojetí vzdělávání v rámci terciární přípravy pracovníků pomáhajících profesí ve zdravotní a sociální sféře je důležité hned v úvodu této statě pojem **pomáhající profese** přesně vymezit.

Tento pojem můžeme v širším kontextu chápat jako zaměstnání, jehož cílem je pomáhat sobě a ostatním lidem přežít. Termín pomáhající profese se používá ale v jiném smyslu. Jako nejvýstižnější se jeví být definice P. Hartla „souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby mohla být pomoc účinnější“ (Hartl, 2000, s. 185). Dle této definice lze do kategorie pomáhajících profesí zařadit lékaře, sestry, sociální pracovníky, pedagogy apod.

Velký důraz při přípravě studentů v pomáhajících profesích je stejně jako u jiných oborů, vycházejících z obecné koncepce odborné přípravy na terciárním stupni, kladen na teoretickou část. Studenti jsou tak vybaveni soustavou termínů, fakt a vztahů, které jim usnadňují orientaci v problematice studovaného oboru a jsou nepostradatelné pro jejich profesionální úspěšnost v praxi. Studenti však musí být schopni plnit i další požadavky, které na ně praxe klade, jako například různorodost jednání s klienty se specifickými potřebami či schopnost adekvátního přístupu ke klientům při sdělování špatných zpráv. Jde o jednání v reálných situacích, z čehož vyplývají požadavky na sociální kompetence studenta, posléze pracovníka v pomáhající profesi. Na tento jev poukázal již v roce 1973 americký psycholog David McClellanda v souvislosti s výběrovým řízením na trhu práce, kdy u uchazečů má být kladen důraz především na jejich kompetence a ne na inteligenci (Kubeš, 2004).

V současné době je kladen důraz na kompetenční pojetí výuky, kdy jsou kompetence do kurikulárních dokumentů vyspělých zemí již začleněny jako základní kategorie. Lze říci, že také v české pedagogické teorii

a praxi je tato kategorie již pevně zabudována (Průcha, 2009). Kompetence zastávají významnou pozici i ve vzdělávání zaměřeném na odborný rozvoj jednotlivých odborných profesí, tedy i oborů zaměřených na vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích v rámci jejich terciární přípravy.

Cílem této kapitoly je popsat koncept tzv. klíčových kompetencí, jejichž definování a především jejich rozvoj je dnes součástí vzdělávání již od primárního stupně. Tento model je tedy logicky preferován i v rámci vzdělávání studentů připravujících se na povolání v oblasti pomáhajících profesí.

Empirická část práce se zaměřuje na jednu z klíčových oblastí kompetencí – sociální kompetence. Následující subkapitoly poskytují pohled na proměnu vzdělávání v oblasti pomáhajících profesí a jsou zároveň teoretickými východisky pro výzkumnou část.

### 1.1.1 Vymezení pojmu kompetence

V důsledku institucionálních a kurikulárních proměn na přelomu tisíciletí se především v oblasti terciárního vzdělávání začala koncepce výuky posouvat od do té doby preferovaného akademického pojetí ke kompetenčnímu (Vašutová, 2002).

Termín kompetence představuje v současné době nový pojem v oblasti vzdělávání i celoživotního rozvoje kvalifikace pracovníků a samotné vymezení tohoto pojmu prošlo určitým vývojem. Jeho první definici nepředložil David McClelland, i když je považován za zakladatele kompetenčního přístupu, ale jiný průkopník tohoto pojetí Richard Boyatzis, který uvádí následující: “Kompetence je základní charakteristikou jednotlivce, jež mu dovoluje podávat maximální výkon v dané pozici, roli nebo situaci“ (Boyatzis, 1982).

V současné době se pojmu kompetence u nás užívá ve dvou základních významech:

Lze ho chápat ve smyslu oprávnění něco rozhodnout nebo k něčemu se vyjádřit. Toto vyjádření vymezuje termín kompetence jako oprávnění či pravomoc pro nějaký úkon, to znamená oprávnění vykonat nějaké

rozhodnutí. Tento přístup je platný a užívá se především v oblasti sociálních věd.

Druhá možnost výkladu je založena na vymezení pojmu kompetence jako specifického souboru znalostí, dovedností, zkušeností, postupů a postojů, které určitý jedinec využívá k úspěšnému řešení životních situací, a které mu dovolují osobní rozvoj a uplatnění jak v osobním tak i v profesním životě (Veteška, 2008).

Podstata rozdílu mezi oběma významy spočívá v tom, že první význam zdůrazňuje něco daného člověku zvenku, druhý význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka (Kubeš, 2004).

Přesto oba výklady vycházejí ze stejného předpokladu, že kompetentním je člověk, jenž ve svém životě rozvíjí a uplatňuje co největší míru svých schopností, znalostí, dovedností, zkušeností a motivace v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací a nese za svá rozhodnutí odpovědnost (Veteška, 2008).

Z tohoto vymezení pojmu kompetence je patrné, že možnost utváření kompetencí je nezbytná již v rámci edukačního procesu, a to nejen na úrovni terciárního a celoživotního vzdělávání, ale již na stupních daleko nižších. Aplikace rozvoje klíčových kompetencí ve vzdělávání se zaměřuje především na rozvoj klíčových kompetencí, které vycházejí z požadavků společnosti i jednotlivce.

### 1.1.2 Klíčové kompetence

V březnu 2000 přijala rada Evropy v Lisabonu hlavní strategický cíl pro evropské společenství pro období 2000 – 2010, dle kterého by se Evropa měla stát nejdynamičtější ekonomikou na světě, čerpající především ze znalostí a dovedností, měla by být schopnou nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti (Presidency Conclusions, 2000).

Výše uvedený cíl lisabonské strategie předpokládá především zvýšení kvality ve vzdělávání. V této souvislosti byly na stockholmském jednání

Rady Evropy v březnu 2001 stanoveny tři strategické cíle, které byly rozpracovány do celkem třinácti dílčích cílů (European Council, 2001). Hlavním strategickým cílem se stalo zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v EU. Tento cíl se soustředil na rozvíjení tzv. klíčových kompetencí, kterými se začala zabývat v rámci Evropské komise skupina odborníků, a byl tak položen základ koncepce klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech.

V sedmdesátých letech dvacátého století termín *klíčové kompetence* poprvé popsal D. Mertens v souvislosti s trhem práce (Belz, 2001). Do oblasti vzdělávání vstupuje tento pojem až na konci devadesátých let dvacátého století. Zájem o implementaci klíčových kompetencí do vzdělávacích systémů a kurikulárních dokumentů vzbudil především požadavek na zvýšení kvality a efektivity vzdělávání. Evropská kurikula se začala více zaměřovat na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností než pouze na jejich předávání, což úzce souvisí s ekonomickými změnami a vývojem na trhu práce (Hučínová, 2003).

**Pojem *key competencies*, neboli klíčové kompetence**, i přes určitou nejednotnost jednotlivých států Evropské unie, **byl přijat jako termín pro označení přenosného a univerzálně použitelného souboru vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění, rozvoj a úspěšnou zaměstnatelnost** (Program Definition and Selectino of Competencies, 2002). Klíčové kompetence jsou formulovány v různých teoretických definicích, z čehož vyplývá absence jednotné definice. I přes rozdílná pojetí tohoto pojmu se většina odborníků shoduje v tom, že klíčové kompetence jsou takové kompetence, které jsou důležité a prospěšné každému jedinci i společnosti jako celku, přičemž musí jedinci umožňovat úspěšnou integraci a nepřetržitě aktualizovat jeho vědomosti a dovednosti (Key Competencies, 2002). Základ pro rozvoj klíčových kompetencí by proto měl být utvářen již v rámci primárního vzdělávání a další stupně vzdělávání by na něj měly navazovat.

Další nejednotnost existuje v oblasti identifikace jednotlivých klíčových kompetencí, kde není univerzální model. Existují dva hlavní proudy, jeden z nich pojímá klíčové kompetence předmětově a druhý jako

kompetence všeobecné. Evropská komise oba přístupy kombinuje a pro etapu základního vzdělávání definuje osm oblastí klíčových kompetencí. Evropský parlament a Rada Evropské unie doporučuje vybavovat mladé lidi nezbytnými klíčovými kompetencemi, jejichž charakter povede ke zlepšení úrovně dosaženého vzdělání v rámci celoživotního učení (Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006).

Na základě výše uvedeného doporučení pro celoživotní učení je definováno osm klíčových kompetencí, které jsou implementovány do kurikulárních dokumentů přistoupivších států.

- První kompetencí je komunikace v mateřském jazyce, tzn. schopnost vyjádřit a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní i psané podobě a zapojit se do komunikace v různých sociálních kontextech. Kurikulární dokumenty pro primární vzdělávání v ČR používají pro tuto kompetenci termín komunikativní kompetence.
- Komunikace v cizím jazyce zahrnuje stejné oblasti jako komunikace v jazyce mateřském, s tím rozdílem, že úroveň cizího jazyka nemusí být shodná s úrovní jazyka mateřského.
- Třetí skupinou jsou matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií, jež zahrnují schopnosti užívání základních matematických funkcí, znalosti z metodologie a aplikaci znalostí vyžadujících pochopení změn způsobených lidskou činností.
- Kompetence k práci s digitálními technologiemi jsou zaměřeny na schopnost používání multimediální technologie a navazují na klíčové kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní.
- Kompetencí k učení se pak rozumí schopnost učit se, v procesu učení vytrvávat, pracovat s informacemi a zároveň efektivně využívat již dříve nabytých znalostí a dovedností.
- Kompetence interpersonální, sociální a občanské jsou zaměřeny na všechny formy efektivního jednání, které si každý jedinec musí osvojit, aby dokázal řešit problémy jak v osobním, tak i v profesním životě.
- Oblast kompetencí definovaná jako podnikatelské dovednosti (v originále *entrepreneurship*) zahrnuje zejména smysl pro

podnikavost a iniciativu. Jedná se o schopnost jedince úspěšně realizovat své myšlenky v praxi, a to předpokládá tvořivost a umění dosahovat určených cílů, s důrazem na respektování etických hodnot.

- Poslední jmenovanou kompetenci lze vymezit pojmem kulturní rozhled (v originále *cultural awareness*). Jedinec by měl mít povědomí o místním, národním a evropském kulturním dědictví. Dále by měl mít schopnost estetického cítění, vlastního tvůrčího vyjádření, pochopení a respekt k jednotlivým kulturám (European Commission, 2003).

Kompetence, na rozdíl od tradičního vzdělávání, zdůrazňují schopnost konkrétního jednání či výkonu nějaké činnosti. Cílem vzdělávání, jehož obsahem je poskytování kompetencí, je především rozvoj schopností, které jsou potřebné pro uplatnění nejen v profesním životě. V rámci přípravy studentů na budoucí pracovní roli je důležité zaměřit se na propojování jejich vědomostí a dovedností tak, aby jednali podle toho, jak je v konkrétní situaci potřebné. V tomto kontextu lze jako kompetentní definovat osobu vybavenou vědomostmi a dovednostmi, jejichž dosažená úroveň je zárukou úspěšného uplatnění na trhu práce i v běžných životních situacích.

### ***1.2 Klíčové kompetence v pomáhajících profesích***

Po vymezení obecných charakteristik je vhodné blíže se zaměřit na pojem klíčových kompetencí ve vztahu ke specifickým podmínkám oblasti zdravotní a sociální práce.

Vymezení a aplikace klíčových kompetencí se mohou lišit dle specifik oblastí jejich aplikace. S pojmem klíčových kompetencí se lze setkat především v oblasti manažerské, která v některých směrech může být inspirací i pro zdravotní a sociální oblast.

Výkon povolání sociálního pracovníka a sestry klade vysoké požadavky na správnou aplikaci znalostí, s důrazem na schopnost komunikovat a kooperovat s klientem, tzn. disponovat kompetencí interpersonální, sociální a občanskou; kompetencí komunikace v mateřském jazyce;

popřípadě smyslem pro podnikavost a iniciativu, viz kompetence dle doporučení Rady Evropy uvedené výše.

V poslední době se průřezově všemi oblastmi pomáhajících profesí projevuje legislativní snaha zakotvit kompetence do profesních standardů, to znamená normativně popsat, jakými dovednostmi (kompetencemi), je nutné disponovat k tomu, aby bylo možné danou profesi odborně vykonávat. J. Vašutová ve výstupu projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR zacíleného na pedagogy jako profesní skupinu usiluje o to, „aby kompetence byly považovány za cílovou kategorii profesionalizace učitele a za výkonovou charakteristiku učitelské profese, která je zjistitelná/měřitelná v profesním výkonu (profesní chování učitelů)“ (Vašutová, 2001, s. 23). Pro oblast zdravotnictví je tato „kompetenčnost“ upravena Vyhláškou č. 424/2004 Sb., která stanovuje činnosti zdravotnických a jiných odborných pracovníků.

Tyto i další zde nejmenované dokumenty jsou zacíleny především na kompetence odborné. Z pohledu této práce je však žádoucí udělit minimálně stejný stupeň prioritizace i oblasti kompetencí sociálních, jejich determinaci je věnována následující kapitola.

### 1.2.1 Sociální kompetence

V současné době již nelze pochybovat o tom, že sociální kompetence jsou důležitým předpokladem pro kvalitní výkon sestry či sociálního pracovníka. Pro vhled do problematiky je důležité porozumět struktuře sociálních kompetencí tak, jak je nejčastěji v literatuře vymezována.

Sociální kompetence zahrnuje sociální dovednosti, vědomosti, potřeby a postoje. Dovednosti jsou středem sociální komunikace. Potřeby, postoje a vlastnosti jedince jsou spouštěčem sociálních dovedností. Již od ranného dětství jsou utvářeny základy sociální kompetence a během života se neustále vyvíjejí, a to jak spontánně, tak i záměrně – působením institucí a rodiny.

Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Jedná se o soustavu dovedností, jež jedinci umožňují přirozeným způsobem vyjadřovat své potřeby, mluvit



o svých pocitech, záměrech a přitom respektovat potřeby druhých lidí. Sociální dovednosti se dále dělí na dovednosti aplikované v oficiálních situacích, takzvané *instrumentální sociální dovednosti* a sociální dovednosti v blízkých vztazích neboli *afiliativní /emocionální/ sociální dovednosti*. Sociální dovedností rozumíme způsobilost jedince adekvátně jednat a orientovat se ve složitých sociálních situacích a tyto situace efektivně řešit. Sociální situaci můžeme chápat jako dynamický systém sociálních interakcí, například ve vztahu sestry a pacient nebo v rámci sociálních skupin (Výrost, 1998; Nelešovská, 2005).

Sociální situace je vymezena obsahem a podmínkami, například časovými, prostorovými atd. Situaci lze též chápat jako podnět, na který subjekty reagují, vytvářejí si své názory, zkušenosti, prožitky, jednání a chování (Komárková, 2001).

Sociální kompetence se v pomáhajících profesích projevují jako obratnost a účinné jednání s lidmi v sociálním styku, které je založeno na úctě k lidské důstojnosti a znalosti vlastní osobnosti.

Schopnost, která umožňuje jedinci realizovat své cíle v komplexních sociálních situacích, je součástí interaktivních kompetencí. Znamená to, že sestra či sociální pracovník je schopen ovlivňovat jednání klienta svými vlastními dovednostmi tak, aby bylo ve společné interakci dosaženo optimálního výsledku. Nezbytná je i schopnost kontrolovat reakce dalších subjektů, které se na sociálním procesu spolupodílejí (Birkenbihl, 2000).

Sociální dovednosti jsou tedy významnou součástí profesionálních kompetencí pracovníků v pomáhajících profesích. Sociální dovednosti můžeme rozdělit do několika skupin. Různí autoři rozlišují sociální dovednosti obdobně, pro orientaci je zde uvedeno dělení J. Řezáče:

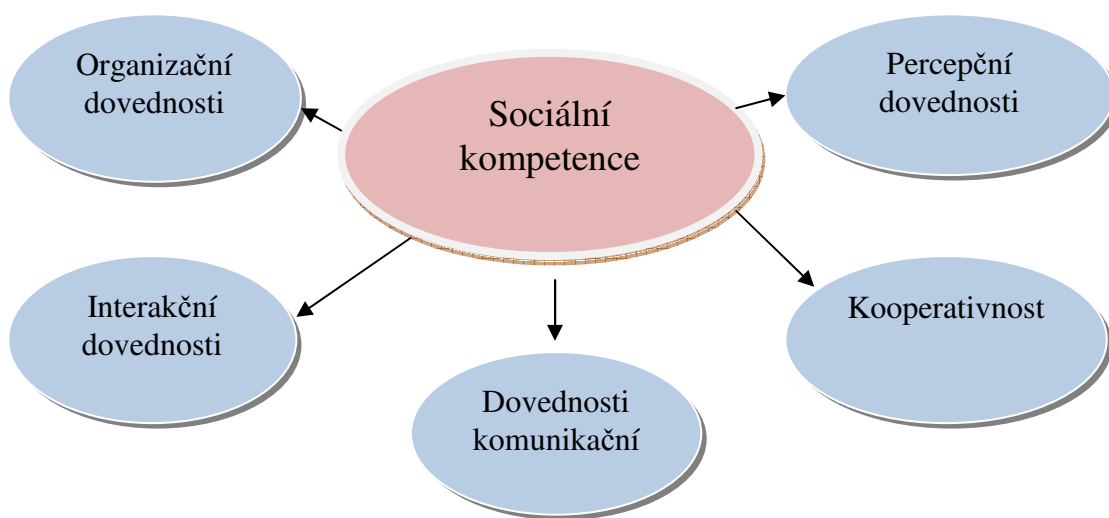
- Dovednosti interakční
- Dovednosti percepční
- Dovednosti komunikační
- Dovednosti organizační
- Behaviorální dovednosti (Řezáč, 1998)

S. Hermochová dále rozšiřuje dělení sociálních dovedností o termín

- Kooperativnost (Hermochová, 2004, s. 159).

Na základě výše uvedeného lze říci, že sociální kompetence v sobě zahrnují:

*Schéma 1: Struktura sociální kompetence*



Do této velké skupiny sociálních dovedností patří mimo jiné empatie, prosociální dovednosti, navázání a vedení dialogu, dovednost řešit standardní a problémové situace, přijímat a poskytovat konstruktivní a zpětnou vazbu, aktivně naslouchat druhým, rozhodovat a řešit konfliktní situace. Sociální dovednosti se vytvářejí a rozvíjejí v procesu sociálního učení, které lze charakterizovat jako učení se rolím. Za důležitý nástroj vytváření sociálních dovedností je považován sociálně psychologický výcvik (Gillernová, 1993).

#### *1.2.1.1 Sociální interakce*

V oblasti práce s klientem se v současné době stále častěji dostává do popředí problematika sociální interakce, která je se sociální kompetencí úzce propojena, jak je z předcházejícího rozdělení sociálních dovedností patrné. Pojem sociální interakce vymezuje B. Geist v Sociologickém slovníku jako procesy (činnosti), jež jsou svou intencí orientovány na partnery těchto činností (osoby jako prvky celku, nebo sociální celky –

útvary). Interakcí lze tedy rozumět soubor recipročních sociálních aktivit probíhajících mezi partnery interakčního procesu, v určitém interakčním časoprostoru. Interakční časoprostor je nutno rovněž pojmut do referenčního systému interakce, neboť sociální aktivity probíhají vždy v určitém, konkrétním sociálním prostředí, které není vůči partnerům a aktivitám indiferentní (Geist, 1994).

Pod pojmem interakce tedy chápeme vzájemné aktivní působení a ovlivňování mezi dvěma jedinci nebo mezi skupinami. Do této interakce vstupuje řada činitelů, jež tvoří složitou strukturu mezilidských vztahů, které se navzájem podmiňují a progresivně vyvíjejí. Na sociální interakci lze pohlížet jako na proces výměny podnětů a reakcí, kdy reakcí rozumíme vnější chování a také vnitřní prožitek sociální situace. Proto je pro sociálního pracovníka či sestru důležité rozumět všem determinantům vstupujícím do vzájemných interakcí, a to jak stránce emocionální, tak i prožitkové a věcné (Mikuláščík, 2003).

V pozitivní podobě se interakce může realizovat jako kooperace, participace, konsensus, koordinace, v negativní jako soutěživost, diskriminace, konflikt (Mikuláščík, 2003).

Interakce se projevují jinak u jednotlivců a jinak mezi skupinami. Mezi skupinami se vyznačují spíše právě v negativní podobě, kde ve větší míře dochází k projevům kompetice a menšímu výskytu kooperace než v interakci vedené mezi jedinci. Tento jev přímo souvisí s rivalitou mezi skupinami (Hewstone, 2006).

Kontakt pracovníka v pomáhající profesi a klienta je obousměrným vztahem, kdy jde o složité vzájemné působení, komunikaci a činnost. Lze říci, že stejně jako sociální interakce ve škole probíhají i ve zdravotně sociální sféře v interakčních sledech (Helus, 2007).

Dle I. Gillernové lze vysvětlit, jak se chování a prožívání podílejí na sociálních interakcích, například ve vztahu poskytovatel sociálně zdravotní služby a klient, následovně: Poskytovatel sociálně zdravotní služby jednotlivými úseky svého chování působí na klienta tak, že v něm vyvolává emoční reakci. Tyto pocity bezprostředně ovlivňují konkrétní chování klienta. Protože jde o vzájemnou interakci, chování klienta zpětně působí i na prožívání poskytovatele sociálně zdravotní služby

a ovlivňuje jeho další jednání. Vytváří se tak interakční kruh. Při nevhodné komunikaci, kdy poskytovatel sociálně zdravotní služby reaguje neadekvátně na nevstřícné chování klienta, vyvolá tím u tohoto klienta nepříjemné prožitky. Z tohoto „začarovaného“ kruhu se obtížně uniká. V praxi se pak setkáváme se vzájemnou antipatií, která přispívá k působení sestupné interakční spirály a negativnímu postoji klienta (Gillernová, 1998).

Významným prostředkem sociální interakce je sociální komunikace. Můžeme říci, že sociální komunikace je interakční proces mezilidského dorozumívání prostřednictvím verbálních či neverbálních kódovaných symbolů (Baštecká, 2001).

#### *1.2.1.2 Sociální komunikace*

Vzhledem k cíli této dizertační práce je důležité obrátit pozornost na oblast kompetencí, které lze ohraničit souhrnným označením *kompetence komunikativní*. Pro vstup do empirické části je nezbytné vymezit podstatu a funkci komunikativních dovedností z pohledu psychologů, pedagogů a v neposlední řadě odborníků z oblasti zdravotní a sociální práce.

Vedle profesně specifických odborných kompetencí souvisejících s výkonem profese sestry či sociálního pracovníka patří ke stávajícím potřebám věnovat se již v rámci vzdělávání rozvoji komunikativních schopností budoucích profesionálů. Komunikace ve zdravotnictví a sociální práci, podle J. Šimka „je jednou z nejvýznamnějších dimenzí v ošetrovatelství.“ J. Šimek dále uvádí: „V současném ošetrovatelství nabývá komunikace zvláštního významu tím, že ne-mocný člověk vstupuje do významného vztahu s mocnou institucí zdravotnického systému a od úspěšnosti jeho interakce s ní se odvíjí realizace tak významných hodnot, jako je život a zdraví.“ (Šimek, 2007, s. 2).

Termín komunikace má velice široké použití. Může označovat veřejnou dopravní síť, ale i přemísťování myšlenek a informací od jednoho člověka k druhému. Komunikačními prostředky mohou být autobus či jazyk (Mikuláščík, 2003).

Komunikací se obecně rozumí spojení člověka s vnějším světem, které umožňuje získávat informace o dějích, které ho obklopují. Užší pojetí komunikace můžeme vymezit jako proces předávání informací od člověka k člověku, jehož prostřednictvím je umožněno sociální jednání. Komunikace mezi lidmi může mít různý účel, obsah i formu. Komunikaci s druhými lidmi vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí, jsme jí ovlivňováni (Vybíral, 2005). To znamená, že základem komunikace je výměna informací.

Jedna z nejvýznamnějších a v literatuře se často vyskytujících definic komunikace je definice H. D. Laswella z r. 1948. Podle ní je rozhodující kdo, jakým kanálem a co komu sděluje, popřípadě s jakým účinkem. Struktura komunikačního aktu má pak následující podobu:

*Kdo* (komunikátor, osoba sdělující, ten kdo vysílá informaci), *říká co* (komuniké, obsah sdělení), *komu* (komunikant čili recipient, osoba přijímající sdělení), *čím* (druh komunikace, například verbálně), prostřednictvím jakého média (prostřednictvím mluvené řeči v přímém fyzickém kontaktu), *s jakým úmyslem* (intence, motivace), *s jakým účinkem* (Vybíral, 2005).

Komunikace je ve zdravotní a sociální sféře velmi důležitá. Sestra či sociální pracovník potřebuje předat klientovi velkou sumu informací a zároveň se přesvědčit, zda jim porozuměl. K této oblasti komunikace Janoušek uvádí pět komponent, které jsou obsaženy v každém sdělení:

*Záměr* (intence) mluvčího (původce sdělení), *smysl sdělení pro mluvčího*, tedy vztah záměru k širší motivaci, *věcný obsah* sdělení, tj. o čem se hovoří, *smysl sdělení pro příjemce* a *efekt sdělení* u příjemce.

Jaký efekt sdělení u příjemce vyvolá, závisí na tom, jak pochopil obsah, záměr a smysl sdělovaného v kontextu situačních proměnných. Situační kontext v této souvislosti chápeme jako vztažný rámec pro interpretaci sdělovaného, kdy zohledňujeme s kým, kde, kdy, o čem, jak a proč (s jakým cílem) a s jakým účinkem komunikujeme (Janoušek, 1988).

Lidská komunikace je tedy proces, který je založen na skutečnosti, že se subjekty na něčem spolupodílejí, to znamená, že si navzájem sdělují nové informace a tím mohou řešit i společné problémy.

Tento proces, je závislý na mnoha faktorech, jako je například inteligence, vzdělání, osobnostní či dědičné dispozice, popřípadě stupeň rozvoje komunikačních dovedností nebo úroveň výchovy (Linhartová, 2007).

Podle M. Noskové je komunikace z pohledu sociální psychologie rozhodujícím faktorem interpersonálních vztahů. „Člověk se nevyvíjí jako izolovaná bytost, ale je bytostí společenskou, vyrůstá v sociálním kontextu, je ovlivňován prostředím, ve kterém žije. Člověk v rámci interakce s okolním světem komunikuje. Komunikace jako základní faktor mezilidské interakce ve své postatě představuje vztah mezi dvěma či více subjekty, které o sobě vědí a společně sdílejí určitou objektivní událost, situaci a reagují na ni. Výsledek komunikace pak představuje to, jak tuto skutečnost vnímají, řeší, jak na ni společně reagují. Nejedná se jen o mechanický přenos zpráv, ale o proces probíhající v čase a začínající přípravou, pokračující navazováním kontaktu, akceptací širšího kontextu komunikační situace a končící interpretací a reakcí komunikantů“ (Nosková, 2006, s. 241).

V posledních letech došlo především v oblasti zdravotní sféry ke zvyšování podílu sester na specializované péči o klienty. Na sestry byl proto kladen především požadavek z hlediska odborných znalostí a dovedností. Sestra je tedy ve většině případů po odborné stránce dostatečně vybavena, problém však nastává v okamžiku, kdy je z hlediska léčebných postupů nezbytné získat klientovu důvěru. Jak uvádí J. Haluzíková, důvěra se v tomto případě buduje nejen na základě verbální či neverbální komunikace, ale také z toho, jakou úctu chová profesionál ke klientům a zda je schopen zvládnout specifické reakce klienta (Haluzíková, 2007).

Požadavky na komunikativní kompetence v pomáhajících profesích jsou zaměřeny na schopnost kultivovaného verbálního projevu, dovednost naslouchat druhým. Je proto vysoce důležité výše uvedené kompetence do profesionální strategické přípravy pracovníků pomáhajících profesí začlenit.

Aplikovaný výzkum zaměřený na výuku uvedených dovedností v rámci terciárního vzdělávání je u nás veden především v rovině rozvoje

manažerských kompetencí. Ve vzdělávání pracovníků poskytujících zdravotní a sociální služby je v této oblasti stále bílé místo.

### 1.2.3 Základní komunikativní dovednosti v pomáhající profesi

Z hlediska pochopení souvislostí v rámci problematiky řešené v této dizertační práci je důležité věnovat se teoretickým východiskům v oblasti komunikace s klientem ve zdravotní a sociální sféře, na která empirická část práce navazuje a již konkrétněji je rozpracovává.

Komunikativní dovednosti v pomáhajících profesích lze rozdělit na základní, to znamená ty, které jsou nosným pilířem komunikace vůbec a specifické, které se zaměřují na práci s klientem v zátěžových situacích, kde je již potřeba ovládat a aplikovat dovednosti základní.

Základní komunikativní dovednosti v pomáhajících profesích vycházejí především z principů slušného chování a z etického kodexu, neboť se předpokládá, že každá pomáhající profese bude etický kodex respektovat a nebude na úrovni klient – pracovník hledat vlastní uspokojení, tedy pro pracovníka je nutná jistá abstinence osobních potřeb a aplikace prosociálního chování. V opačném případě mohou do jeho profesních vztahů vstupovat některé rušivé tendence, což se může projevit právě v jeho nevhodné komunikaci (Brejchová, 2004).

V rámci rozvoje základních komunikativních dovedností je kromě etických a společenských aspektů komunikace důležité orientovat se na komunikační dovednosti, které jsou zaměřeny na schopnost naslouchání, pozorování a úspěšného vedení rozhovoru s klientem. Pro jedince poskytujícího služby ve zdravotní a sociální sféře je důležité rozvíjet dovednost empatie. Jak uvádí M. H. Davis, empatie pomáhá dotyčnému jedinci lépe vnímat potřeby druhých (Hewstone, 2006). V nejobecnějším pojetí se empatie vztahuje k citlivosti a k porozumění subjektu vůči mentálním stavům druhých osob. Představuje fundamentální podmínku sociální komunikace a interakce mezi lidmi a bázi pro vytváření relevantních interpersonálních vztahů. Většinou bývá spojována s prosociálním chováním, i když nelze vyloučit, že je obsažena také

v chování antisociálním, v němž může mít roli jako klíčový mechanismus sloužící k tlumení agrese a násilí (Mlčák, 2006).

Komunikaci ovlivňuje řada faktorů osobnostního i situačního rázu. Za klíčové faktory ovlivňující komunikaci považujeme především osobnost mluvčího a jeho jednání. Zde se promítají osobnostní dispozice komunikátora, motivace ke komunikaci, komunikační dovednosti, řídicí styl aj. Dalšími faktory ovlivňujícími komunikaci jsou sdělení, jejich obsah a forma, osobnost příjemce/klienta a jeho jednání. Velice důležité jsou podmínky, za nichž komunikace probíhá, tzv. *komunikační klima* (Mareš, 1995).

Mikuláščík v této souvislosti mluví o bariérách v komunikaci, které rozděluje na interní bariéry a externí bariéry.

*Interními bariérami* myslí osobnostní problémy komunikujícího, jako jsou například obava z neúspěchu, snížená sebekontrola, nedodržování pravidel slušného chování, nerespektování partnera v komunikaci, xenofobie, neúcta, neschopnost naslouchat, fyzické nepohodlí, roztěkanost a v neposlední řadě přiřazování určité nálepky partnerovi v komunikaci.

*Externí bariéry* se projevují jako rušivý faktor přicházející z vnějšího prostředí – například hluk, vyrušování třetí osobou, nesprávná vzdálenost komunikačních partnerů, ergonomické parametry prostředí (Mikuláščík, 2003).

Na základě interakce a pozorování si pracovník v pomáhající profesi utváří obraz o klientovi. Toto vnímání není přesnou kopií skutečnosti, vnímání je omezeno a podléhá řadě zkreslení. Pracovník si vytváří postoj ke klientům, má k nim určitá očekávání a zároveň usuzuje na příčiny jejich chování. Neméně důležité v práci s klientem v oblasti pomáhajících profesí je uvědomění si možností negativní etiketizace, která může ovlivnit komunikaci s klientem.

Etiketizační (labelling theory) teorie, je založena na tvrzení, že jedinec se může zařadit do problematické skupiny vlivem náhodné události či na základě mínění většinové společnosti (statusová charakteristika). Získá tak určité označení – etketu/nálepku a pod tlakem tuto vnucenou roli přijme. Opakující se proces nálepkování může podnítit rozvoj deviantní



kariéry. Hodnota této teorie spočívá v tom, že podněcuje k zamyšlení nad tendencí lidí ke značkování druhých a jejich stigmatizaci (Becker, 1963). V rámci přípravy je nezbytné zaměřit se na uvědomění si vlivů, které mohou negativně ovlivnit chování a komunikaci s klientem.

#### *1.2.3.1 Specifické situace v komunikaci s klientem*

Rozvoj základních komunikačních a interaktivních dovedností v obecné rovině (např. neverbální komunikace, hmatová komunikace, distanční komunikace, hlasová hygiena, rétorika) je výchozím bodem pro nácvik komunikace s klientem ve specifických situacích.

Problémy v komunikaci s klientem mohou být způsobeny tím, že klient vzbuzuje strach, napětí, nemožnost domluvit se, odpor, nepřekonatelný smutek, zoufalství. V této situaci záleží vždy na konkrétním jednotlivci, na jeho individuální toleranci k těmto projevům, zkušenosti a aktuální situaci.

Specifické situace v komunikaci s klientem, na které se zaměříme, mohou vyvolávat poruchy zapříčiněné okolnostmi, v nichž se klient nachází, například stres, trauma, letální onemocnění, úmrtí blízké osoby. Další oblastí, která je náročná, je komunikace s klientem se specifickými potřebami, jako například agresivní klient, manipulativní klient, neurotický klient. Obtíže v komunikaci s klientem mohou být také na základě poruchy v interpersonální komunikaci vyplývající z nepatologické zvláštnosti osobnosti – lidé zdravotně či sociálně znevýhodnění, senioři, příslušníci různých etnických skupin.

#### •Specifika komunikace s klientem v odporu

Jak ve zdravotnickém zařízení, tak u sociálního pracovníka, se často setkáváme s odporujícím klientem. Přichází bez vlastní motivace řešit své problémy. Není ochoten kooperovat, a pokud si problémy vůbec připouští, tak je momentálně nechce řešit a brání se jakékoli změně. I u klientů, kteří přišli dobrovolně, se může v určité fázi objevit odpor vztahující se k určitému kroku nebo změně. U odporujících klientů se můžeme setkat se třemi typy odporů:

1. klient si problém nepřipouští,
2. klient se chce změnit, ale neví nebo se změny obává,
3. klient chápe problém, ale nechce se změnit.

Odpor snižuje motivaci, proto platí zásada: Jestliže se odpor vyskytne, je vhodné změnit postup. Odpor klienta se projevuje určitým chováním jako je zpochybňování a nepřátelství vůči pracovníkovi, skákání do řeči, obviňování druhých, omlouvání vlastního chování, neochota se změnit, ignorování, častá změna tématu. Existují účinné motivační techniky, které přispívají ke zvyšování motivace klienta. Jednou z nich je motivační rozhovor (Miller, 1991).

•Specifika komunikace s klientem projevujícím agresivní chování

Agrese je považována u člověka za přirozený projev chování, který je vázán na základní pud - pud sebezáchovy. Moderní pojetí životního stylu projevy agrese sice utlumuje, ale neodstraňuje. Agresivita se u člověka neprojevuje, jak je nejčastěji vnímáno, fyzickým atakem, používáním vulgárních slov a hlasitou mluvou, ale také používáním sarkasmu, ironizováním, zneužíváním postavení k vlastnímu prospěchu nebo dosahováním svého cíle na úkor jiných (Gerlová, 2003).

Příčiny agresivního chování jsou biologické, psychické i sociální povahy. Biologicky je agresivita ovlivňována činností mozku. Alkohol a psychotropní látky, případně i věkové kategorie či nemoc mohou stupeň agresivity u člověka ovlivňovat. Psychické příčiny agresivního chování se mohou projevit jako určité vlastnosti, například temperamentem nebo v podobě snížené sebekontroly nebo kompenzování pocitů méněcennosti. Agresivní chování vyplývající ze sociální povahy je dáno zejména výchovou v primární rodině, především autoritativním typem výchovy, kladením vysokých nároků na dítě, absencí emočních a komunikačních kontaktů. Sociálním aspektem, který může dát podnět k agresivnímu způsobu chování, je vliv masmédií a referenčních skupin.

V komunikaci s agresivními klienty je využíváno některých technik asertivity (Mikuláščík, 2003).

#### •Specifika komunikace s manipulativním klientem

Dalším specifikem v komunikaci s klientem v pomáhajících profesích je setkání s člověkem, který se chová manipulativně. Obecně lze vymezit, že tento způsob jednání je druhem společenského ovlivňování. Manipulátor často využívá citového nátlaku, klade důraz na morálku, pomoc. Způsob manipulativního chování může být různý a vychází především z typu osobnosti. Může mít různou formu, například vyhrožování, předstírání. Nezávisle na formě manipulace je cílem manipulátora zpravidla maximalizace vlastního prospěchu nebo prospěchu jiných osob (např. nadřízených), na jejichž zájmech manipulátor participuje. Tyto cíle nejsou často v symbióze s cíli manipulovaného jedince (Wróbel, 2008).

Vzorce manipulativního chování se mnohdy překrývají a různě kombinují. Manipulace je specifický případ interakce, společným znakem manipulátorů je ve většině případů nedostatek sebejistoty, neadekvátní sebehodnocení, neschopnost přijmout odpovědnost, nedostatečná psychosociální zralost osobnosti (Plňava, 2005).

#### •Specifika komunikace s neurotickým klientem

Následující stať je věnována specifickým komunikace s neurotickým klientem a zaměřuje se především na komunikaci s klientem mlčenlivým a depresivním. Společným znakem neurotických poruch je přítomnost subjektivně nepříjemně prožívaných symptomů. S neurotickým klientem se nesetkávají pouze psychologové a psychiatři, ale i sestra nebo sociální pracovník (Svoboda, 2001).

- Často se můžeme ve zdravotně sociální praxi setkat s klientem, který již od prvního navázání kontaktu mlčí. Jedná se o signál, kterým nám klient může signalizovat vlastní úzkost, nejistotu, nedůvěru, ale také na druhé straně odpor a umíněnost. Mlčení tedy může být výrazem vnitřního konfliktu, který pramení z potřeby sdělit problém a získat podporu, na druhé straně se však klient stydí či má obavu ze ztráty intimity a bezpečí, které mlčení klientovi zdánlivě poskytuje. Pokud by klient promluvil, má pocit, že dojde k jeho ponížení, k výsměchu (Vodáčková, 2002).

Nemluvnost neboli mutismus se může objevit i u dítěte, které mluvit umí, ale z důvodu emoční překážky mluvit odmítá. I v tomto případě se jedná o projev strachu a napětí v komunikaci s určitou osobou, popřípadě se může jednat o následek nějakého traumatického zážitku. K nemluvnosti mají sklon spíše děti samotářské, úzkostné. Nejčastěji se objevuje u dětí předškolního a mladšího školního věku (Vágnerová, 1999).

- Depresivní stavy jsou svým původem, vznikem a průběhem velmi různorodé. Mohou se vyskytovat v obtížných životních situacích, ale i bez jasného vyvolávacího podnětu. Deprese se vyznačuje pocitem strachu, zoufalství, stísněnou náladou, pocitem prázdnoty. Deprese bývá spojena s apatií, ztrátou motivace, zhoršením koncentrace a paměti. Depresivní klienti jsou velice citliví na své zdraví a jakoukoli poznámku o svém fyzickém stavu vnímají většinou v negativním smyslu.

- Depresivní klienti mohou inklinovat k suicidálnímu jednání, proto je důležité, aby i v oblasti pomáhajících profesí byl pracovník na takového klienta připraven (Vodáčková, 2002).

- Deprese se může objevovat i u dětského klienta, což bylo do nedávné doby podceňováno a popíráno, neboť období dětství je všeobecně vnímáno jako šťastné a bezstarostné. Depresivní reakce byly popsány již v kojeneckém věku v souvislosti s těžkou psychickou deprivací nebo při dlouhodobém neuspokojování základních biologických potřeb či odloučeností od matky – pečující osoby. Deprese u dětí je nejčastěji důsledkem reakce na traumatický zážitek, například ztrátu blízké osoby. Také opakovaný neúspěch ve škole a neúměrné požadavky na dítě ze strany rodičů mohou způsobit depresivní reakci. Můžeme říci, že projevy deprese u dětí jsou stejné jako u dospělých – smutná nálada, poruchy příjmu potravy, poruchy spánku, pohybový útlum, apatie, únava, pocity viny, zhoršení soustředivosti, úvahy o smrti a sebevraždě (Říčan, 1997).

• Specifika komunikace s klientem v těžké životní situaci

Sdělování špatných zpráv klientovi či jeho blízkým je především v oblasti zdravotně sociální jedna z nejnáročnějších situací. V této

souvislosti narážíme na problematiku pravdy a etického lhaní, angličtina má pro tento jev zaveden termín white lies – bílé lži (Vybíral, 2008).

V souvislosti s léčbou má klient dle Etického kodexu pacientů, který byl přijat Centrální etickou komisí Ministerstva zdravotnictví ČR dne 25. února 1992, právo na poskytnutí informací o svém zdravotním stavu. Nikde však není pevně stanoveno, v jakém rozsahu (Haškovcová, 1996).

Americká lékařka a psycholožka Elizabeth Kübler-Rossová říká, že klient si sám může přát zůstat ve stadiu popření. V této chvíli záleží na jeho blízkých osobách a lékaři, zda vyhodnotí, že stav nevědomosti je pro klienta lepší. Pokud se rozhodnou klienta udržovat v bílé lži, pak by toto rozhodnutí měli respektovat všichni, kteří se kolem klienta pohybují. Dodává však, že může nastat situace, kdy se tento klient dozví pravdu náhodně a tím dojde k nabourání důvěry mezi klientem a personálem (Kübler-Rossová, 1995).

Dostáváme se do velice obtížné situace, kdy proti sobě stojí dva rozdílné postoje k této problematice. Na jedné straně, jak například uvádí Jiří Šimek, k zadržení pravdivé informace může dojít pouze ve chvíli, kdy by tato informace poškodila klienta. Zkušenost však ukazuje, že pravdivá informace sama o sobě může klienta poškodit jen zřídka (Šimek, 2001).

Na druhé straně stojí výsledky výzkumů, které potvrzují, že klient může být úspěšně léčen i podáním chemicky čisté látky, takzvaného placebo (Vybíral, 1999). Je tedy velice obtížné se s tímto dilematem objektivně vypořádat.

Současné zahraniční trendy směřují k preferenci sdělování plné pravdy před tzv. milosrdnou lží. Tato pravda by však měla být sdělena citlivým způsobem, kdy je třeba mít na paměti všechny důsledky fyziologické, psychické i sociální povahy, které může takto koncipovaná zpráva u klienta vyvolat. Obsah musí být více než kdy jindy sdělen citlivým způsobem s ohledem na psychiku klienta, aniž bychom mu brali naději. Jak výstižně uvádí A. Munthe v souvislosti s touto problematikou, v oblasti lékařství „není mocnějšího léku než naděje, ale nejneopatrnější známka pochyby ve tváři lékaře může stát pacienta život“ (Plachetka, 1999).

Pro komunikátora, který je postaven před nelehký úkol komunikace s klientem v terminálním stádiu života či jeho blízkými, je velice důležité znát možné psychické projevy osob v této situaci. E. Kübler-Rossová ve své knize *O smrti a umírání* vydané v roce 1969 podrobně popsala, jak klient starší 9-ti let reaguje na přijetí špatné zprávy. Na základě vlastního výzkumu vytvořila pět fází nejčastějších psychických reakcí na přijetí zprávy u klientů v terminální fázi života. První reakcí je šok, druhou hněv, vzpoura, třetí fází je vyjednávání, ve čtvrté nastává smutek a deprese a poslední fází, která nemusí vždy nastat, je smíření (Kübler-Rossová, 1993).

Reakce dítěte na špatnou zprávu je narozdíl od dospělých více emoční. Postoj dítěte je též úzce propojen s reakcí rodičů. Dítě by mělo být o svém stavu informováno nejlépe rodiči, popřípadě lékařem. Komunikace s letálně nemocným dítětem je nejnáročnější situací v pomáhající profesi. Pomoc můžeme nalézt v práci J. J. Spinetta, kde je uvedeno jedenáct bodů, jak s takto nemocným dítětem hovořit (Spinetta, 1980).

V souvislosti s výše uvedeným M. Vyhnálek zmiňuje sedm stádií reakcí blízkých osob, jimž je závažné sdělení určeno. Jedná se o stádium šoku, stádium popření smrti, stádium pocitu viny, stádium popření pocitu viny, pocit marnosti, po němž nastává pocit smíření a stádium oplakávání. Tento model lze plošně aplikovat na většinu případů komunikace s osobami, které mají k letálně nemocnému klientovi citovou vazbu (Vyhnálek, 1997).

Sdělování špatných zpráv je náročnou situací jak pro klienty, tak pro pracovníky v pomáhajících profesích.

- Specifika komunikace s klientem se zdravotním znevýhodněním

Další specifickou oblastí komunikace v pomáhajících profesích je komunikace s klientem se zdravotním znevýhodněním. Aby komunikace s tímto klientem mohla být vedena správně, je nezbytné rozumět typu postižení a přistupovat k těmto lidem bez předsudků, předpojatosti, štitivosti. Vhodně vedená komunikace je předpokladem pro získání klientovy důvěry. Proto je důležité znát a dodržovat základní zásady pro

vedení komunikace, například s klientem s poruchou řeči, se smyslovým postižením apod. (Linhartová, 2007).

### ***1.3 Rozvoj sociálních, interaktivních a komunikačních kompetencí v pomáhajících profesích v terciárním vzdělávání***

Sociální kompetence se vytvářejí a rozvíjejí v procesu sociálního učení, které lze charakterizovat, jak uvádí J. Řezáč, jako učení se rolím, tj. umění jednat v sociálních situacích funkčním způsobem, který respektuje společensky uznávané normy chování a charakter dané situace. Sociální učení probíhá v sociální skupině, kde panuje významná atmosféra jistoty, otevřenosti a důvěry. Je založeno na navození a analýze modelové sociální situace, vyhodnocování prožitků a zkušeností (Řezáč, 1998).

Lidé se rodí s instinktem k učení a tento instinkt je potlačován negativními zkušenostmi. Učení má v zásadě tři obecné bariéry, na které je při přípravě nácviku sociálních dovedností třeba pamatovat. První bariérou je bariéra logická, která vzniká, když prezentovaná věc nebo jev nedává smysl, protože část informace chybí. Tento nedostatek je relativně snadno odstranitelný doplněním chybějící informace. Druhá bariéra je etická, to znamená, že to, co je předmětem učení, musí být v souladu s etickými normami společnosti i jednotlivce. Poslední překážkou v učení je pocitová bariéra, která vzniká vždy, kdy je učení doprovázeno nelibými pocity či nepohodlím. Častým projevem pocitové bariéry je strach a úzkost (Tichá, 1999).

Osvojování sociálních dovedností probíhá například prostřednictvím interiorizace nebo kognitivně-behaviorálně, tj. kognitivním zpracováním sociální situace, sebereflexí připravenosti k řešení situace, aktivním řešením sociální situace a zpevňováním žádoucího chování (Navrátil, 2001; Čáp, 2001).

Mezi sociální dovednosti sestry či sociálního pracovníka patří zejména ty, které se vztahují k procesům komunikace a sociální percepce a k zvládnutí konfliktů. Základními psychosociálními prvky dovedností jsou dle Gillernové vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance

a zodpovědnosti, naslouchání, porozumění neverbálním projevům jedince, otevřenost, akceptování osobnosti klienta, tolerování odlišného pohledu na projevy interakce, empatie, odlišování svých prožitků od prožitků klienta, vedení ke spolupráci (Gillernová, 1998).

Za důležitý nástroj vytváření sociálních kompetencí je považován nácvik sociálních dovedností u profesí zaměřených na práci s klientem v tíživé životní situaci. Nácvik sociálních kompetencí v tomto případě zahrnuje zejména nácvik komunikace a interaktivních dovedností. V našem případě je zaměřen především na formování profesních schopností pracovníka v pomáhajících profesích s důrazem na oblast komunikace ve specifických situacích. Nácvikem interaktivních dovedností rozumíme jakoukoliv formu vzdělávání, která je zaměřena na zvýšení efektivnosti vzájemného působení jedince s ostatními.

Při nácviku postupujeme vždy od jednoduššího ke složitějšímu a vzdělávání je koncipováno tak, aby splňovalo potřeby aktérů. Nácvik by měl splňovat základní znaky, kterými jsou sebepoznání a poznávání druhých, porozumění vlastním prožitkům, využívání reflexe a sebereflexe účastníků, vytváření náhledu a nadhledu způsobů sociálního chování, vedení k získání zkušenosti, přičemž vše probíhá za přispění vhodně volených metod nácviku. Nácvik může být veden individuální či skupinovou formou, důležité je zachovat optimální počet osob ve skupině, aby nedošlo ke snížení efektivity (Praško, 2009; Možný, 2009).

**Program nácviku musí být založen na osobní prožitkové zkušenosti, která je zároveň propojena s teoretickými poznatky a vědomostmi.**

V současné době můžeme v České republice objevit specializované kurzy zaměřené na sociální výcvik především v oblasti celoživotního vzdělávání. Asi nejznámější jsou akce pořádané pod Prázdninovou školou Lipnice /dále jen PŠL/, která je od roku 1991 členem mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. Kurzy PŠL vycházející ze zážitkové pedagogiky jsou zaměřeny na široké spektrum populace – děti, studenty, pracovní kolektivy, rodiny, lidi se zdravotním znevýhodněním (Prázdninová škola Lipnice, 2010).



Taktéž jsou realizovány projekty některých občanských sdružení či univerzitních pracovišť zaměřené na rozvoj kompetencí pracovníků v oblasti pomáhajících profesí v rámci jejich celoživotního vzdělávání. Toto vzdělávání je však převážně poskytováno v časově omezené formě v rámci jednotlivých grantů. Příkladem je projekt Ostravské univerzity realizovaný v letech 2003 – 2006 pod vedením E. Mechlové v rámci programu Phare pod názvem *System dalšího vzdělávání učitelů základních škol v oblasti sociální práce* (Ostravská univerzita, 2009). Příklad sebepoznávacího a sebezkušenostního výcviku zaměřeného na posílení sociálních kompetencí, který byl realizován na vysoké škole formou seminářů, můžeme nalézt na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity pod názvem *Lidské hranice* v rámci projektu *Obyčejní lidé*. Jak uvádí P. Soják: „Jde o soubor několika krátkodobých, specificky zaměřených seminářů a kurzů z oblasti zážitkové pedagogiky, při kterých je kladen důraz na rozvoj osobnostní kompetence a skupinovou práci. Semináře jsou součástí koncepce všech nabízených vzdělávacích akcí naším občanským sdružením EDUCATIO, jako fakultativní semináře tříletého sebezkušenostního výcviku.“ (Soják, 2007, s. 84, 86).

### 1.3.1 Návuk interaktivních a komunikačních kompetencí na vysokých školách

Formování pracovních schopností je proces, který u všech profesí probíhá v zásadě stejně. Profesní příprava začíná základní přípravou na povolání, která má v našich podmínkách v drtivé většině případů institucionální charakter. Následuje fáze tzv. orientace, která již probíhá přímo na konkrétním pracovišti a jejímž cílem je co nejvíce zkrátit a zefektivnit adaptaci nového pracovníka. Fáze doškolení (prohlubování kvalifikace) je pak zaměřena na pokračování odborné přípravy v oboru, ve kterém člověk pracuje na svém pracovním místě (Koubek, 1995).

Vysoká škola navazuje ve své práci na výsledky práce všech předchozích stupňů školské soustavy. Je tedy školou odbornou, která se zaměřuje na edukaci odborných pracovníků pro náročné a zcela specifické oblasti lidské činnosti.

Při přípravě na budoucí poslání zdravotních a sociálních profesí se setkáváme s tím, že studenti při samotném vyučovacím procesu používají převážně reproduktivní myšlení a často jsou nedostatečně vedeni k osvojení si sociálních dovedností, které jsou pro tyto profese velice důležité. C. T. Lewis na toto téma v souvislosti s vysokoškolskou přípravou manažerů uvádí, že při přípravě studentů na tomto stupni škol je klasický výukový postup, založený převážně na výkladu teoretických poznatků, možná vhodný způsob pro vzdělávání budoucích akademiků, ale méně efektivní v přípravě budoucích praktických manažerů (Lewis, 1990).

V rámci kurikulárních proměn v oblasti terciárního vzdělávání se i u nás začalo hovořit o zkvalitňování výuky na vysoké škole. MŠMT připravilo dlouhodobý záměr v oblasti vysokého školství pro léta 2006 – 2010, ze kterého by měly vycházet dlouhodobé záměry jednotlivých vysokých škol. ČR se zapojuje do projektu OECD „Tematická zpráva o terciárním vzdělávání“, v rámci kterého by experti OECD měli posoudit současný vývoj. Změny, ke kterým by mělo dojít, se neobejdou bez dalšího vzdělávání vysokoškolských pedagogů. Podle dlouhodobého záměru ministerstva „bude další vzdělávání u akademických pracovníků zaměřeno zejména na rozvoj znalostí a dovedností jak ve vlastním oboru, tak i v celé oblasti poznání, postupů a metod vysokoškolského vzdělávání a vzdělávání dospělých a na schopnost předávat znalosti a dovednosti studentům a na rozvoj tzv. obecných dovedností (jako je prezentace, týmová spolupráce, zvyšování informační gramotnosti a schopnosti využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávací a vědecko-výzkumné činnosti, rozvoj jazykových kompetencí, manažerské dovednosti, znalosti týkající se duševního a průmyslového vlastnictví apod.)“ (Hrubá, 2005, s. 1).

Na základě doporučení expertů OECD obsažených ve Zprávě ke stavu terciárního vzdělávání v ČR z r. 2006 uložila vláda ministerstvu školství na svém jednání o reformě vzdělávání v Kolodějích v březnu 2007 úkol připravit Bílou knihu terciárního vzdělávání (Hrubá, 2007).

V souvislosti se zvyšováním kvality výuky v oblasti vysokoškolského vzdělávání J. Vašutová uvádí, že na akademické půdě nemá potřebnou

oporu teoretická disciplína věnující se problematice vysokoškolské didaktiky (Vašutová, 2002, s. 21-25).

Jak již bylo výše uvedeno, je edukace na terciárním stupni vzdělávání v oblasti pomáhajících profesí zdravotní a sociální sféry sice stále zaměřena především na teoretické pojetí, je zde však zároveň požadavek na kompetenční a aplikační pojetí. Při diskuzích v odborných kruzích je často zmiňován problém optimalizace a synchronizace těchto pojetí. V této souvislosti P. Soják uvádí „Dnes můžeme konstatovat, že situace se za uplynulých patnáct let rapidně změnila k lepšímu. Ale také můžeme konstatovat, že je mnoho faktorů, které spíše nutí vědeckou obec tyto různé modely propojovat a hledat jakési universum, aby byla efektivita a potřebnost vzdělávání v rozvoji osobnostních kompetencí „obhajitelná“ a zařaditelná do současného kurikula“ (Soják, 2007, s. 61). Dále uvádí, že ve stávajících kurikulech pedagogického vzdělávání dochází spíše k nabídce „ochutnávek“ osobnostních příprav, které v konečném důsledku nemohou být účinné. V rámci přípravy edukace zdravotních a sociálních pracovníků dochází k obdobným problémům, a pokud je vytvořen v rámci kurikula prostor pro rozvoj sociálních kompetencí studentů, bývá neefektivně využit, neboť není dodržena koncepčnost. Rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí nelze považovat za dostačující. V kurikulech jsou sice předměty zaměřené na tuto oblast zastoupeny, ale pouze okrajově, s nízkou hodinovou dotací. V souvislosti s výše popsaným problémem se tato práce zaměřuje na vytvoření komplexního programu, který by v rámci časové dotace umožnil optimální rozvoj kompetencí v daných podmínkách. A. Prokopová uvádí, že pouhé absolvování určité sumy předmětů a technik nevede k získání kompetencí – jde o komplexní a dlouhodobý proces, na který působí celková atmosféra přípravy na terciárním stupni vzdělávání a celkové propojení s kurikulem (Prokopová, 2000). K tomu je potřeba spolupráce všech pedagogů, určení didaktických cílů, obsahu a prostředků. **Toto je důležité východisko pro tvorbu výukového programu zaměřeného na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí zdravotních a sociálních pracovníků na vysoké škole.**

### 1.3.2 Edukační prostředky v terciárním školství

Pro pochopení edukační reality v rámci terciárního školství je v souvislosti s empirickou částí důležité blíže se zaměřit na edukační prostředky.

Mezi základní kategorie edukace patří edukační prostředky, pomocí kterých se uskutečňují cíle edukace a edukanti si pod vedením edukátora osvojují její obsah a zároveň posilují své odborné kompetence. Mezi hlavní prostředky edukace patří formy a metody edukace. Při přípravě studentů ve zdravotně sociálních oborech je potřeba posilovat nejen jejich odborné kompetence, ale klást důraz také na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí. K tomu mohou být v rámci seminářů a cvičení využity různé metody edukace, které právě tyto kompetence rozšiřují (Kolář, 1987).

Sociální dovednosti, které si studenti osvojují, se přímo vážou na model pojetí výuky. Je již obecně známé, že v transmisivním pojetí výuky je kladen důraz především na sumu vědomostí a jejich reprodukci, což v přeneseném slova smyslu znamená držet se zpátky, příliš nediskutovat ani s pedagogem, ani nespolupracovat s ostatními studenty. Student si tak osvojí pouze sociální dovednosti typu nevstupovat do řeči, když hovoří autorita, neupozorňovat na sebe, pokud je to v dané situaci výhodnější. Toto jsou sice také sociální dovednosti, které potřebujeme v životních úkolových situacích, co je ovšem pro studenty oborů směřujících k pomáhajícím profesím důležitější, je právě osvojení si kooperativních, komunikativních a interaktivních dovedností, na nichž je založeno jak úspěšné fungování jednotlivce v praxi, tak i týmová práce (Tonucci, 1994). Johnson zmiňuje též důležitost rozvoje kritického myšlení u studentů, které by měl každý edukátor považovat za jednu z priorit svého žebříčku (Johnson, 1995).

Organizační podmínky vysokoškolské výuky jsou vymezeny koncepcí kurikula. Typickým uspořádáním podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu z pohledu vysokoškolského pedagoga je organizační forma tvořená přednáškami a cvičeními, které mohou být dle zaměření oboru doplněny odbornou praxí. Vyučující tak převážně

aplikuje hromadnou frontálně organizovanou výuku, kterou lze v podmínkách univerzitního vzdělávání označit za tradiční. Individuální výuku uplatňuje především při konzultacích, zkouškách a při specifických formách praktické výuky, především v seminářích a cvičeních, kdy skupiny studentů nejsou tak početné. Z hlediska efektivního učení studentů se jeví jako optimální individualizovaná výuka, jedná se sice o hromadný způsob výuky, edukantům je však dán prostor pro vlastní aktivity, samostudium, sebekontrolu. Tento způsob vedení výuky klade na pedagoga značné nároky a předpokládá detailní přípravu a pedagogovu schopnost účinně korigovat průběh výuky v souvislosti s konkrétní situací (Vašutová, 2002).

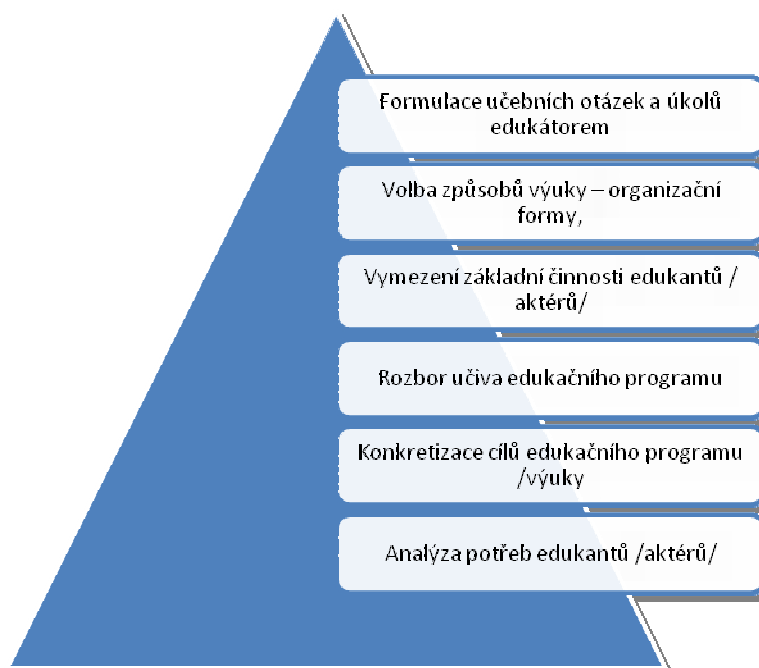
Vhodnou organizační podmínkou uplatňovanou pedagogem pro realizaci nácviku sociálních dovedností je malá skupina v semináři či cvičení. Lokální skupina funguje v dimenzi úkolově-kognitivní a sociálně-emoční a vytváří tak prostor pro nácvik interaktivních a komunikativních kompetencí.

V souvislosti s realizací nácviku sociálních kompetencí je pro pedagoga důležité zaměřit se na adekvátnost vnitřního fyzického edukačního prostředí, to znamená splnění ergonomických parametrů, jež jsou nezanedbatelnou podmínkou (Vašutová, 1999).

### 1.3.3 Metodický postup

Pro rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí na terciárním stupni vzdělávání, popřípadě v rámci celoživotního vzdělávání sester a sociálních pracovníků, platí z hlediska didaktiky stejné principy jako v jakékoliv jiné oblasti zabývající se výchovou a vzděláváním. Je proto nezbytné i v tomto případě věnovat dostatečnou pozornost jednotlivým krokům didaktické analýzy učiva, viz schéma.

Schéma 2: Struktura kroků didaktické analýzy (modifikováno podle Vališové, 2007)



Jedním z nejdůležitějších kroků v plánování vzdělávání je volba cílů a s tím souvisejících výukových postupů a metod. Tato volba často rozhoduje o efektivitě celého edukačního procesu.

Jak uvádí J. Skalková, při konkretizaci cílů se uplatňuje zřetel k obsahu učiva a zároveň s tím zřetel k rozvoji osobnosti edukanta. Cíle dávají výuce řád, pomáhají zvolit přiměřené metody vedení výuky i hodnocení (Skalková, 1999).

Pro kompetenční pojetí terciárního vzdělávání, které s tématem této práce úzce souvisí, je otázka cíle považována za samozřejmou. Nejasné definování cíle programu může vést k jeho neúčinnosti a neefektivitě. Účinnost je pak sledována ve vztahu cíle projektovaného k cíli realizovanému.

Třetím krokem, který je potřeba při tvorbě programu respektovat, je výběr učiva a na to navazující konkrétní vymezení činnosti edukanta v součinnosti se stanoveným cílem. Navazujícím krokem je volba způsobů výuky, to znamená volba organizačních forem, metod, materiálních a didaktických prostředků. Poslední součástí didaktické analýzy je formulace učebních otázek a úkolů, které by měly edukanta

motivovat a aktivizovat. V následující stati je pozornost věnována především pátému kroku didaktické analýzy – volbě způsobů výuky. Jelikož oblast metod je v didaktice velice obsáhlá, zaměřuje se následující kapitola především na metody, které úzce souvisí s programem vytvořeným v rámci této práce, zaměřeným na nácvik interaktivních a komunikačních dovedností.

#### 1.3.4 Volba způsobů výuky na bázi zkušenostního učení

Výukové postupy založené na zkušenostním (experienciálním) učení jsou předpokladem pro rozvoj potřebných sociálních kompetencí zdravotně sociálních pracovníků.

Dle Z. Palána se jedná o koncepci učebního (vyučovacího) procesu, která proti klasickému pojetí zdůrazňuje aktivní roli jedince. Cílem není pouhé osvojení si vědomostí a dovedností, ale především přenesení výsledků učení do pracovního života včetně *lessons learned* z každodenní zkušenosti. Tato koncepce se již od 80. let 20. stol. prosazuje především v manažerském vzdělávání (Palán, 2002).

Model zkušenostního učení představil D. A. Kolb, který ve své knize *Experiential Learning* říká, že není první, kdo přišel s myšlenkou zkušenostního učení. V této souvislosti se odkazuje na Konfucia, který kolem roku 450 p.n.l. uvedl: „Řekni mi, zapomenou. Ukaž mi, možná si budu pamatovat. Nech mne pracovat a porozumím“. Podle Kolba proces zkušenostního učení představuje vzájemně propojený systém, který neustále posiluje vazby mezi výchovnou činností a rozvojem osobnosti, přičemž zdůrazňuje význam zkušeností a prožitků, na základě kterých se utváří znalosti a dovednosti (Kolb, 1984).

Zkušenostní učení může probíhat jak spontánně, tak s intervencí pedagoga v rámci vzdělávací instituce (Cool, 2002).

Proces zkušenostního učení probíhá jako etapový cyklus obsahující čtyři stádia:

- stádium konkrétní zkušenosti;
- reflektované pozorování, ohlédnutí, zamyšlení;
- zobecnění;

- plánování, testování nových situací v jiném kontextu (Kolb, 1991).

V podmínkách edukačního prostředí terciárního vzdělávání jsou studenti vedeni k tomu, aby si vytvořili ucelené znalosti na základě aktivit, které jsou nositeli všech čtyř stádií zkušenostního učení.

S ohledem na cíl, kterým je v rámci přípravy pracovníků v pomáhajících profesích rozvíjení sociálních, interaktivních a komunikačních dovedností, je zařazení výukového postupu založeného na zkušenostním učení jednoznačným přínosem.

#### *1.3.4.1 Interaktivní metody*

Při vysokoškolské přípravě zaměřené na získání sociálních dovedností v pomáhajících profesích je vhodná implementace *interaktivních metod*.

Mezi vhodné postupy zaměřené na rozvoj sociálních dovedností lze zařadit *interaktivní výuku*, která je edukačním procesem probíhajícím za aktivní spoluúčasti pedagogů a studentů. Jejich vztah je založen na principu partnerství a spolupráce. V porovnání s transmisivním pojetím výuky je odlišná role pedagoga. Pedagog je průvodcem při skupinové či individuální práci, pomáhá studentům hledat vhodná řešení, usměrňuje jejich diskuzi, podporuje je.

Interaktivními metodami ve výuce mohou být například diskuze či brainstorming. V současné době je nejčastěji s pojmem *interaktivní metoda* spojována implementace tzv. *interaktivní tabule* ve výuce.

Tato práce se zaměřuje na okruh interaktivních metod, které uplatňují princip zkušenostního učení, tedy respektují určité specifické metodické kroky, např. zvýraznění vzorů při jednotlivých skupinových aktivitách či při sledování výukových videozáznamů. Dále je kladen důraz na osvojení obecnějších pravidel a strategií jednání, například nácvikem aplikace určitého pravidla v komunikaci v různých situacích. Důležitá je také záměrná variabilita simulovaných situací spojených s aktivní účastí členů skupiny. Vytvoření prostoru pro zpětnou vazbu a zažití úspěchu zúčastněných aktérů, případně citlivě formulovaný námět na změnu patří k dalším krokům, na které je potřeba brát zřetel. Neméně důležitá je sebereflexe a podpora přenosu osvojených dovedností (Bandura, 1997).



#### *1.3.4.2 Kooperativní vedení výuky*

Kooperace je specifický druh interakce, který lze vyjádřit jako vzájemný vztah lidí na společné cestě ke společnému cíli. Kooperaci lze chápat jako protiklad ke kompetici. Pro studenty oborů směřujících k pomáhajícím profesím je důležité osvojení si kooperativních dovedností, na nichž je založeno úspěšné fungování týmové práce. Na půdě vysoké školy můžeme sociální dovednosti cvičit ve speciálních situacích určených právě k tomuto účelu nebo v úkolech zároveň spojených s osvojováním poznatků určité vzdělávací oblasti. Zde se otevírá široký prostor pro implementování prvků kooperativního učení do výuky studentů výše zmíněných oborů, zejména v rámci předmětů typu ošetřovatelství, psychologie, komunikace, sociální práce, ale i například seminář k diplomové práci.

„Kooperativní učení je systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální“ (Kasíková, 2007, s. 62). Z toho vyplývá, že nacvičovaná sociální dovednost je úzce propojena s poznávacím procesem. Na základě výzkumů prováděných v zahraničí (například D. Johnson, R. Johnson a S. Sharan, Y. Sharan atd.) můžeme říci, že narozdíl od kompetitivního nebo individuálního uspořádání učebních situací má kooperativní učení vyšší efektivitu v oblasti pamětního učení, myšlenkových strategií, aplikace kreativity při zvládnutí úkolů. Dále dochází k vnitřní motivaci a při interakci v kooperativních situacích dochází k formování sociálních dovedností.

Kooperativní učení v pojetí výuky musí být založeno na určitých zásadách, a to především na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činností jednotlivce. Mezi základní principy kooperativního učení patří vzájemná pomoc, tolerance, schopnost přesně formulovat vlastní myšlenky a chápat myšlenky druhých, reagovat na názory a požadavky skupiny, dovednost hodnotit sebe i druhé. Tímto

pojetím výuky si student může osvojit další sociální dovednosti, velice potřebné pro jeho budoucí poslání.

Základními komponentami kooperativního učení, které je nutné dodržovat při vedení výuky tímto způsobem, jsou:

- pozitivní vzájemná závislost členů skupiny, která existuje, pokud členové skupiny vnímají, že jsou spojeni s ostatními členy takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i ostatní;
- interakce tváří v tvář, kdy se činnost odehrává v malých kooperujících skupinách (2-6 členů);
- osobní odpovědnost, tzn. výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu;
- formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, které znamenají podporovat a akceptovat jeden druhého a konstruktivně řešit konflikty;
- reflexe skupinových procesů, tj. efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a rozhoduje o dalších krocích.

Zásadním krokem pro začlenění kooperativního učení do výuky je přijetí jeho principů a ověřování jejich plnění během přípravy a samotné realizace. Principy vychází již z výše uvedených základních komponentů kooperativního vyučování, které lze shrnout následovně:

- princip spolupráce studentů při dosahování společných cílů;
- výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny studentů;
- celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.

Velice důležité před samotným zahájením výuky je určení si věcného a sociálního cíle, kterého má být studenty dosaženo. V neposlední řadě je velice přínosné v úvodu studenty seznámit se způsobem jejich hodnocení, které je závislé na splnění společných cílů všemi členy skupiny (Kasíková, 2007).

Uplatňování kooperativního učení ve výuce klade na pedagoga nároky zejména ve smyslu změny jeho dosavadního pojetí výuky a vyučovacích způsobů s důrazem na priorizaci zákonitostí kooperativního učení, které je potřeba respektovat jak ve fázi plánování a formulace cíle, tak

i v průběhu realizace a při hodnocení, což kooperativní pojetí výuky, jakožto organizované skupinové práce, odlišuje od skupinového učení.

Při dlouhodobějším začleňování kooperativní výuky v jedné určité skupině může pedagog i celá skupina zaregistrovat chybějící dovednosti, a to nejen dovednosti přímo se týkající plnění úkolových potřeb, ale i dovednosti sociální v širším pojetí. V dalších fázích výuky lze pak poskytnout prostor pro utváření těchto chybějících složek.

Kooperativní učení nefunguje, pokud nejsou uplatněny a formovány interpersonální dovednosti a dovednosti pro práci v malé skupině.

Tento způsob práce je velkým přínosem především v oblasti rozvoje interaktivních dovedností.

Výzkum zaměřený na implementaci kooperativního vedení výuky na terciárním vzdělávání je realizován převážně v zahraničí.

Mezi významné představitele a zároveň realizátory takto vedeného výzkumu lze řadit bratry D. W. Johnsona a R. Johnsona, kteří na základě vlastních výzkumů ukazují, že kooperativní učení zvyšuje úsilí a motivaci studentů ke studiu oboru, který si zvolili a zároveň posiluje důvěru v sebe sama, spolupracovníky a pedagogy.

Karl A. Smith – profesor a ředitel vysokoškolského studia v oboru stavebnictví na University of Minnesota, který spolupracoval v rámci výzkumu vedeného bratry Johnsonovými a Centrem pro kooperativní učení, říká: „Práce D. a R. Johnsonových měla obrovský vliv na mě osobně a na inženýrské vzdělávání obecně“.

Peter Coleman, ředitel Centra kooperativního učení a řešení konfliktů na Columbia University, označil práci bratrů Johnsonových jako „klíčové stanovení vysokých standardů pro oblast výzkumu, rozvoj studijních programů a hodnocení“. „Jejich studie jsou přínosné. Mají model, který jim umožňuje rozvíjet teorii a aplikovat ji praktickým způsobem.“ (Johnson, 2010).

Kooperativní učení se ukázalo být nesmírně účinným v širokém spektru oborů, kde hraje edukace klíčovou roli. Formou vzájemného pohledu na problém umožňuje lépe proniknout pod vrchní úroveň k podstatě materiálu, který je předmětem chápání. Kooperativní model také vede

k většímu přijímání rozdílů na základě schopností, etnického původu a pohlaví a poskytuje strukturu pro řešení konfliktů prostřednictvím vyjednávání.

U nás si kooperativní vedení výuky již také našlo cestu na půdu terciárního vzdělávání, zatím především v oborech, které jsou zaměřeny na přípravu budoucích učitelů, např. v seminářích obecné didaktiky a předmětových didaktik, jak o tom hovoří R. Šikulová: „V didaktice přírodovědy a vlastivědy se snažíme vytvářet tréninkové nebo přirozené učební situace, které přispívají k vytváření nebo posilování kooperativních dovedností studentů. Využíváním různých metod kooperativního učení při výuce didaktiky student získává zkušenost s určitou metodou, poznává její možnosti, výhody i úskalí. Důležitým momentem je zároveň samotný prožitek při spolupráci.“ (Šikulová, 2010).

#### *1.3.4.3 Hraní rolí jako postup vedoucí k rozvoji kompetencí*

K dalším postupům souvisejícím s rozvojem interaktivních a komunikativních dovedností lze zařadit hraní rolí. Hra je pro člověka přirozeným poznáváním světa a mapováním života kolem sebe již od útlého dětství. Právě hra je jeden z prvních komunikačních prostředků mezi matkou a dítětem. J. Piaget říká: „Pro citovou a rozumovou vyrovnanost dítěte je proto nepostradatelné, aby mělo dostupný prostor pro aktivitu, jejíž motivací není přizpůsobivost se realitě, ale naopak, přizpůsobit realitu sobě, a to bez nucení a trestů. Takovým prostorem je hra, která přetváří skutečnost a přizpůsobuje ji vlastním potřebám.“ (Caseová, 1995, s. 22). V tomto směru se například hry a hraní rolí využívají při práci s truchlícími dětmi, kdy se dítě jejich prostřednictvím učí ventilovat zármutek, porozumět tomu, co se stalo. Metodika takto cílených her je rozvíjena institucemi zaměřujícími se na pomoc pozůstalým dětem, například v Anglii *The Winston's Wish* (Špatenková, 2008).

Problematikou hraní rolí ve výchově a vzdělávání se podrobně zabývá J. Valenta, který hraní rolí ve výchově a vzdělávání definuje takto: „Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění

osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců) zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti apod.) včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“ (Valenta, 1995, s. 31).

Mnoho lidí se domnívá, že v období dospívání a dospělosti mizí potřeba hry a dokonce schopnost si hrát. Tuto schopnost však člověk neztrácí. Vhodnou motivací a promyšleným navozováním situací lze dospívajícího i dospělého člověka touto cestou vést k osvojování si nových poznatků a sociálních dovedností. Hra a hraní rolí se tak může stát pro studenty silným motivačním stimulem, který je schopen zmobilizovat jejich kognitivní potenciál a docílit tak nejvyšší efektivitu učení.

Základem hraní rolí v sociální situaci je především kontakt ve skupině, kdy se edukanti v herní situaci učí principům komunikace a kooperace.

Hraní rolí patří mezi nejdůležitější součásti nácviku sociálních dovedností. Edukant v různých obměnách zkouší zvládat určité sociální situace, a to nejdříve na základě svého nejlepšího způsobu chování a svých zkušeností, až poté dostane zpětnou vazbu, v čem jeho řešení dané situace bylo správné a co by mohl zlepšit. Následuje opakovaný nácvik stejné situace, kdy je na základě nabytých poznatků edukantem aplikován optimalizovaný přístup k řešení dané situace. Důležité je, aby edukant vstupoval nejen do své role, v našem případě do role sestry či sociálního pracovníka, ale i do role klienta, který je partnerem v komunikaci, čímž je mu umožněno vidět situaci očima druhého a uvědomit si, jak on sám působí na druhé. K fixaci vhodného způsobu chování může v rámci hraní rolí přispět zadání vypracování písemného scénáře, kde je úkolem edukanta použít správné strategie jednání (Praško, 2009).

Stejně jako je tomu u hraní rolí v rámci terapeutických metod, je důležité i při nácviku sociálních dovedností v rámci edukačního procesu pamatovat na to, že je vhodné, aby edukant nejdříve zaujal roli pozorovatele, například v rámci projekce videozáznamu, kdy je jeho úkolem popsat, čeho si v chování modelu všiml. Tímto způsobem dochází

k prolomení bariér, jako je například stud, strach ze zesměšnění, neochota aktivní spolupráce, které často brání úspěšné aplikaci této metody.

#### *1.3.4.4 Videozáznam jako vyučovací prostředek*

V souvislosti s rozvojem sociálních dovedností při přípravě pracovníků ve zdravotně sociální sféře je využití moderních vyučovacích prostředků při výuce její nezbytnou součástí. Prostor pro aplikaci nácviku sociálních dovedností poskytuje *práce s videozáznamem*, kde se lze setkat se dvěma základními přístupy.

Prvním přístupem je práce s již předtočeným materiálem, kdy dochází k seznámení s konkrétní situací z praxe. Vyvolává aktivitu edukantů, otevírá prostor pro zkušenostní učení a reflexi. V tomto směru je nutné vymezení funkcí videozáznamu: *motivační a inspirační funkce* – cílem této funkce je motivovat, inspirovat pomocí promyšleného sestavení krátkých ukázek z rozsáhlejšího videozáznamu a jejich vhodnou prezentací a interpretací; *ilustrační funkce* – videozáznam plní funkci ilustrace k výkladu; *dokumentační funkce* – videozáznam slouží k uchování výjimečných, obtížně přístupných jevů; *funkce instrukční, demonstrační, imitační* – videozáznam slouží jako součást instruktáže a nácviku určité činnosti; *funkce stimulační* – vychází z příkladů postupů z praxe; *funkce integrační syntetická, zobecňující* – videozáznam zobecňuje určité jevy; *funkce diferenciací* – videozáznam respektuje hledisko diferenciací v přenášených informacích; *funkce hodnotící* – vybízí ke srovnání toho, jak by to mělo být; *analytická funkce* – zaměřuje se na vybrané procesy a jevy, které může diagnostikovat, fázovat; *cílová funkce* – videozáznam je orientován na dosažení cíle (Horák, 1988).

Jak uvádí A. Nelešovská, videozáznam v porovnání s jinými metodami a formami výuky poskytuje nejúplnější, nejobjektivnější a nejrealističtější informace. Přes pravdivost tohoto konstatování neexistuje zatím dostatek zkušeností v práci s videozáznamem ve vysokoškolské výuce (Nelešovská, 2005). Druhým přístupem je aplikace práce s videozáznamem metodou videotréninku interakcí /dále jen VTI/.

V oblasti sociální práce se s touto metodou setkáváme již od počátku osmdesátých let dvacátého století, kdy byl v Nizozemí sociálními pracovníky realizován rozsáhlý výzkum sociálního okolí emocionálně narušených dětí. Tato metoda se využívá všude tam, kde je potřeba posilovat pozitivní prvky komunikace. Je založena na principech dobré komunikace a na její podrobné analýze. Podstatou VTI je, že videotrenér při rozhovoru s klientem zjistí, co potřebuje změnit, pořídí krátké videozáznamy běžných situací v jeho sociálním prostředí a provede analýzu záznamu. Ve zpětném rozhovoru nad videozáznamem společně s klientem přemýšlí o možnostech řešení, vede klienta k tomu, aby se na problém díval z jiného úhlu pohledu. Zároveň se při rozboru dohodne s klientem na nejbližším cíli, o který chce usilovat. Metodu VTI lze uplatňovat rovněž ve škole, kde je především zaměřena na pedagogické aspekty úspěšné komunikace (Kolínová, 2007). Příkladem tako vedené výuky je metodika aplikovaná při výuce zaměřené na rozvoj komunikativních dovedností budoucích učitelů (Nelešovská, 2005).

### 1.3.5 Role pedagoga v terciárním vzdělávání

Edukace uskutečněná na jakékoliv úrovni formálního vzdělávání je úzce spjata s osobou pedagoga.

Činnost pedagoga je přes využívání moderních technologií v edukačním procesu nenahraditelná a dá se říci, že rozvoj školní výuky je rozhodující měrou závislý na jeho osobnostním rozvoji. V tomto směru má však školství stále ještě rezervy (Seibert, 2008). Na vysokoškolského pedagoga jsou kladeny nároky spojené nejen s vedením výuky, ale také nároky kladené na jeho vědeckou činnost. Ukazuje se, že na pedagogický výkon vysokoškolského učitele působí řada činitelů, mezi které patří především nové cíle terciárního vzdělávání vycházející z Boloňské deklarace, měnící se studenti, nové typy studijních programů a forem studia, inovace ve výuce, nové informační a komunikační technologie. Pedagog je pod silným tlakem těchto změn vyžadujících od něho odbornost v mnoha oblastech, jako jsou například interpersonální strategie, strategie učení studentů, rozvoj osobnosti studentů,

transformace nových vědeckých poznatků do kurikula, užívání heuristických, badatelských, aktivizujících a učení podporujících metodických postupů ve výuce, aplikování informačních technologií například e-learning, strategie hodnocení a sebereflexe (Vašutová, 2002, s. 21-25). Dobrý pedagog musí disponovat určitými schopnostmi, které jsou předpokladem výkonu jeho profese, např. být náročný sám na sebe nebo být schopný zvládat zátěž a stres (Bernert, 2008). Oblasti rozvoje klíčové kvalifikace, např. formou seminářů dalšího vzdělávání, je však na univerzitách věnována stále ještě malá pozornost, i když potřeby praxe narůstají (Genkova, 2008). Podle teorie *trait-and-factor* vede úzká vazba mezi osobnostními faktory a požadavky v profesním kontextu se zřetelem na vysokou odbornou kompetenci k úspěchu, vysokému výkonu a spokojenosti při vykonávání povolání (Günther, 2008).

V rámci rozvoje sociálních dovedností studentů je vhodné zmínit nároky, které jsou na edukátora kladeny v souvislosti s vedením nácviku těchto kompetencí.

Mnoho vysokoškolských učitelů je dobře obeznámeno s klasickým rozdílem mezi efektivitou a efektivností, přičemž efektivitou se rozumí to, že věci děláme správně a efektivnost spočívá v děláních správných věcí. Ideální situací je kombinace obojího (Seldin, 1990). Tento styl vedení výuky vyžaduje vymezení vzájemných pracovních vztahů mezi pedagogem a studenty a odpovědnosti jednotlivých aktérů k sobě, ke skupině a k učiteli. Pedagog musí umět vytvořit podmínky, což klade vyšší nároky na přípravu. Základem efektivního vedení takto koncipované výuky jsou kromě odborných znalostí i osobnostní dispozice pedagoga, to znamená mimo jiné schopnost kreativity, pedagogického nadání. Významnou roli zde hraje též zkušenost a pohotová a vynalézavá korespondence s danou pedagogickou situací. Dále musí ze strany pedagoga dojít ke změně hodnocení, protože dosažení vymezeného cíle zahrnuje nejen posuzování výkonů a produktů edukanta, ale i zpětnou vazbu, která prochází celým edukačním procesem.

V této souvislosti lze uvést, že pro efektivní vedení výuky na terciárním stupni vzdělávání je důležité, aby pedagog vytvářel optimální podmínky



pro vedení výuky. P. Ramsden v rámci svého výzkumu, jehož paralelu můžeme vidět i u G. Nuthalla v jeho výzkumu vynikajících učitelů, definoval charakteristiku „dobré“ výuky na terciárním stupni a mimo jiné doporučuje „ve výuce užívat metody a úkoly, které podporují aktivní a kooperativní učení studentů“ (Ramsden, 1991). Dalším bodem patřícím do charakteristiky výuky na terciárním stupni vzdělávání dle Ramsdena je „užívat vhodné nástroje hodnocení“. V této souvislosti C. Holroyd definuje změny v přístupech k hodnocení studentů, které lze shrnout následovně:

- posílení účelu hodnocení pro podporu učení oproti certifikaci,
- větší důraz na formativní aspekty hodnocení než na sumativní,
- konstruktivní zpětná vazba je preferována před restriktivním známkováním,
- posun od užívání jedné metody hodnocení k rozvíjení různých metod,
- pohled na hodnocení jako integrální součást výuky spíše než jako na separátní činnost po skončení výuky (Holroyd, 2000).

Neméně důležitá je schopnost pedagoga vystoupit ze stereotypů, které v rámci edukačního procesu používá. To vyžaduje od vysokoškolského pedagoga schopnost pracovat se studenty a zároveň s obsahem. K tomu musí učitel dobře znát studentovu osobnost, umět využívat moderních výukových prostředků a orientovat se v didaktice, včetně implementace jejích výsledků do vlastní pedagogické činnosti (Kolář, 1987). Často diskutovanou formou moderní výuky je e-learning, jehož aplikace by měla přispívat k rozšiřování a zlepšování výuky na univerzitách. Vytváření integrovaného e-learningového kampusu na vysoké škole odráží jednak perspektivu školy, jednak jejích studentů (Heinrich, 2008). Výuka pomocí moderních technologií (online) však vyžaduje, aby se pedagog posunul za hranice tradičního modelu výuky a přijal postupy, které studentům usnadní učení (Rudestam, 2002). Tento aspekt je totožný i v přístupu pedagogů na terciárním stupni vzdělávání k implementaci neklasických výukových prostředků.

V souvislosti s vlivem evropské vzdělávací politiky dochází k požadavkům, které kladou důraz na zkvalitňování výuky. Tradiční výuka na vysoké škole je založená na velkých hromadných přednáškách a

formalizovaných zkouškách. V rámci zkvalitňování výuky směřuje vývoj k podpoře pedagogického vzdělávání akademických pracovníků. Tato politika přináší změny, které se projevují v implementaci nových výukových přístupů. Dochází tak ke změnám v pojetí přednášek, které jsou založené například na řešení problému ve spolupráci se studenty či vedení diskuze v rámci interaktivní přednášky. Na seminářích se můžeme setkat s projektovou výukou a výukou vedenou v týmech. V této souvislosti byl v rámci projektu NEDECZ (Nursing Education Development in Czech Republic, realizovaném v letech 2004 – 2007) zaměřeného na rozvoj ošetrovatelského vzdělávání v České republice realizován workshop, který se zaměřil na předávání zásad a principů moderních vyučovacích metod akademickým pracovníkům. Došlo mimo jiné k seznámení s projektovým učením, problémovým vedením výuky, kooperativním vedením výuky a možnostmi jejich zařazení do vedení seminářů a cvičení v rámci ošetrovatelských předmětů. Jednalo se o krok ke zlepšení pedagogických kompetencí akademických pracovníků. Tento krok však postrádá zpětnou vazbu, neboť nedochází k zjištění, zda účastníci implementují tyto výukové strategie do vedení svých předmětů. Zde se otevírá prostor pro aplikovaný akční výzkum, kterým lze tyto snahy podpořit a dále rozvíjet.

#### 1.3.6 Vyhodnocování výsledků výuky interaktivních a komunikativních dovedností

V souvislosti s rozvojem interaktivních a komunikačních kompetencí je důležité zamyslet se nad otázkou, jak dosaženou úroveň sociálních kompetencí hodnotit, tedy jak silné a slabé stránky výkonu edukanta objektivně měřit. Inspiraci pro řešení tohoto problému lze nalézt především v oblasti, ve které je otázka klíčových kompetencí nejvíce sledována a v důsledku toho i zpracovávána, tedy v odborné literatuře věnující se manažerským kompetencím.

Objektivní hodnocení dosažené úrovně sociálních kompetencí je poměrně obtížné. Existuje více metod, které se liší v přesnosti posouzení, náročnosti použití a větší nebo menší vhodnosti pro různé typy

kompetencí. Systémy měření kompetencí by měly obsahovat kvantitativní i kvalitativní metody měření. Pedagog by měl sledovat jak znalosti, které student produkuje, tak i proces (jednání), prostřednictvím kterého zadaných úkolů dosahuje.

Vytvoření spolehlivé metody je náročné, protože bez konkrétního vyčíslení se stává hodnocení kompetencí více subjektivním.

Obecně lze říci, že kompetence je dispozice chovat se určitým způsobem ve vztahu ke konkrétní situaci. Z tohoto hlediska je při měření kompetencí důležitý behaviorální přístup, z něhož vychází metoda pozorování, přičemž pozorovatelé musí být vyškoleni, aby byli schopni jevy chování reprezentující kompetence identifikovat.

Mezi další přístupy k hodnocení kompetencí lze zařadit kvantitativní metody měření vycházející z metod používaných v oblasti rozvoje manažerských schopností, například hodnotící stupnice, osobní soudy nebo dotazníky.

Hodnotící stupnice definuje charakteristiky chování různých stupňů úrovně kompetence. Tyto definice nebo projevy chování se stávají standardy pro srovnávání kompetencí mezi studenty.

Osobní soudy jsou vyjádřením názoru nebo dojmu, pro které nejsou definovány žádné stupnice. Tento systém vyžaduje odpovědné vedení záznamů o pozorovaném subjektu, aby rozhodnutí založené na tomto systému měla v záznamech logická vysvětlení. Tato metoda se obvykle používá jako doplněk jiných metod měření (Kubeš, 2004).

Dotazníky jsou klasickou metodou měření. Pro účely měření kompetencí obvykle obsahují dotazy týkající se chování studentů.

Mezi kvalitativní metody vhodné pro zjišťování úrovně kompetencí jedince lze zařadit analogové metody, analytické metody a další metody jako například metodu tzv. 360-ti stupňového hodnocení zpětné vazby (Kubeš, 2004).

Hlavní myšlenkou analogových metod je, že mezi situacím, v jejímž rámci jsou kompetence posuzovány, a mezi reálnou pracovní situacím existuje velká podobnost. Pro posouzení kompetencí jsou využívány modelové situace, které se v práci sestry či sociálního pracovníka přímo vyskytují

nebo jsou alespoň velmi podobné. Mezi analogové metody patří například skupinová cvičení, hraní rolí, případové studie a další.

Skupinová cvičení zahrnují celou řadu tematických situací, od úkolů svým obsahem podobných reálnému prostředí, v němž se posuzování studenti pohybují, až po úkoly, které postrádají jakýkoliv prvek připomínající realitu (Kubeš, 2004).

Hraní rolí simuluje situaci, kdy musí student v roli zdravotně sociálního pracovníka vést s klientem (jiným studentem v roli) dialog. Účastník v roli klienta se snaží přinutit pracovníka, aby vynaložil úsilí k pochopení jeho problému. Účastník v roli pracovníka musí zajistit nápravu problému. Instrukce, které mají oba k dispozici, cíleně navozují situaci, která má umožnit projevení očekávaných kompetencí. Nevýhodou tohoto postupu může být neschopnost některého z účastníků pohotově se vžít do nové situace nebo se u účastníků mohou projevit zažitě modely chování.

Případová studie představuje ucelený příběh, popisující situaci do značných podrobností. Řešení situace je otevřené a je na studentech, aby na základě dostupných informací o případě podali návrh řešení, popřípadě jeho varianty. Nevýhodou případové studie je její náročnost na vyhodnocení (Kubeš, 2004).

Analytické metody se na rozdíl od metod analogových pokoušejí izolovat podstatu kompetencí ve smyslu určitých generických kvalit člověka a tyto pak měřit. Mezi reprezentanty analytických metod patří například testy schopností, temperamentu, osobnostních dispozic, zájmů, případně i další psychometrické nástroje.

Proces hodnocení metodou 360-ti stupňové zpětné vazby umožňuje pohled na dovednosti pracovníka prostřednictvím osob, které s ním nejvíce spolupracují – přímý nadřízený, kolegové, podřízení, podle potřeby a možností i klienti. Společný pohled na kompetence umožňuje hodnocenému identifikovat silné a slabé stránky své osobnosti a odhalit tak potenciál pro další zlepšování (Kubeš, 2004).

Výhodou tohoto přístupu je zpravidla vyšší motivace lidí realizovat potřebné změny. Nevýhodou této metody bývá fakt, že hodnocený je zahrnut poměrně velkým množstvím údajů, mnohdy i nerelevantních.

Proto jsou k dispozici návody, jak s metodou 360-ti stupňové zpětné vazby efektivně pracovat (interpretovat). Dle výzkumu Ashridge Management Research Group je tato 360-ti stupňová zpětná vazba využívána nejen jako součást programu rozvoje, ale i jako vhodná pomůcka při řízení výkonu manažerů ve smyslu zjišťování úrovně jejich dovedností, pro které není jednoduché najít dobře měřitelné ukazatele. Díky tomu mohou organizace realizovat nevyhnutelné změny a reagovat na měnící se podmínky ve specifickém prostředí.

Tato metoda je stejně jako analytická metoda v prostředí terciárního vzdělávání obtížně realizovatelná, zejména z pohledu časové a personální náročnosti (Kubeš, 2004).

V rámci posuzování rozvoje interaktivních a komunikativních kompetencí studentů na terciárním stupni vzdělávání je neméně důležité zaměřit se i na efektivitu edukačního procesu. Jednou z možných cest, jak tuto efektivitu zkoumat a zároveň i zvyšovat, je implementace aplikovaného kvalitativního výzkumu.

Nové tendence v pedagogickém výzkumu se zaměřují na to, že edukace nemůže být založena pouze na zkušenostech jednotlivých pedagogů, ani na zobecňujících výzkumných poznatcích. Snahu skloubit oba přístupy představuje pojetí „edukace založená na důkazech“ (*evidence-based education*) amerického autora G. J. Whitehursta (Mareš, 2009). S tímto přístupem je dále pracováno i v empirické části této dizertační práce.

#### ***1.4 Shrnutí***

Teoretická část dizertační práce se věnuje především oblastem, na které je zacíleno empirické šetření. Jedná se o oblasti vztahující se k problematice kompetenčního modelu vzdělávání na terciární škole a teoretická východiska zpracovávající specifické situace při jednání s klientem v rámci činnosti zdravotního a sociálního pracovníka. V neposlední řadě je pozornost věnována oblasti výukových strategií ve vztahu ke kompetenčnímu pojetí výuky.

Jak vyplývá z poznatků uvedených v teoretické části, edukace na terciárním stupni vzdělávání v oblasti pomáhajících profesí zdravotní a sociální sféry je stále zaměřena především na teoretické pojetí, zároveň je zde však požadavek na pojetí kompetenční a aplikační. K tomu je potřeba spolupráce všech pedagogů a jasné definování didaktických cílů, obsahu a prostředků.

Teoretická východiska odhalila potřebu systematicky shromažďovat poznatky o možnostech rozvoje kompetencí i v oblasti vzdělávání zdravotních a sociálních profesí. Struktura kompetenčního modelu by pak mohla vycházet i z jiných zdrojů, než jsou výzkumy doposud převážně zacílené na oblast kompetencí v rámci manažerského vzdělávání.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

Teoretická východiska uvedená v první části této práce vedou k závěrům, že proces současné praxe v pomáhajících profesích v sobě zahrnuje jak diagnostické a léčebné metody, tak i individuální přístup ke klientovi. Právě tento trend naznačuje, že pozitivní vztah mezi klientem a sestrou či sociálním pracovníkem je v součinnosti s vhodně zvoleným terapeutickým a komunikačním postupem významným faktorem léčebného procesu.

Vztah mezi klientem a pracovníkem v pomáhající oblasti je ve velké míře ovlivněn modelem interaktivního chování profesionála. Adekvátnost použitého modelu je pak přímo závislá na úrovni komunikačních kompetencí, kterými je pracovník v pomáhajících profesích vybaven. K utváření výše uvedených kompetencí dochází již v průběhu edukačního procesu, je proto žádoucí, aby pro jejich naplnění byly v edukačním procesu vytvářeny vhodné podmínky zahrnující konkrétní programy, které by je rozvíjely. Teoretická východiska též odhalila potřebu systematicky shromažďovat poznatky o možnostech rozvoje kompetencí zdravotních a sociálních profesí. Předmětem empirického zkoumání jsou tedy **výukové strategie využívané na terciárním stupni vzdělávání k formování interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků zdravotní a sociální sféry.**

## 2. Cíle empirického zkoumání

Cílem výzkumu je **zjistit úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí poskytovatelů zdravotně sociálních služeb při komunikaci s klienty a popsat vztah mezi dosahovanou úrovní interaktivních dovedností a výukovými strategiemi založenými na principech zkušenostního učení.**

Výzkumný záměr směřuje nejen k hlubšímu pochopení tohoto vztahu, ale také k vývoji (propracování) přístupů, které by umožnily zvyšovat efektivitu edukačního procesu.

V neposlední řadě jde o to ověřit, zda a za jakých podmínek může kooperativní akční výzkum fungovat v podmínkách terciárního vzdělávání, **cílem je tedy i prověření metodologického postupu.**

Vedle výše uvedených odborných cílů je sledován i praktický cíl, tj. **vytvoření a ověření programu vedoucího ke kompetenčnímu modelu vzdělávání studentů zdravotně sociálních oborů**, popř. celoživotního vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích, zaměřeného na rozvoj interaktivního chování a komunikaci s klientem.

Výukový program pracuje s audiovizuálním pořadem *Možnosti přístupů v sociální práci s klientem v oblasti problematiky dětí a mládeže* (dále uváděno AVP), který vznikl v rámci projektu Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity *Vzdělávání poskytovatelů a zadavatelů sociálních služeb v oblasti problematiky dětí a mládeže*. Zde plní funkci aktivizačního prostředku. Program vychází z principů sociální práce a zaměřuje se na aplikaci účinných výukových postupů zacílených především na rozvoj komunikačních a sociálních kompetencí.



### 3. Metodologická východiska výzkumu

Úvodní část výzkumu zaměřená na identifikování problémové oblasti z pohledu praxe vychází z předpokladu, že nelze zkoumat interaktivní a komunikační kompetence z pohledu praxe jinak, než v kontextu s prostředím, v jehož podmínkách k formování těchto kompetencí dochází. Takto nastavený výzkumný záměr od počátku směřoval ke kvalitativnímu přístupu, jehož metodologie nabízí řadu specifických výzkumných postupů a umožňuje tak realizovat výzkum v reálném čase a prostředí.

V návaznosti na cíle práce byl na začátku výzkumu zformulován základní výzkumný problém týkající se proměny úrovně kompetencí v závislosti na použité výukové strategii, tedy formulováno do výzkumné otázky: **Jak se na úrovni interaktivních a komunikačních kompetencí projeví užití výukových strategií založených na zkušenostním učení?**

Zkušenostní učení má předpoklady pro rozvoj potřebných sociálních kompetencí zdravotních a sociálních pracovníků, protože se jedná o koncepci vyučovacího procesu, která proti klasickému pojetí zdůrazňuje aktivní roli jedince. Cílem není pouhé osvojení si vědomostí a dovedností, ale především přenesení výsledků učení do pracovního života včetně *lessons learned* z každodenní zkušenosti, což dokládá úspěšná implementace této koncepce v oblasti manažerského kompetenčního vzdělávání.

*Schéma 3: Předpokládaný vliv výukových strategií*



### **3.1 Výzkumné otázky**

Aby bylo možné zodpovědět v úvodu formulovanou problémovou otázku,

- **Jak se na úrovni interaktivních a komunikačních kompetencí projeví užití výukových strategií založených na zkušenostním učení?**

bylo nutné takto obecně definovaný výzkumný záměr rozčlenit do několika dílčích témat, vymezených již blíže specifikovanými otázkami.

Další dílčí otázky, s ohledem na bezprostředně intervenční povahu zvoleného výzkumného designu, který umožňuje stanovit základní proměnné až po předchozím sběru dat, byly induktivně kladeny v průběhu jednotlivých kroků výzkumu.

Otázky byly v jednotlivých krocích výzkumu postupně formulovány takto:

Krok 1. Identifikování problémové oblasti a analýza příčin v praxi:

- *Jak hodnotí své komunikační kompetence lidé pracující v oblasti pomáhajících profesí a studenti, kteří již absolvovali předměty zaměřené na komunikaci?*

Krok 2. Analýza příčin problému v praxi:

- *Jak korespondují výukové strategie aplikované v rámci terciárního vzdělávání s požadavky na vedení efektivní komunikace pracovníků v pomáhajících profesích?*

Krok 3. Tvorba výukového programu a jeho ověření v praxi:

- *Jaké výukové strategie zařadit do programu, který bude v rámci terciárního stupně vzdělávání vytvářet podmínky k rozvoji interaktivních a komunikačních kompetencí budoucích pracovníků zdravotní a sociální sféry?*
- *Jaké jsou možnosti implementace programu nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí na bázi zkušenostního učení do prostředí terciárního vzdělávání?*

Krok 4. Vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému:

- *Jakým způsobem (jak účinně) řeší komunikační situace v praxi aktéři (Skupina 1), kteří absolvovali výuku vedenou dle programu ve 2. etapě?*

### **3.2 Volba akčního výzkumu**

Z pohledu výše uvedených souvislostí se jako nejvhodnější metodologický přístup jeví aplikovaný kvalitativní výzkum, takzvaný „akční výzkum“ (action research), který je v poslední době nahrazován termínem akční věda (action science) dle definice C. Argyrise, jenž vnímá tuto metodologii jako ideální pro studium sociálních změn a procesů. Akční výzkum je jeden z designů kvalitativního výzkumu, především v sociálních vědách (Argyris, 2009).

Akční výzkum má kořeny v dílech světových myslitelů, a to především Johna Deweye a Kurta Lewina, který je považován za zakladatele akčního výzkumu, jenž na přelomu třicátých a čtyřicátých let dvacátého

století usiloval o demokratizaci sociálního výzkumu, kdy hlavní roli má subjekt, jemuž je připisována značná míra spoluúčasti (Janík, 2004).

Pro vymezení rámce tohoto pojmu je vhodné uvést též kategorizaci G. Nuthalla, který vychází z výsledků výzkumných studií zaměřených na efektivitu výuky a uspořádává studie do čtyř základních kategorií:

- 1) výzkum vynikajících pedagogů
- 2) akční výzkum pedagogů
- 3) korelační a experimentální výzkumy
- 4) výzkumy výukového designu.

Jestliže, dle Nuthalla, chceme dělat relevantní závěry o vztahu vyučování – učení, je potřebné získat několik různých souborů dat:

1. výsledky toho, co se edukanti naučili,
2. data o zkušenosti jednotlivých exulantů,
3. data o výukových aktivitách (Nuthall, 2004).

Při porovnání akčního a tradičního výzkumu zjistíme, že sběr dat, zkušenost a řešení problémů se vyskytují v obou typech. Ostatní prvky jsou již odlišné. V současné době se klade stále větší důraz na zmenšování rozdílů mezi těmito dvěma výzkumy a celý sociální výzkum je pojímán jako aplikovaný. Akční výzkum můžeme tedy chápat jako spojnicí mezi výzkumem a praxí.

Aplikace akčního výzkumu je rozvinuta v anglosaských zemích, především ve Velké Británii a do širšího povědomí českých výzkumníků vstupuje až na přelomu milénia.

Významná představitelka Jan Robertsonová uvádí, že v akčním výzkumu má rozhodující vliv výzkumník, který startuje akční výzkum. Některé teorie se pokouší dávat oběma stranám stejné pravomoci, ale tak tomu dle J. Robertsonové není, neboť výzkumník musí být vybaven jak metodologickými znalostmi, tak i teoretickými koncepty. Dále poukazuje na významný vliv reflexe daného stavu, stejně jako změny, k nimž došlo. (Robertsonová, 2009).

V akčním výzkumu rozlišujeme tyto tři základní typy:

Pro-aktivní, reaktivní a kooperativní.

*Pro-aktivní akční výzkum* je charakteristický tím, že akce předchází sběru a analýze dat. Vychází z dosavadní zkušenosti a vyjadřuje nové naděje a aspirace do budoucnosti.

V *reaktivním akčním výzkumu* jsou sbírána nejprve data a poté dochází k pokusu o inovaci praxe. Jde o to, nejprve pochopit situaci, která vyžaduje změnu, a pak zvolit vhodný způsob řešení.

Po prozkoumání možností, které jednotlivé typy akčního výzkumu nabízí, byl vzhledem k povaze zkoumaných jevů zvolen jako nejvhodnější model *kooperativního akčního výzkumu*, který oproti oběma předcházejícím typům vyžaduje vzájemný respekt mezi členy týmu a pomáhá prostřednictvím konstruktivní kritiky a diskuze nacházet efektivnější řešení (Nezvalová, 2004).

Vlastní struktura akčního výzkumu pak byla tvořena kroky dle definice J. Whitheada:

1. *identifikování problémové oblasti,*
2. *výběr specifického problému a analýza jeho příčin,*
3. *aktivita k zvolenému řešení,*
4. *vyhodnocení výsledků aktivit vedoucích k řešení problému,*
5. *modifikace problému.*

### 3.2.1 Struktura výzkumu

- *Krok 1. Identifikování problémové oblasti*

*Cíl:*

- Identifikovat komunikační kompetence osob pracujících v oblasti pomáhajících profesí.
- Zjistit potřeby studentů v oblasti edukace zaměřené na rozvoj komunikačních a interpersonálních kompetencí na terciárním stupni vzdělávání.

- *Krok 2. Analýza příčin problému v praxi*

*Cíl:*

- Zjistit, jaké výukové strategie jsou pedagogy ve výuce využívány na terciárním stupni vzdělávání v oborech zaměřených na oblast pomáhajících profesí v předmětech věnujících se rozvoji komunikativních a interaktivních kompetencí.

- *Krok 3. Aktivita k zvolenému řešení - Tvorba programu a jeho ověření v praxi*

*Cíl:*

- Zhodnotit audiovizuální pořad *Možnosti přístupů v sociální práci s klientem v oblasti problematiky dětí a mládeže* externími hodnotiteli s ohledem na jeho zařazení do programu nácviku (1. etapa).
- Zjistit vztah mezi úrovní kompetencí a vytvořeným programem nácviku, ve kterém je implementován AVP, jako aktivizační prostředek výuky (2. etapa).
- Analyzovat aplikovatelnost programu nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí v prostředí terciárního vzdělávání (3. etapa).

- *Krok 4. Vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému*

*Cíl:*

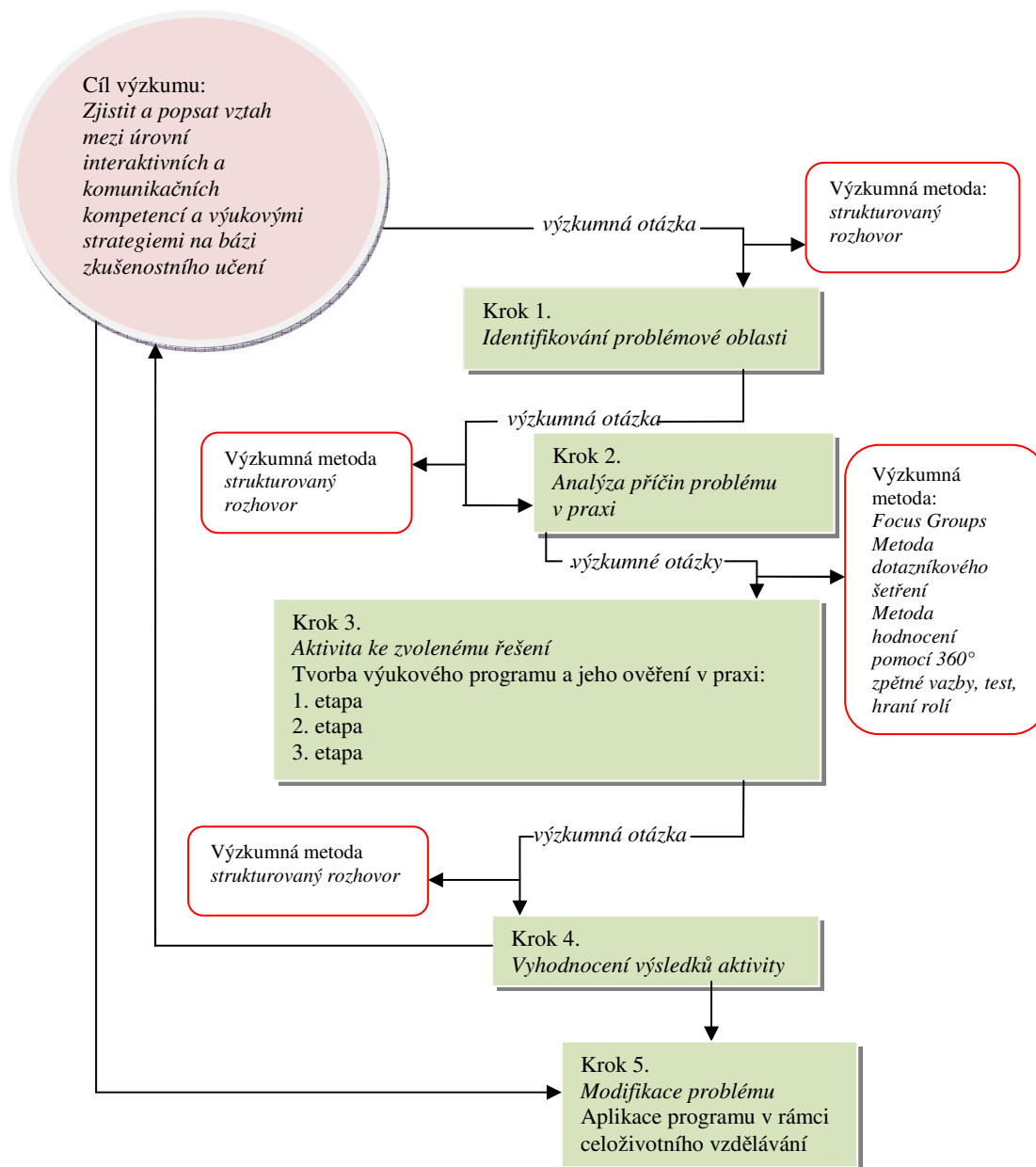
- Detekovat vlivy programu na efektivitu řešení komunikačních situací v praxi.

• *Krok 5. Modifikace problému*

*Cíl:*

- Naplánovat aktivity zaměřené na aplikaci programu v rámci celoživotního vzdělávání.

*Schéma 4: Struktura výzkumu*



### **3.3 Použité výzkumné metody**

Akční výzkum využívá téměř všech známých technik sběru dat. Uplatňována jsou dotazníková šetření, rozhovory, pozorování, analýza. Při výběru vhodných metod je vždy rozhodující, jaké druhy výsledků mohou jednotlivé techniky generovat.

V prvním, druhém a čtvrtém kroku, tj. *Identifikování problémové oblasti*, *Analýza příčin problému v praxi* a *Vyhodnocení výsledků aktivity* byla pro potřeby sběru dat využita technika:

- dotazování formou strukturovaného rozhovoru (příloha č. 1 a č. 2). Rozhovory byly realizovány v období listopad-prosinec 2007 dle časových možností respondentů. Rozhovory byly zaznamenávány zápisem.

Ve třetím kroku, tj. *Aktivita k zvolenému řešení – Tvorba programu a jeho ověření v praxi* byly využity následující techniky:

- Focus groups jsou metodou dotazování více respondentů (skupiny) najednou. Základním prvkem, určujícím její průběh, je skupinová dynamika, která je výsledkem společné interakce členů týmu. Tato dynamika stimuluje aktéry k reakcím, které by prostřednictvím individuálních rozhovorů nebylo možno získat a nedošlo by k tomu, že respondenti jsou zároveň spolutvůrci (Toušek, 2007). Z tohoto důvodu byla tato metoda vyhodnocena jako nejvhodnější pro třetí krok výzkumu.
- Metoda dotazníkového šetření (příloha č. 5), byla zvolena pro ověření jednotlivých lekcí výukového programu z hlediska naplnění základních znaků nácviku.

Pro objektivní hodnocení dosažené úrovně interaktivního chování a komunikačních kompetencí respondentů ve třetím kroku výzkumu, které bylo nedílnou součástí ověřování programu nácviku v praxi (*Aktivita k zvolenému řešení* ve 2. a 3. etapě viz níže), byly použity metody vycházející z manažerské oblasti, dle uvedeného dělení v kapitole



teoretické části *Vyhodnocování výsledků výuky interaktivních a komunikativních dovedností*, tj.:

1. analogové metody (skupinová cvičení, došlá pošta, hraní rolí, případová studie),
2. analytické metody (různé typy testů),
3. behaviorální přístup (metoda pozorování),
4. competency based interview,
5. metoda hodnocení pomocí 360° zpětné vazby (Kubeš, 2004).

Vztah mezi úrovní kompetencí aktérů a programem nácviku byl prověřován následovně:

- Z analytických metod byla vybrána technika znalostní test, a to tak, že ve druhé etapě před zahájením výcviku dostali aktéři (Skupina 1, kteří již absolvovali výuku předmětů zaměřených na interaktivní a komunikační kompetence) vstupní vědomostní test a vyřešení modelové situace, viz analogová metoda hraní rolí. Po absolvování byl opět zadán vědomostní test. Porovnáním výsledků spolu s analogovou metodou, tj. hraní rolí byla hodnocena dosažená úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí.
- Z analogových metod byla jako nejvhodnější vybrána metoda hraní rolí. Analogová metoda hraní rolí spočívá v tom, že manažer vede rozhovor s pracovníkem na základě písemné instrukce, ve které jsou uvedeny základní údaje o problému, který má řešit, dosavadní pokusy problém řešit atd. (v našem případě se jedná o aktéra, který je v roli sestry či sociálního pracovníka). Pracovník (v našem případě výzkumník /pedagog /aktér) v roli klienta disponuje podobnými informacemi jako manažer, ovšem tyto informace jsou zadány tak, aby korespondovaly s úhlem jeho pohledu (pohledu druhé strany). Instrukce cíleně navozuje situaci, která umožňuje projevit očekávané kompetence.
- Metoda dotazníkového šetření (příloha č. 5) byla zvolena pro ověření jednotlivých lekcí výukového programu z hlediska naplnění základních znaků nácviku.
- Modifikovaná metoda 360-ti stupňové zpětné vazby:

Tato metoda je založena na komplexním hodnocení „ze všech možných stran“, jak ukazuje *Schéma metody 360-ti stupňové zpětné vazby*:

*Schéma 5: Metoda 360-ti zpětné vazby (podle Pojerové, 2009)*



Z důvodů přiblížení metody hodnocení 360° zpětné vazby a její modifikace je důležité nyní věnovat pozornost pěti krokům, ze kterých se tato metoda skládá, jak uvádí Š. Pojerová:

#### *1. Výběr hodnotitelů*

Manažer, který má být hodnocen, vybere jednotlivce, kteří jsou schopni poskytnout zpětnou vazbu. Obvykle se jedná o 10-12 hodnotitelů. Tým hodnotitelů může vypadat následovně:

- hodnocený manažer (hodnotí sám sebe)
- jeho nadřízený
- čtyři kolegové
- čtyři podřízení
- dva zákazníci.

## 2. Vyplnění dotazníků

Skupina těchto pozorovatelů anonymně vyplní dotazníky (nástroj Profiles CheckPoint 360° Competency Feedback System). V dotaznících uvádějí, jak oni vidí manažera v klíčových kompetencích.

Proces hodnocení se týká pracovního výkonu jedince v osmi skupinách dovedností a 18 všeobecných kompetencích:

### 1. Komunikace

Naslouchá druhým

Zpracovává informace

Efektivně komunikuje

### 2. Adaptabilita

Přizpůsobuje se okolnostem

Kreativně myslí

### 3. Zvládání úkolů

Pracuje efektivně

Je kompetentní

### 4. Rozvoj druhých

Podporuje individuální schopnosti

Úspěšně motivuje

### 5. Leadership

Vzbuzuje důvěru

Vydává pokyny

Deleguje zodpovědnosti

### 6. Mezilidské vztahy

Buduje osobní vztahy

Přispívá k týmovému úspěchu

### 7. Produktivita

Je schopný jednat

Dosahuje výsledků

### 8. Osobní rozvoj

Dodržuje závazky

Vyhledává možnosti rozvoje

Skóre se obvykle pohybuje na pětistupňové škále od "Nikdy neprojevuje tuto dovednost" až po "Vždy projevuje tuto dovednost".

Jedna ze silných stránek procesu 360° spočívá v tom, že pokud respondenti vědí, že je jejich zpětná vazba anonymní a že informace získané z jejich odpovědí budou využity k dalšímu rozvoji a také, že s výslednými informacemi bude pracovat jen velmi úzký okruh lidí (zpravidla jen hodnocený manažer a jeho přímý nadřízený), pak jsou ochotni odpovídat upřímně.

### *3. Zpracování výstupní zprávy*

Výsledky těchto dvanácti dotazníků jsou počítačově zpracovány ve výstupní zprávu, která shrnuje:

- výkonnost manažera
- silné stránky
- rozvojové potřeby – oblasti (zaměřené pro další rozvoj).

Hodnocení samotného manažera je porovnáváno s hodnocením jeho nadřízeného, jeho kolegů, jeho podřízených a také se skupinou hodnotitelů jako celek.

Výsledkem je snímek každodenních manažerských kompetencí hodnoceného tak, jakou s ním mají zkušenost ti kolem.

Nástroj 360° také zároveň poskytuje plán rozvoje vytvořený na míru pro manažera tak, aby mohl co nejlépe zlepšit svůj výkon v oblastech, které hodnocení identifikovalo jako hodné určité pozornosti.

### *4. Seznámení se s výstupy, koučování a vytvoření plánu osobního rozvoje*

Manažer je nyní ve svém pracovním životě, kde má k dispozici detailní a upřímné hodnocení svých silných stránek a oblastí, které bude třeba více rozvíjet.

V této fázi přichází nejdůležitější krok procesu, a to je porozumění a přijetí výstupů z hodnocení hodnoceným.

V této etapě je důležité přijetí výsledků hodnoceným a porozumění jim tak, aby je dokázal využít k uvědomění si pozitivních stránek svého pracovního chování a jejich upevnění v pracovních situacích. Výstupy jsou rovněž zdrojem ke stanovení oblastí ke zlepšení manažerského chování a hodnocený těchto informací může využít až ke stanovení konkrétních akčních plánů.

V této etapě se velmi osvědčuje vstup externího kouče. Kouč pomáhá hodnocenému pojmenovat (v cca 2 hodinovém rozhovoru) výstupy ve vazbě na konkrétní pracovní situace jako zdroje ke zlepšení, ke korekci svého chování vzhledem ke standardu. Uvádí tyto zpětné vazby do širších souvislostí – např. kompetenční model, firemní hodnoty. Připravuje účastníky k dalším krokům, které mohou spočívat například ve sdílení výsledků zpětné vazby se svými bezprostředně podřízenými, kolegy, s vedoucím. Pomáhá identifikovat rozvojové potřeby. Připravuje s hodnoceným rozvojový plán.

##### *5. Pravidelné vyhodnocování a monitoring*

Po uplynutí doby šesti až dvanácti měsíců může být 360° hodnocení provedeno znovu – hodnotí se efektivita rozvojového plánu a stanovují se nové rozvojové cíle pro následující období. 360° zpětná vazba přináší nejpůsobivější výsledky, pokud je uplatněna v úzkém okruhu: přezkoumání – vytvoření individuálního plánu rozvoje – provedení a plnění plánu rozvoje – přezkoumání (Pojerová, 2009).

Tato metoda byla v rámci programu dále modifikována právě s ohledem na specifičnost prostředí a v souladu s přístupem k hodnocení studentů dle C. Holroyda, viz *Schéma modifikované metody 360-ti stupňové zpětné vazby* ve třetím kroku výzkumu (3. etapa).

#### **3.4 Nástroje analýzy získaných dat**

Jako nejvhodnější pro analýzu získaných dat v rámci empirické části práce byl zvolen tabulkový editor. V této souvislosti N. LaPelle říká: Funkce současných editorů jsou postačující k tomu, aby mohla být prováděna kvalitativní analýza dat bez nutnosti nákladného speciálního programu (Hendl, 2008). Pro vlastní zpracování dat byl vybrán program MS Excel.

### **3.5 Charakteristika výzkumného souboru**

Pro zjištění úrovně komunikačních dovedností s ohledem na jejich užití v interaktivním procesu praxe bylo v listopadu 2007 na Českobudějovicku formou strukturovaně vedeného rozhovoru osloveno 15 poskytovatelů sociálních a zdravotních služeb, z toho 9 z oblasti zdravotní a 6 z oblasti sociální práce. Délka jejich praxe se pohybovala v rozmezí 3 až 12 let.

Zároveň bylo na terciárním stupni osloveno 38 studentů, kteří již absolvovali výuku předmětů se zaměřením na rozvoj komunikačních kompetencí. 22 studentů bylo z oborů zdravotních, 16 z oboru sociální práce. Z výše uvedené skupiny tvořilo 18 studentů výzkumný tým v rámci tvorby a ověřování aplikovatelnosti a efektivity vytvořeného výukového programu (dále uváděno Skupina 1).

V rámci průzkumu zaměřeného na implementaci vhodných výukových postupů do přípravy studentů během terciárního vzdělávání byli osloveni pedagogičtí pracovníci vyučující předměty zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností. Z oslovených pedagogů bylo 15 ochotno dále spolupracovat – 9 vyučujících z oborů zdravotních, 6 vyučujících z oborů sociálních. Délka jejich pedagogické praxe na terciárním stupni vzdělávání se pohybovala v rozmezí 2 – 10 let. Přednášky a semináře vedli 2 pedagogové, 3 vedli pouze přednášky, 10 pouze semináře z předmětů, které úzce souvisí s rozvojem komunikačních kompetencí studentů. S výukou vedenou pomocí zkušenostního učení se z této skupiny aktivně setkal pouze 1 pedagog. 5 pedagogů z této skupiny pak společně s výzkumníkem tvořilo výzkumný tým v rámci výzkumné části *Aktivita k zvolenému řešení – Tvorba programu a jeho ověření v praxi* (dále uváděno Skupina 2).

Pro analýzu natočeného audiovizuálního pořadu bylo osloveno celkem 10 profesionálů z oblasti zdravotní a sociální práce, z nichž 4 byli ochotni účastnit se výzkumu jako hodnotitelé: Lékař z oboru pediatrie, lékař z oboru psychiatrie, vedoucí odboru sociálních věcí a zdravotnictví

KÚ, vedoucí oddělení sociálně právní ochrany dětí (dále uváděno Skupina 3).

Z celkového počtu 91 studentů, kteří přípravu na rozvoj komunikačních kompetencí v rámci svého studia dosud neabsolvovali, byl vybrán vzorek 24 studentů (dále uváděno Skupina 4). Tito studenti pak absolvovali výuku vedenou dle nově vytvořeného výukového programu pod vedením některého z pěti pedagogů výzkumného týmu, viz výše.

#### 4. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky výzkumu jsou prezentovány v souladu se strukturou výzkumu. Pro zachování přehlednosti jsou jednotlivé kroky uvedeny formou grafického výřezu ze schématu uvedeného v podkapitole 3.4.

##### **Krok 1.** *Identifikování problémové oblasti*

*Výzkumná otázka:*

*Jak hodnotí své komunikační kompetence lidé pracující v oblasti pomáhajících profesí a studenti, kteří již absolvovali předměty zaměřené na komunikaci?*

Výchozím bodem pro zpracování problematiky rozvoje klíčových kompetencí studentů zdravotních a sociálních oborů, tedy rozvoje sociálních a interpersonálních kompetencí realizovaných v přímém edukačním procesu, bylo zmapování této problematiky v praxi.

Součástí úvodního mapování bylo zjistit potřeby studentů v oblasti edukace zaměřené na rozvoj komunikačních a interpersonálních kompetencí na terciárním stupni vzdělávání.

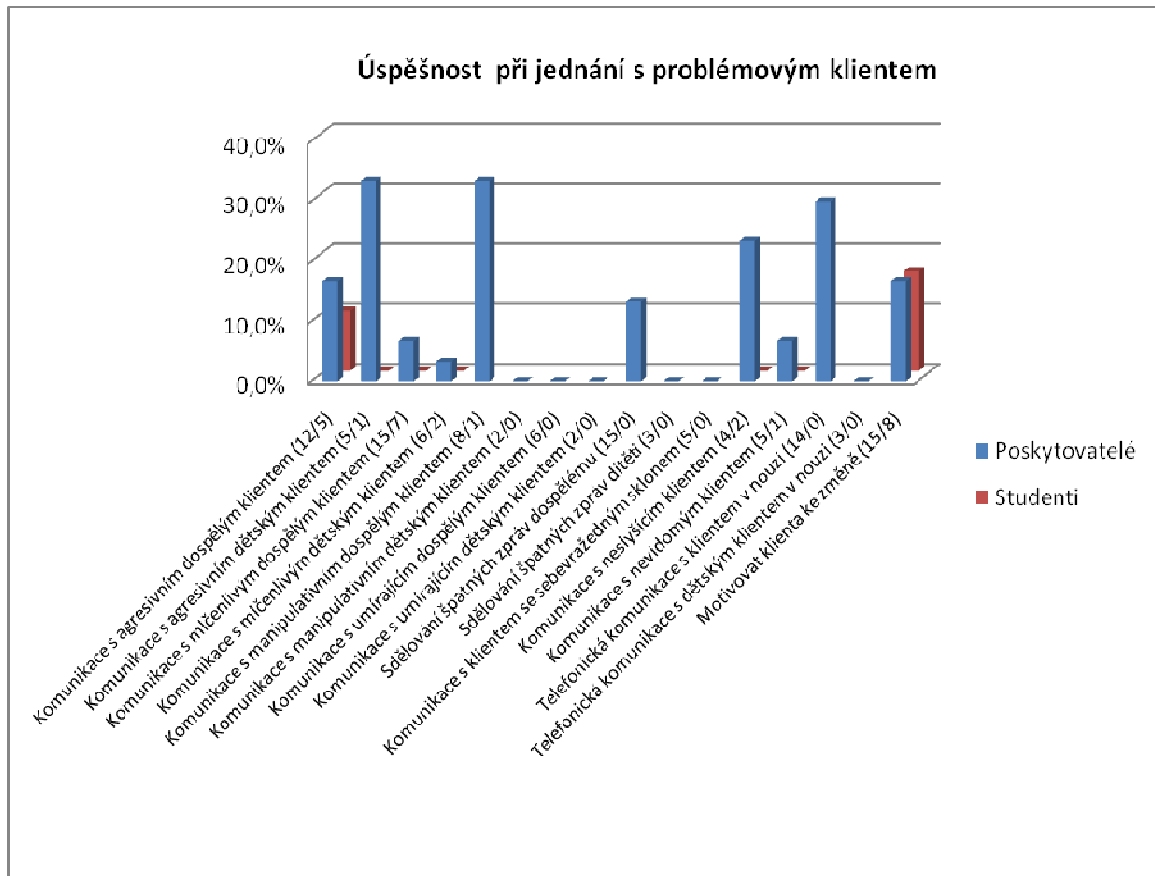
Strukturovaný rozhovor byl v této fázi zacílen na úspěšnost při komunikaci s problémovými klienty v rámci dosavadní odborné praxe respondentů. Právě komunikace s problémovým klientem je případem, kdy profesionál musí projevit jak základní interaktivní a komunikační kompetence, tak i ty, které jsou potřebné pro komunikaci s klientem ve specifických situacích. Této části se zúčastnilo 15 respondentů z řad poskytovatelů zdravotních a sociálních služeb a 38 studentů. Výše uvedený – omezený – vzorek respondentů byl volen záměrně, aby výzkumník mohl všechny rozhovory vést osobně a eliminoval tak možné zkreslení výstupů proměnnou formou komunikace plynoucí z individualit případných spolupracovníků (Pelikán, 1998).

Vzhledem k vysoké variabilitě odpovědí bylo upuštěno od statistického vyhodnocení a relevantní výstupy jsou vizualizovány pouze pro



názornost formou jednoduchého zpracování, viz graf č. 1. Uvedené hodnoty jsou procentuálním vyjádřením případů, ve kterých *přesvědčivým způsobem* došlo k dosažení cíle komunikátora.

Graf č. 1:



I přes značný výkyv v počtu respondentů (údaje v závorce), kteří jednotlivé z výše uvedených situací řešili, a disporpci mezi oběma skupinami je z grafu patrná celkově nízká úspěšnost respondentů při jejich řešení.

## Krok 2.

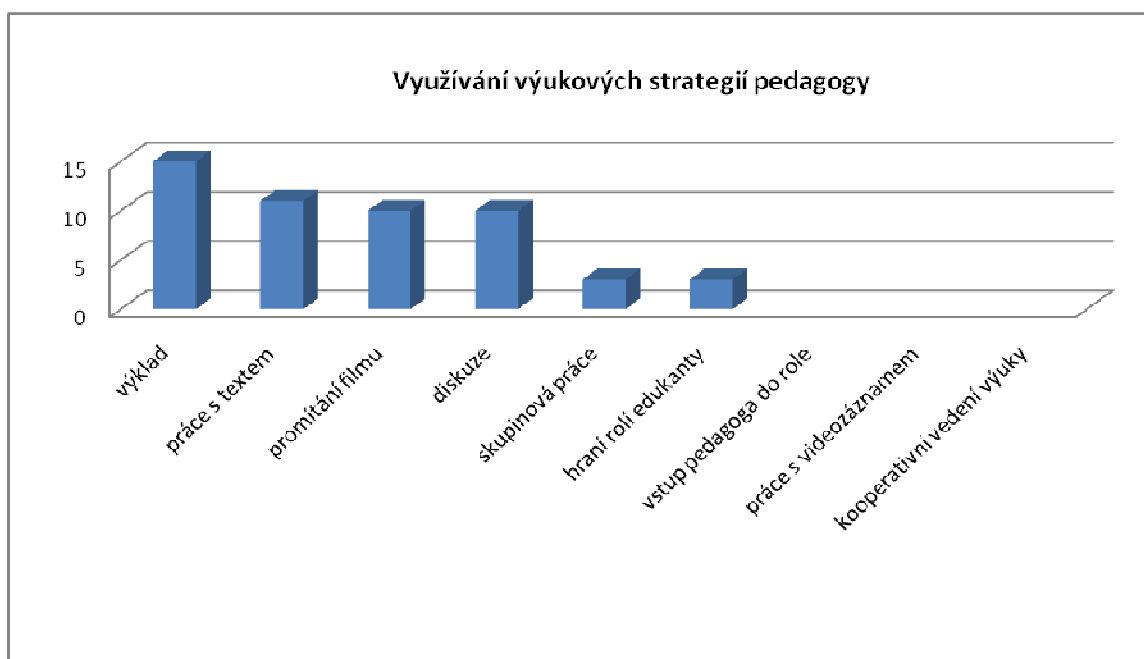
### *Analýza příčin problému v praxi*

*Výzkumná otázka:*

*Jak korespondují výukové strategie aplikované v rámci terciárního vzdělávání s požadavky na vedení efektivní komunikace pracovníků v pomáhajících profesích?*

Strukturovaným rozhovorem bylo zjišťováno, jaké z uvedených prostředků jsou ve výuce pedagogy převážně využívány (příloha č. 3). Této části se účastnilo 15 pedagogických pracovníků vyučujících předměty zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, viz graf č. 2.

Graf č. 2:

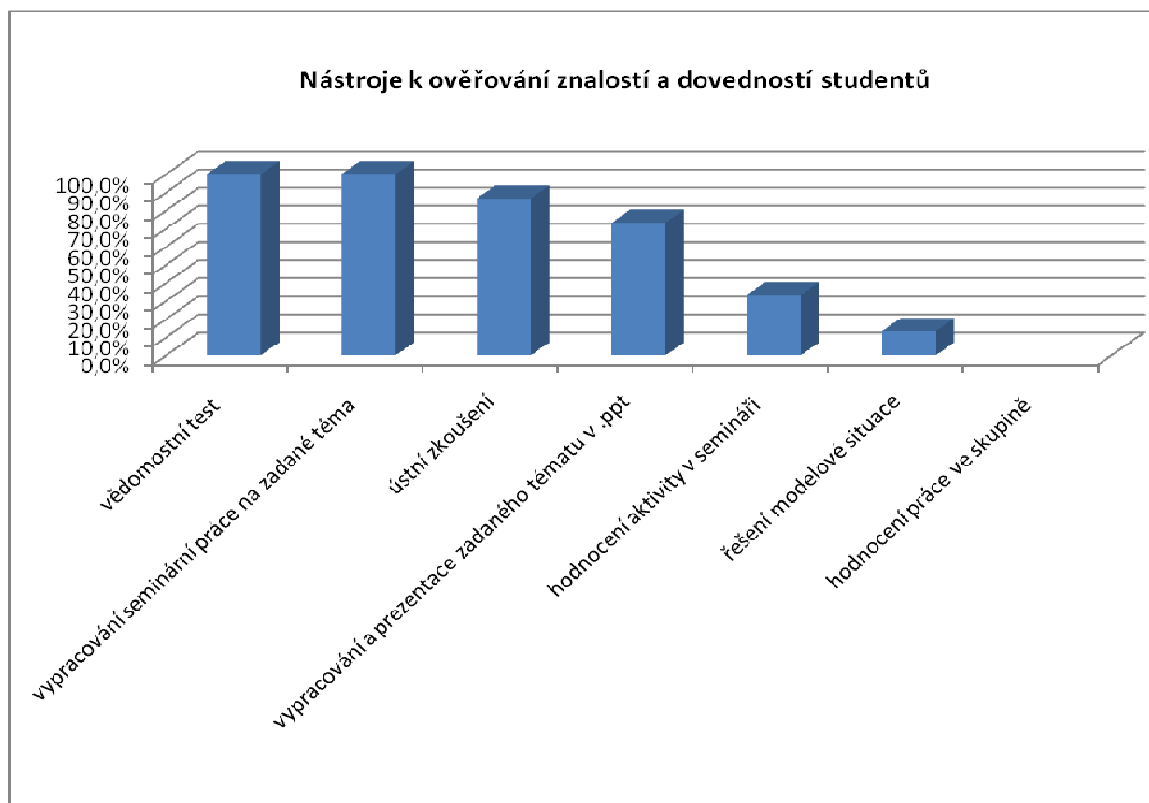


Z tohoto šetření vyplynulo, že základem terciárního vzdělávání studentů v oborech zaměřených na oblast pomáhajících profesí v předmětech věnujících se rozvoji komunikativních a interaktivních kompetencí jsou přednášky, které jsou obvykle doplněny seminářem či cvičením.

O efektivnosti seminářů či cvičení rozhoduje jejich obsahová a metodická provázanost s přednáškou. Semináře jsou často vedeny pedagogy, kteří zároveň nevedou přednášky. Kvalita seminářů a jejich vzdělávací přínos se odráží na připravenosti studentů pro praxi. Zároveň je úzce spojena s aplikací výukových strategií, které jsou, jak je patrné z šetření, stejně jako u přednášek zaměřeny pouze na prezentaci významných informací vyučujícím, převážně bez aktivní účasti studentů.

Výše uvedené přístupy se pak odrážejí i v nástrojích, které jsou pedagogy využívány pro ověřování znalostí a dovedností studentů v případech, kde je patrná preference sumativních aspektů hodnocení, tj. pouze měření studentova výkonu bez průběžné zpětné vazby vedoucí k nápravě chybného výkonu, která je typická u formativního způsobu hodnocení, viz graf č. 3. V případě vědomostního testu bylo formou strukturovaného rozhovoru s pedagogy zjišťováno, zda se skutečně jedná pouze o sumativní metodu, viz příloha č. 3.

Graf č. 3:



Jak je z grafu patrné, sumativní způsob hodnocení můžeme vidět především v aplikaci vědomostního testu a vypracování seminární práce, které nemělo ani v jednom případě zpětnou vazbu, a cílem bylo získat pouze konečný přehled o dosahovaných výkonech.

To je v rozporu s efektivním vedením výuky na terciárním stupni vzdělávání, kde je důležité, aby pedagog vytvářel optimální podmínky pro vedení výuky, jak uvádí P. Ramsden, který v rámci svého výzkumu definoval charakteristiku „dobré“ výuky na terciárním stupni a mimo jiné doporučuje „ve výuce užívat metody a úkoly, které podporují aktivní a kooperativní učení studentů“ Dalším bodem patřícím do charakteristiky výuky na terciárním stupni vzdělávání dle Ramsdena je „užívat vhodné nástroje hodnocení“ (Ramsden, 1991).

### *Shrnutí*

Z pohledu výše uvedených souvislostí lze konstatovat, že výukové strategie, tak jak jsou v rámci terciárního vzdělávání aplikovány, nekorespondují s požadavky pracovníků pomáhajících profesí. Tento nedostatek je pak citelný zejména v oblasti výuky komunikačních dovedností. Vedení efektivní komunikace s klienty je interaktivním procesem, jehož úspěšné zvládnutí je možné pouze za předpokladu, že komunikant je vybaven potřebnými kompetencemi. Získání těchto kompetencí v rámci edukačního procesu je podmíněno zejména zvolenými výukovými strategiemi. Při výuce interaktivních procesů nelze tedy účinný přenos know-how na edukanta zajistit jinak než opět interaktivní formou, v tomto případě začleněním metod na bázi zkušenostního učení do výuky.

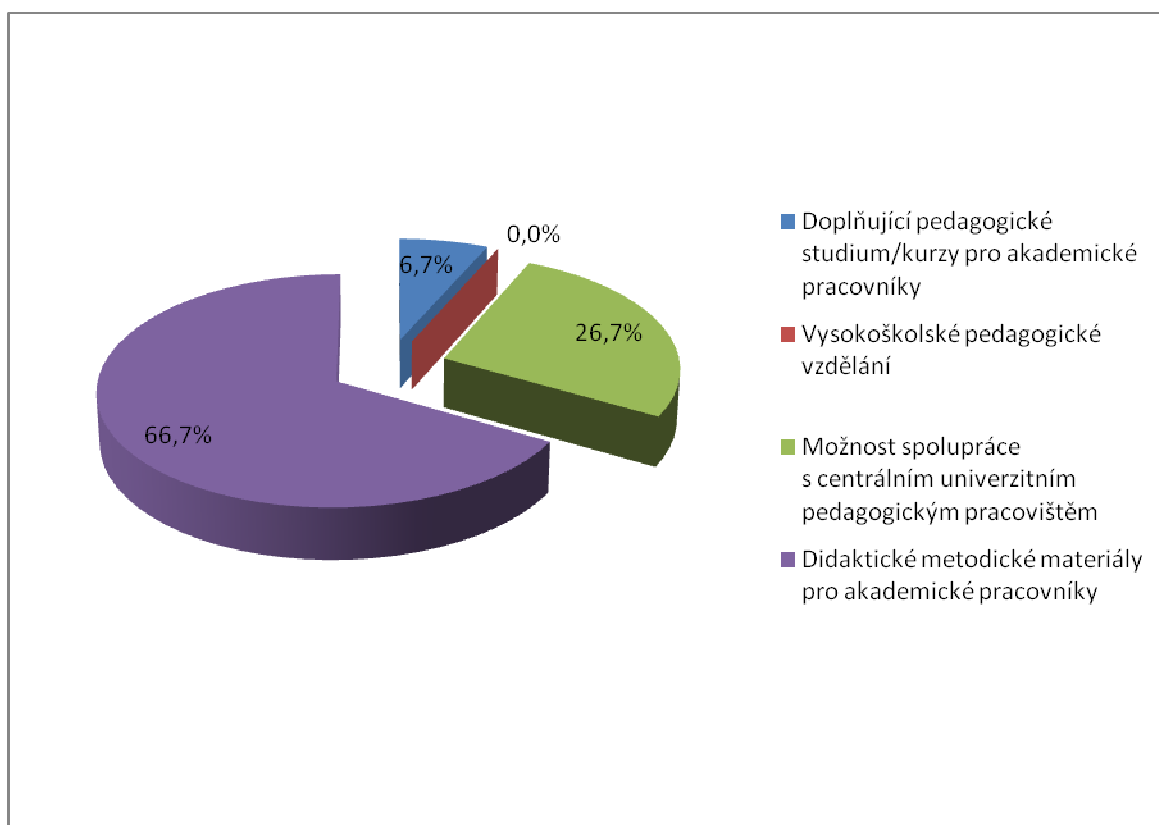
Důležitým výstupem z tohoto kroku výzkumu bylo zjištění důvodů, proč učitelé strategie založené na principech zkušenostního učení nevyužívají. Jako hlavní důvody uvádějí sami pedagogové následující:

- časová náročnost přípravy,
- nízká hodinová dotace pro předmět,
- problematické skloubení vědecké činnosti s pedagogickou,

- malá zkušenost s aplikací těchto výukových metod, popřípadě absence pedagogických kompetencí.

Na základě posledního ze zmíněných bodů byli pedagogové dotázáni, jakou formu posílení pedagogických kompetencí považují ze svého pohledu za nejpřínosnější. Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 4.

Graf č. 4:



Z rozvržení preferencí vyplývá, že zájem o pedagogické, popř. doplňkové pedagogické vzdělání všeobecného charakteru je u vyučujících nepedagogických oborů minimální. Metodické a didaktické zastřešení výukových aktivit specializovaných oborů ze strany centrálního pedagogického pracoviště se pak vzhledem ke značné složitosti univerzitních organizačních struktur jeví, minimálně v krátkodobém a střednědobém horizontu, jako nereálné.

Ve hře proto zůstává a z pohledu výše uvedených souvislostí se zdá být nejvýhodnější možnost didaktického vedení akademických pracovníků,

v tomto případě vyučujících ve zdravotně-sociálních oborech, prostřednictvím vhodného výukového programu, jehož tvorbě je věnována následující část této práce.

### **Krok 3.**

*Aktivita ke zvolenému řešení*

Tvorba výukového programu a jeho ověření  
v praxi

*Výzkumná otázka:*

*Jaké výukové strategie zařadit do programu, který bude v rámci terciárního stupně vzdělávání vytvářet podmínky k rozvoji interaktivních a komunikačních kompetencí budoucích pracovníků zdravotní a sociální sféry?*

Cílem této části výzkumu bylo vytvoření programu zaměřeného na nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí s implementací audiovizuálního pořadu jako aktivizačního prostředku.

Audiovizuální pořad „*Možnosti přístupů v sociální práci s klientem*“ je zacílen na využívání přístupů, které vycházejí ze základních teorií a přístupů v sociální práci. Zároveň se orientuje na jednání klientů v zátěžové situaci, přičemž výběr situací byl veden záměrem ukázat nejčastěji se vyskytující případy v praxi. Každý z příběhů je uveden tzv. expertem, který má dva úkoly: Prvním je didaktický úkol, tedy stručné odborné vpravení do konkrétního teoretického přístupu, druhým úkolem je posunutí děje tak, aby bylo umožněno vytvoření ucelené představy o vedení práce s klientem.

Za důležitý nástroj vytváření sociálních kompetencí je považován nácvik sociálních dovedností u profesí zaměřených na práci s klientem v tíživé životní situaci. Nácvik sociálních kompetencí v tomto případě zahrnuje zejména nácvik komunikace a interaktivních dovedností. V našem případě je zaměřen především na formování profesních schopností pracovníka v pomáhajících profesích s důrazem na oblast komunikace ve

specifických situacích. Návikem interaktivních dovedností rozumíme jakoukoliv formu vzdělávání, která je zaměřena na zvýšení efektivnosti vzájemného působení jedince s ostatními.

Při tvorbě programu bylo postupováno, jak uvádí J. Praško a I. Možný (Praško, 2009; Možný, 2009), vždy od jednoduššího ke složitějšímu a vzdělávání koncipováno tak, aby splňovalo potřeby aktérů. Návík by měl splňovat základní znaky, kterými jsou sebepoznání a poznávání druhých, porozumění vlastním prožitkům, využívání reflexe a sebereflexe účastníků, vytváření náhledu a nadhledu způsobů sociálního chování, vedení k získání zkušenosti, přičemž vše probíhá za přispění vhodně volených metod náviku. Návík může být veden individuální či skupinovou formou, důležité je zachovat optimální počet osob ve skupině, aby nedošlo ke snížení efektivity (Praško, 2009; Možný, 2009).

#### *Charakteristika výukového programu*

Program *Návík interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí* je založen na osobní prožitkové zkušenosti a zároveň je propojen s teoretickými poznatky a vědomostmi tak, aby splňoval požadavky terciárního stupně vzdělávání.

Program je rozdělen na dvě části. První část se zaměřuje především na rozvoj základních komunikativních dovedností. Druhá část je věnována náviku dovedností při komunikaci s problémovým klientem s ohledem na potřeby pracovníků v pomáhajících profesích. Lekce jsou řazeny tak, aby došlo k provázání jednotlivých oblastí, přičemž aplikované výukové postupy vycházejí především ze zkušenostního učení. Videozáznam je zde stavěn do role aktivizujícího vyučovacího prostředku.

V průběhu jak první, tak druhé části programu byly ověřovány již získané znalosti a dovednosti na základě formativního hodnocení založeného na testech a edukanty řešených modelových situacích. Tím docházelo k reflexi aktérů i sebereflexi vyučujícího, což umožnilo evaluaci edukačního procesu.

### *Charakteristika aktivit zařazovaných do programu*

Aktivity publikované v této části vycházejí z autorčiných dlouholetých zkušeností získaných během studia a kurzů zaměřených na metody dramatické výchovy, kooperativního vedení výuky, muzikoterapii a arteterapii. Aktivity byly autorkou modifikovány s ohledem na výukové cíle, jichž má být dosaženo, není však zcela vyloučeno, že rámcově shodné aktivity byly již publikovány v odborné literatuře výše uvedených oblastí. Aktivity, které pracují s audiovizuálním pořadem, jsou originálním výtvozem autorky, tak jako koncepce celého programu.

### *Poznámky k řízení učebních činností*

Při realizaci může dojít k otevření osobních až intimních témat týkajících se jednotlivých aktérů či jejich rodin. Je proto důležité, aby pedagog dobře reagoval na klima skupiny. Z tohoto důvodu je vhodné domluvit pravidla mezi pedagogem a aktéry, která budou platit po celou dobu jeho trvání. Například: Pokud nechceme o něčem hovořit nahlas, máme právo mlčet a předat slovo dalšímu s tím, že zůstaneme pozorovateli. Na papír pak napíšeme důvod, proč jsme se vzdali slova a ten pak vhodíme do předem připravené schránky, do které má přístup pouze pedagog, který však nesmí bez svolení dotyčného o důvodech před skupinou hovořit. Pokud aktér chce, je mu umožněno po ukončení vyučovacího bloku otevřeně si promluvit s pedagogem mezi čtyřma očima.

Důležité je také aktéry upozornit, že vše, co se bude během nácviku komunikativních a interaktivních kompetencí odehrávat, je důležité. To znamená, že i případně nesprávné řešení je pedagogem vnímáno jako pozitivní krok, jenž je možno didakticky využít a je tedy pro edukační proces přínosem.

Třetí krok výzkumu *Aktivita k zvolenému řešení - Tvorba výukového programu a jeho ověření v praxi* byl rozčleněn do dílčích úkolů.

Z hlediska jednoduché orientace v textu jsou jednotlivé úkoly popsány ve třech po sobě jdoucích etapách:



### **Krok 3.**

*Aktivita ke zvolenému řešení*

Tvorba výukového programu a jeho ověření  
v praxi:

#### **1. etapa**

2. etapa

3. etapa

- *Zhodnotit audiovizuální pořad „Možnosti přístupů v sociální práci s klientem v oblasti problematiky dětí a mládeže“ externími hodnotiteli s ohledem na jeho zařazení do programu nácviku,*

K tomu, aby mohl natočený pořad v rámci jednotlivých lekcí výukového programu plnit funkci aktivizačního prostředku, bylo potřeba zaměřit pozornost na hodnocení tohoto pořadu zástupci odborné veřejnosti, kteří nebyli z řad konzultantů scénářů.

- *Dílčí cíl:*

Získat hodnocení nezávislých hodnotitelů audiovizuálního pořadu s ohledem na možnosti jeho využití ve výuce.

- *Výzkumné nástroje*
  - *Rozhovor*
  - *Posudky*
- *Výzkumný tým*
  - *Výzkumník*
  - *Skupina 3*

*Výsledky 1. etapy*

*Hodnocení externími hodnotiteli*

1. formou vytvoření posudků audiovizuálního pořadu z pohledu praxe  
2. individuálním rozborem jednotlivých modelových situací v nahrávce.  
Rozbor probíhal ve třech sezeních, celkem 12 hodin, při kterých došlo k zhlédnutí jednotlivých situací a následnému vyjádření přítomných odborníků k reálnosti nahrávky. Připomínky, u kterých došlo ke shodě, byly zohledněny ve výukovém programu.

Rozbor probíhal ve třech sezeních, celkem 12 hodin, při kterých došlo k zhlédnutí jednotlivých situací a následnému vyjádření přítomných

odborníků k realnosti nahrávky. Připomínky, u kterých došlo ke shodě, byly zohledněny ve výukovém programu a jsou uvedeny v následující tabulce.

*Tabulka 1: Hodnocení AVP*

<b>Hodnocené oblasti</b>	<b>Nejčastější připomínky hodnotitelů</b>
Reálnost situací	Situace jsou reálné.
Situace rezonují s tím, co se v praxi odehrává	Ano.
Odborná úroveň	Na vysoké úrovni.
Využití AVP	V odborné přípravě budoucích profesionálů, jak v rámci výuky na VŠ, tak celoživotním vzdělávání.
<b>Připomínky k jednotlivým situacím zařazeným do výukového programu <i>Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí</i></b>	
Etiketizační teorie	Přílišná stylizace klienta – Roma. Není jasné, proč přišel.
Existenciální teorie	Bez zásadních připomínek.
Motivační rozhovor	Rychlé navázání kontaktu klienta s profesionálem.
Systemická terapie	Bez zásadních připomínek.
Klient odporující	Nejistota v projevu profesionála, nedošlo by tak rychle ke změně postoje klienta. Použit motivační rozhovor.
Klient mlčenlivý	Bez zásadních připomínek.
Klient se sebevražedným sklonem	Dochází k nepřírozeně rychlému zlepšení. Není jasné, proč je klientovi podsouvána volba místa k sezení – nutný komentář.
Klient manipulativní	Rychlý přechod klienta k problému. Manipulace může být i více skrytá.
Klient agresivní	Neautenticky zvolený prostor – prosklené dveře pracovny. Agrese se může projevovat i jinak.
Klient depresivní	Emocionální odtazitost profesionála. Nátlak ze strany profesionála.
Krizová intervence	Nevhodné způsoby vedení jsou v některých případech příliš čitelné. Důležité poukázat na etiku v pomáhajících profesích.

Příklady připomínek z hodnocení:

- *Chápu to jako instruktážní pomůcku. Po obsahové stránce je perfektní. Předchází vždy určitý teoretický výklad a potom náplň rozhovoru s klientem. Ta je také věcně správná. Přesto mi tam něco chybí. I v instruktážním snímku by mělo být něco emotivity. Chybí mi tam úsměv, podání ruky, živější mimika terapeutů, dotazy na motivaci návštěvy, je tam příliš spisovná řeč.*
- *Je mi jasné, že tento materiál je jen součástí širšího školení, při němž bude probírána technika kontaktu s klientem, který nutně začíná běžnými banálními otázkami a navázáním citového kontaktu.*
- *S malými výhradami hodnotím celou práci jako námětově i odborně velmi pěknou a jsem rád, že jste mi umožnila, abych se s ní seznámil.*
- *Po zhlédnutí obou dílů jsem nabyl dojmu, že jejich obsah je užitečnou ukázkou pro začínající sociální pracovníky v praktické činnosti přístupu ke klientovi a klienta k sociálnímu pracovníkovi /taktéž práce s klientem v oblasti zdravotnictví/. Pro zkušené sociální pracovníky je to dobrá konfrontace jejich poznatků a uplatňovaných forem jednání s teoretickým náhledem aplikovaným v praxi.*
- *Potvrzuje se, že je lepší jednou vidět, než desetkrát číst. Nejsm si jist, zda bych já osobně byl ze sociální pracovnice z druhého dílu nadšen, ale zřejmě ona ze mne také ne /je to jeden z možných přístupů v jednání/. Pro sebe jsem obsah považoval za zajímavý, poučný, inspirující, tudíž prospěšný.*

### *Shrnutí 1. etapy*

Natočené situace rezonují s tím, co se v praxi skutečně odehrává. Aktivní práce s AVP ve výuce přináší daleko větší efekt než pouhé vyprávění o těchto situacích. Studenti před vstupem do reálného profesního prostředí získávají zkušenosti v jednání s klienty většinou jen zprostředkovaně. AVP, i přes některé nedostatky, je přínosem právě v možnosti aktivního přiblížení této problematiky. Z tohoto důvodu je vhodným edukačním prostředkem pro rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků v pomáhajících profesích.

Na základě připomínek byl natočený materiál do programu zařazen tak, aby se odhalená slabá místa stala vhodnou edukační pomůckou. Tím došlo k přiblížení audiovizuálního materiálu reálným situacím z praxe.

### **Krok 3.**

*Aktivita ke zvolenému řešení*

Tvorba výukového programu a jeho ověření

v praxi:

1. etapa

**2. etapa**

3. etapa

- *Zjistit vztah mezi úrovní kompetencí a vytvořeným programem nácviku, ve kterém je implementován AVP, jako aktivizační prostředek výuky.*

U vytvořeného programu nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí zaměřeného na oblast zdravotních a sociálních pracovníků bylo potřeba před jeho uvedením do reálného prostředí terciárního vzdělávání zjistit, zda koresponduje s požadavky rozvoje těchto kompetencí v rámci přípravy pracovníků uvedených profesí.

- *Dílčí cíl*

Porovnat situaci v týmu aktérů/studentů na začátku programu a na jeho konci:

- hodnocení výukových strategií aktéry/studenty
- hodnocení efektivity programu výzkumníkem
- *Výzkumné nástroje*
  - *Test*
  - *Modelové situace*
  - *Modifikovaná 360*
  - *Rozhovor*
- *Výzkumný tým*
  - *Výzkumník*
  - *Skupina 1*

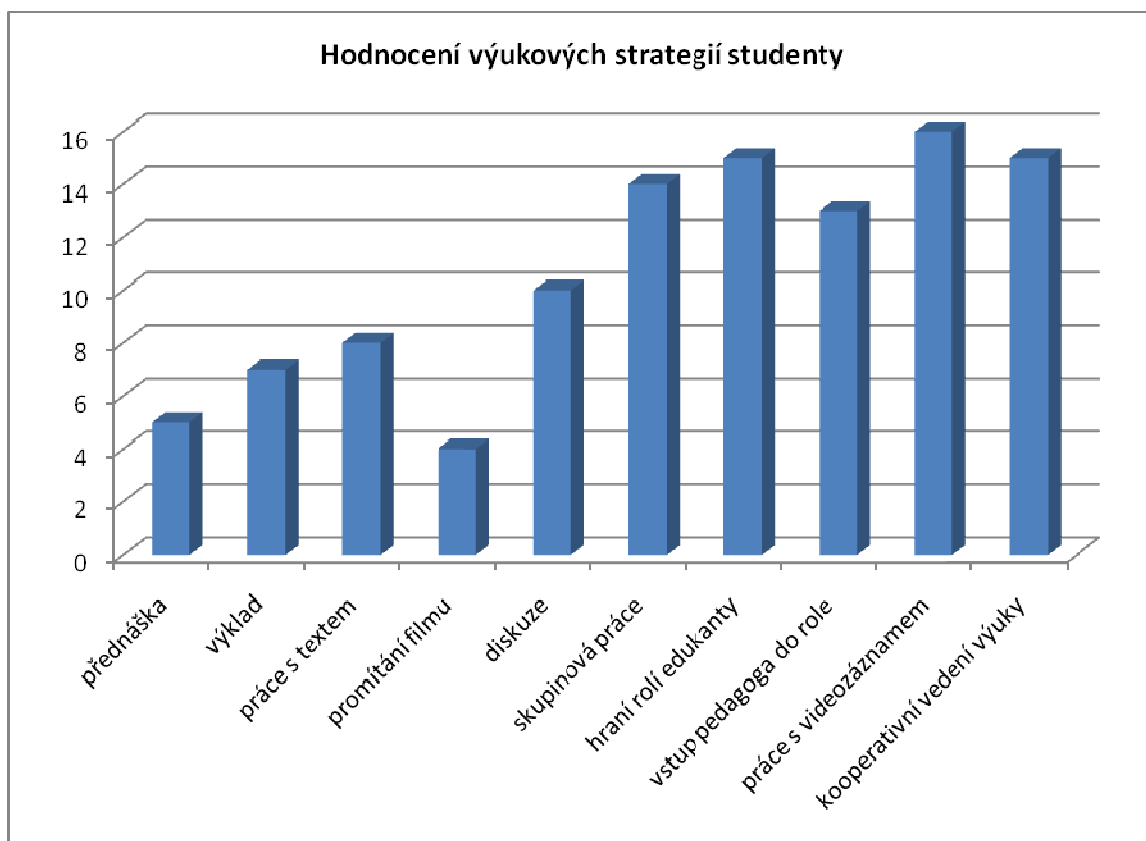
Této fáze se v rámci svého volného času dobrovolně účastnilo 18 studentů, kteří již v předešlém ročníku absolvovali výuku předmětů zaměřených na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí v pomáhajících profesích. Studenti byli jak z oboru zdravotního, tak sociálního.

### Výsledky 2. etapy

V úvodu aktéři vypracovali písemný vědomostní test, který měl hodnotit jejich znalosti v oblasti adekvátního vedení komunikace s klientem. Dále měl každý sám z pozice profesionála vyřešit specifickou modelovou situaci, v roli problémového klienta vždy sekundoval pedagog (výzkumník). Úspěšnost studentů v testu byla 37,2 %, modelovou situaci vyřešil vhodným (hodnoceno minimálně stupněm 2, viz graf č. 8) způsobem pouze jeden. Následovalo 15 setkání, kde aktéři procházeli výukou vedenou dle připraveného programu, viz 3. etapa, kde zároveň dochází k jeho reflexi a modifikaci.

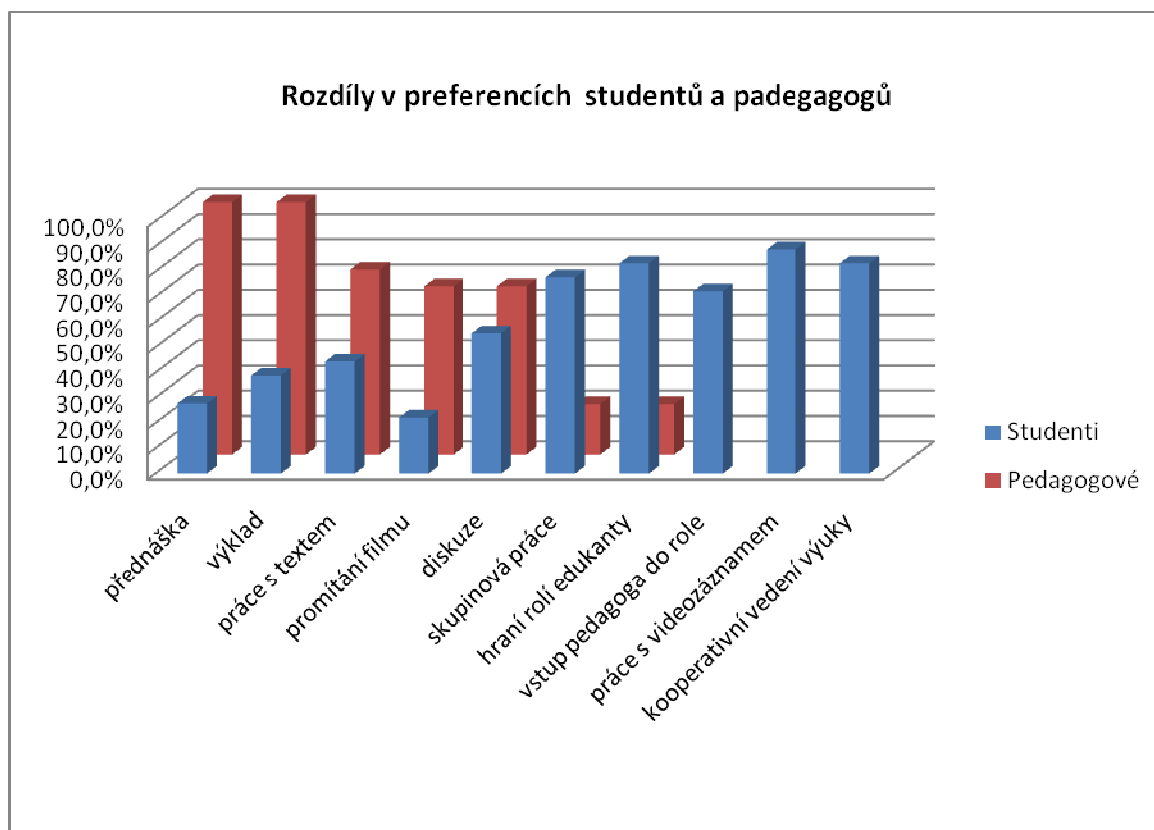
Na základě zkušeností aktérů s výukou vedenou jak s využitím výše uvedeného programu, tak i bez jeho implementace, bylo formou strukturovaně vedených rozhovorů výzkumníkem zjišťováno, jak sami aktéři hodnotí přínos jednotlivých výukových strategií z pohledu rozvoje kompetencí (příloha č. 4). Výsledky šetření (hodnoceno přiřazením indexu 0 nebo 1), viz graf č. 5.

Graf č. 5:



S ohledem na obsahovou shodnost s šetřením zaměřeným na využívání jednotlivých výukových strategií pedagogy, realizovaným v první fázi výzkumu, se zde nabízí možnost srovnání, jaké výukové metody jsou pedagogy ve výuce nejčastěji využívány a jak jsou hodnoceny studenty z pohledu rozvoje komunikačních kompetencí, viz graf č. 6.

Graf č. 6:

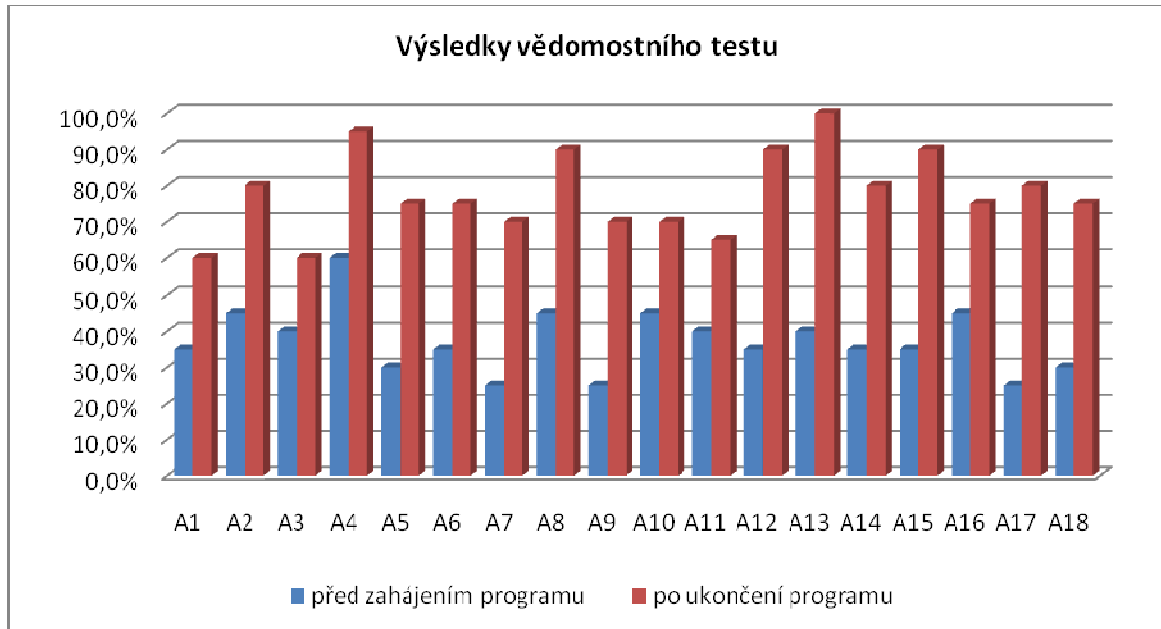


Z grafu č. 6 je jasně patrná rozdílnost preferencí. Shodnost můžeme vidět pouze u diskuze. U ostatních výukových strategií dochází k zcela protichůdnému hodnocení, což může být jedním z důkazů neefektivního způsobu vedení výuky.

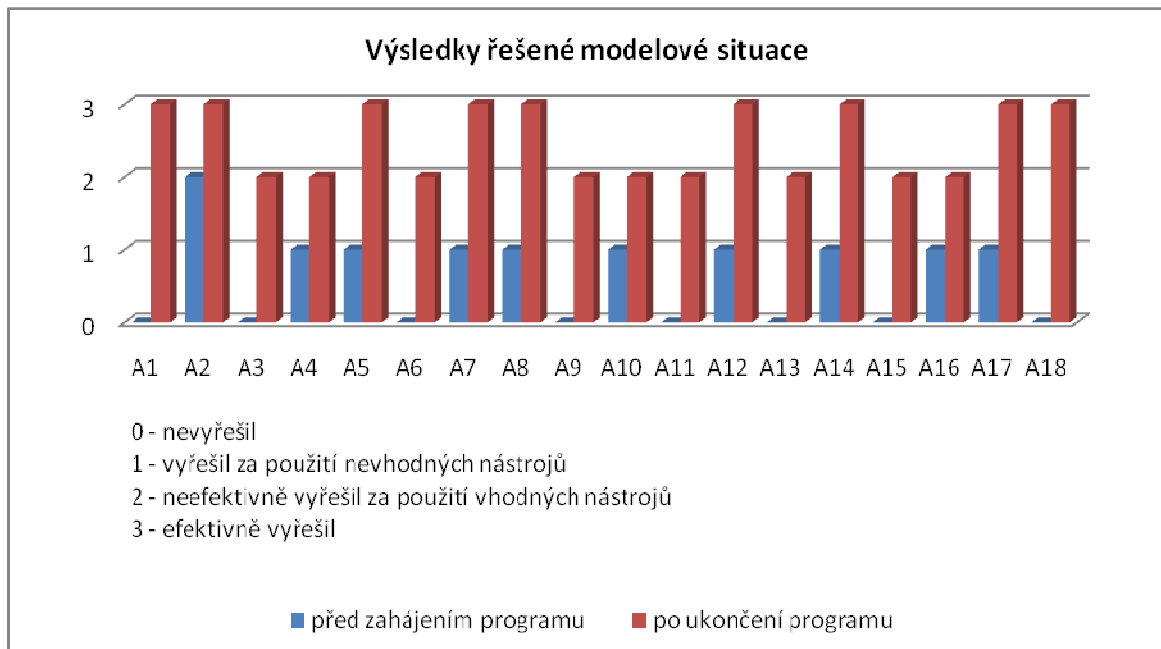
Na závěr studenti opět absolvovali vědomostní testy a vylosovanou modelovou situací. Testy byly generovány náhodně z baterie 100 otázek tak, aby každý z nich obsahoval 20 otázek. Úspěšnost studentů v testu byla nyní 77,8% a při řešení modelové situace byli všichni studenti hodnoceni minimálně stupněm 2, viz graf č. 8. Jelikož byly stále

k dispozici výsledky testů a modelových situací z úvodního mapování, bylo možné výsledky u jednotlivých aktérů porovnat, viz graf č. 7 a č. 8.

Graf č. 7:



Graf č. 8:



### *Shrnutí 2. etapy*

Při následné diskuzi a rozboru modelových situací byli všichni aktéři schopni uvědomit si chyby, kterých se dopustili, a sami navrhnout modifikaci vlastního jednání s cílem tyto nedostatky v komunikaci v dané modelové situaci odstranit.

Z pohledu výše uvedených faktů má program vycházející z výukových strategií na bázi zkušenostního učení předpoklady být vhodným nástrojem rozvoje interaktivních a komunikačních kompetencí.

### **Krok 3.**

*Aktivita ke zvolenému řešení*

Tvorba výukového programu a jeho ověření  
v praxi:

1. etapa

2. etapa

**3. etapa**

- *Analyzovat aplikovatelnost programu nácviku interaktivních komunikačních kompetencí v prostředí terciárního vzdělávání*

Druhá etapa prokázala, že program nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí zdravotních a sociálních oborů je efektivním prostředkem k podpoře rozvoje interaktivních a komunikačních kompetencí těchto oborů. Vzhledem k předmětu zkoumání však bylo potřeba prověřit, zda je možné uvedený program začlenit i do běžné výuky v rámci terciárního vzdělávání, tedy:

- *Dílčí výzkumná otázka*  
*Jaké jsou možnosti implementace programu nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí v prostředí terciárního vzdělávání?*
- *Dílčí cíl*  
Možná zlepšení a optimalizace programu s ohledem na jeho aplikaci v reálném prostředí terciárního vzdělávání.



- *Výzkumné nástroje*

- *Test*
- *Řešení modelových situací*
- *Focus Groups*

*Analýza focus groups byla provedena tak, že na závěr každého sezení jednotlivých týmů byly sepsány hlavní myšlenky diskuze a ty byly zpracovány a použity při analýze jednotlivých bloků programu. (Blažková, 2007).*

- *Výzkumný tým*

- *Výzkumník*
- *Skupina 2*
- *Skupina 4*

Výzkumný tým složený z výzkumníka a Skupiny 2 se scházel v týdenním předstihu před aplikací jednotlivých lekcí pedagogy, tj. byl vytvořen plán, jaké aktivity, popř. jak budou aplikovány.

V rámci přípravy 3. etapy výzkumu měl výzkumník možnost volby ze dvou variant možného vedení přípravné fáze Skupiny 2:

1. Členové Skupiny 2 budou před samotnou realizací docházet na náslechy do výuky vedené výzkumníkem.
2. V přípravné fázi bude pracováno pouze s popisem programu, viz Příloha č. 8, s cílem ověřit srozumitelnost materiálu.

Jako vhodnější byla výzkumníkem zvolena varianta č. 2, a to zejména z toho důvodu, že pokud by účastníci Skupiny 2 realizovali lekce až po náslechu ve výuce vedené výzkumníkem, nemuselo by již z jejich strany dojít k autentické zpětné vazbě.

Varianta č. 1 byla do programu implementována pouze jako „záchranná možnost“ v případě, že varianta č. 2 zcela selhala.

Výzkumný tým složený z výzkumníka a Skupiny 4 se scházel jednou týdně, po jednotlivých výukových blocích.

Výzkumný tým složený z výzkumníka, Skupiny 2 a Skupiny 4 se scházel jednou měsíčně po aplikaci jednotlivých lekcí.

*Výsledky 3. etapy:*

Popis jednotlivých lekcí vzdělávacího programu *Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí pro výzkumné potřeby* je součástí přílohy č. 9. Pouze v případech, kdy je to z hlediska pochopení kontextu nezbytné, je problémová část uvedena přímo v textu příslušného bloku.

Poznatky výsledků provedených focus groups v rámci jednotlivých výukových bloků jsou uvedeny v tabulkách, které jsou strukturovány následovně:

*Cíle výukového bloku* – jaký byl didaktický cíl výukového bloku a do jaké míry se podařilo tento cíl v rámci tohoto bloku realizovat (%).

*Zpětná vazba* – přenos informace o výstupu z realizovaného výukového bloku na výzkumníka (formativní hodnocení výukového bloku Skupinou 2 a/nebo Skupinou 4).

*Opatření* – navrhované opatření na základě zpětné vazby a stupeň jeho zavedení do programu (%).

*Kontextová interpretace* – kontextuální popis a výklad nejednoznačných procesů a situací, ke kterým při realizaci výukového bloku došlo.

*Stupeň realizace* – vyjádření míry, do jaké byly obsah, případně i forma výukového bloku převzaty Skupinou 2 jako vhodné k další realizaci (%).

Z hlediska sledovaného praktického cíle výzkumu proběhlo vždy po ukončení jednotlivých lekcí prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření hodnocení, zaměřené na stupeň naplnění základních znaků nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí (příloha č. 5). Výsledky jsou publikovány formou grafu.

Součástí dizertační práce je přiložený audiovizuální pořad *Možnosti přístupů v sociální práci s klientem v oblasti problematiky dětí a mládeže* díl 1. a díl 2. (dále uváděno AVP díl 1. a 2./název uvedený na nahrávce).

- ***Analýza Programu nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí I. část***

Lekce první části programu *Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí* jsou zacíleny na rozvoj základních interaktivních a komunikačních dovedností, které jsou nezbytné pro efektivní vedení komunikace s klientem se zaměřením na sociální a strukturovanou komunikaci.

## **Lekce 1**

### **Úvodní motivace**

V souladu se sledovaným praktickým cílem programu, tedy rozvojem interaktivních a komunikačních dovedností, je úvodní lekce pojata jako vstup do této problematiky prostřednictvím aktivit zaměřených na poznání aktérů mezi sebou, vybudování vzájemné důvěry a zmapování stávající komunikační úrovně jednotlivých aktérů. Koncepce aktivit zařazených do této lekce vychází zejména z metod kooperativního vedení výuky, jehož principy dosahování cílů lze shrnout následovně:

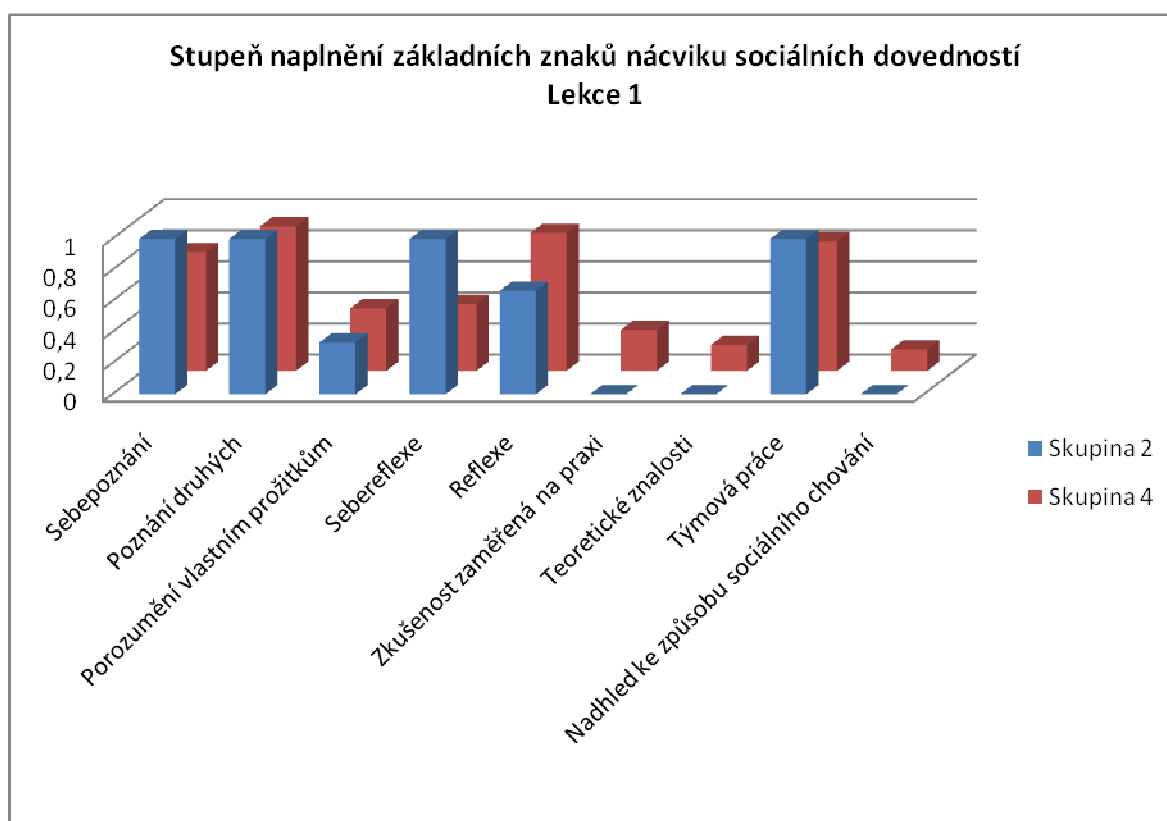
- výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny;
- celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.

Věcným cílem této lekce je, aby si aktéři zapamatovali jména svých kolegů. Navázání vzájemné důvěry a zmapování úrovně interaktivních a komunikačních kompetencí aktérů plní v tomto případě funkci sociální. Zařazení této lekce je vhodné především při práci se skupinou, která se vzájemně nezná.

Tabulka 1

Shrnutí výukového bloku (Lekce 1)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Zmapování komunikačních dovedností aktérů Skupiny 4.	100%
	Navázání důvěry a posílení kooperace v týmu.	100%
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby.	n/a
<b>Kontextová interpretace</b>	Protože byla výzkumníkem předpokládána možná negativní vazba Skupiny 2 související se zvolenými výukovými strategiemi v rámci tohoto bloku, byla Skupina 2 již v přípravné fázi seznámena se specifiky výukových strategií, které budou v průběhu programu aplikovány. Další aplikace Lekce 1 beze změn.	n/a

Graf 1



## Lekce 2

### Etiketizační teorie

Téma této lekce je záměrně zařazeno na začátek nácviku komunikačních dovedností, neboť dochází k zamyšlení nad tendencí lidí ke značkování druhých a jejich stigmatizaci, což v mnoha případech může negativně ovlivnit komunikaci a interakci s klientem v pomáhajících profesích.

#### 1. výukový blok (Lekce 2)

Cílem úvodního bloku zaměřeného na problematiku etiketizace a jejího vlivu na interaktivní chování a komunikaci s klientem u pomáhajících profesí bylo vytvoření takových podmínek, které by aktérům umožnily vcítit se do pocitů, jaké může osoba v postavení stigmatizovaného jedince mít, a porozumět tak nevhodným stereotypům a schématům vnímání tohoto jedince většinou společností.

Jako výuková strategie byla zvolena rolová akce, kdy aktéři měli možnost na vlastní kůži zažít, jaké to je být „onálepkován“ a jak se společnost chová k člověku s nálepkou KO nebo VIP.

Pokud to časové rozložení dovolí, je vhodné na tento výukový blok ihned nebo jen s minimálním časovým odstupem navázat 2. výukovým blokem, aby byla zachována maximální propojenost.

Tabulka 2

Shrnutí 1. výukového bloku (Lekce 2)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Posílení schopnosti správně reagovat v reálné situaci individuálním přístupem k jednotlivým situacím.	100%
<b>Zpětná vazba</b>	Skupiny 2 a 4 měly v této fázi problém s opakováním zdánlivě stejné, opakující se činnosti, tj. podávání ruky. Ze strany Skupiny 2 navrhována pouze dvě opakování.	n/a
<b>Opatření</b>	Objasnění významu jednotlivých úkonů, tedy první podání je pouze formální, druhé s přáním, třetí již je na základě rozdělení skupin a čtvrté je s jasným pokynem a vymezením jednotlivých rolí ve skupině. Vytvoření většího prostoru pro reflexi v závěru tohoto bloku.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	n/a	n/a

## 2. výukový blok (Lekce 2)

Respektování odlišností u klientů je jedním ze základních požadavků kladených na interaktivní chování a komunikaci s klientem v pomáhajících profesích. Proto je druhý výukový blok zaměřen na schopnost aktérů definovat princip Etiketizační teorie a její význam pro profesi zdravotníka a sociálního pracovníka. Aktéři se zde poprvé setkají s aktivitou pracující s AVP, v tomto případě díl 1./Etiketizační teorie.

Tabulka 3

Shrnutí 2. výukového bloku (Lekce 2)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Seznámit aktéry s problematikou etiketizace s ohledem na specifika komunikace s klientem ve zdravotně sociální sféře.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Skupina 4 navrhovala aktivitu č. 4 zrušit. K tomuto návrhu se připojili někteří členové Skupiny 2. Po diskuzi přišla Skupina 4 s návrhem zařadit na začátek Aktivity č. 4 projekci dialogu z AVP díl.1/Etiketizační teorie, /příloha AVP /, který byl původně zařazen až na konci Lekce 2.	n/a
<b>Opatření</b>	Aktivita č. 4 doplněna o projekci dialogu z AVP díl 1./Etiketizační teorie, která byla zařazena s tím, že pracovní list č. 3/Etiketizační teorie pracoval s dialogem z nahrávky.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	Poprvé došlo k tomu, že aktéři nebyli schopni vymyslet dialog a vžít se do role (viz pracovní list č. 3). Problém byl spojen s nedostatečnou zkušeností aktérů s danou problematikou. Po doplnění Aktivity č. 4 o projekci došlo k výraznému zlepšení schopnosti aktérů Skupiny 4 vymyslet dialog a vžít se do role.	n/a

## 3. výukový blok (Lekce 2)

Postoj k nálepkování je třeba chápat vždy ve vztahu k určité společnosti, která se neustále vyvíjí. Proto je důležité zaměřit se na tyto postoje a jejich srovnání v historickém kontextu.

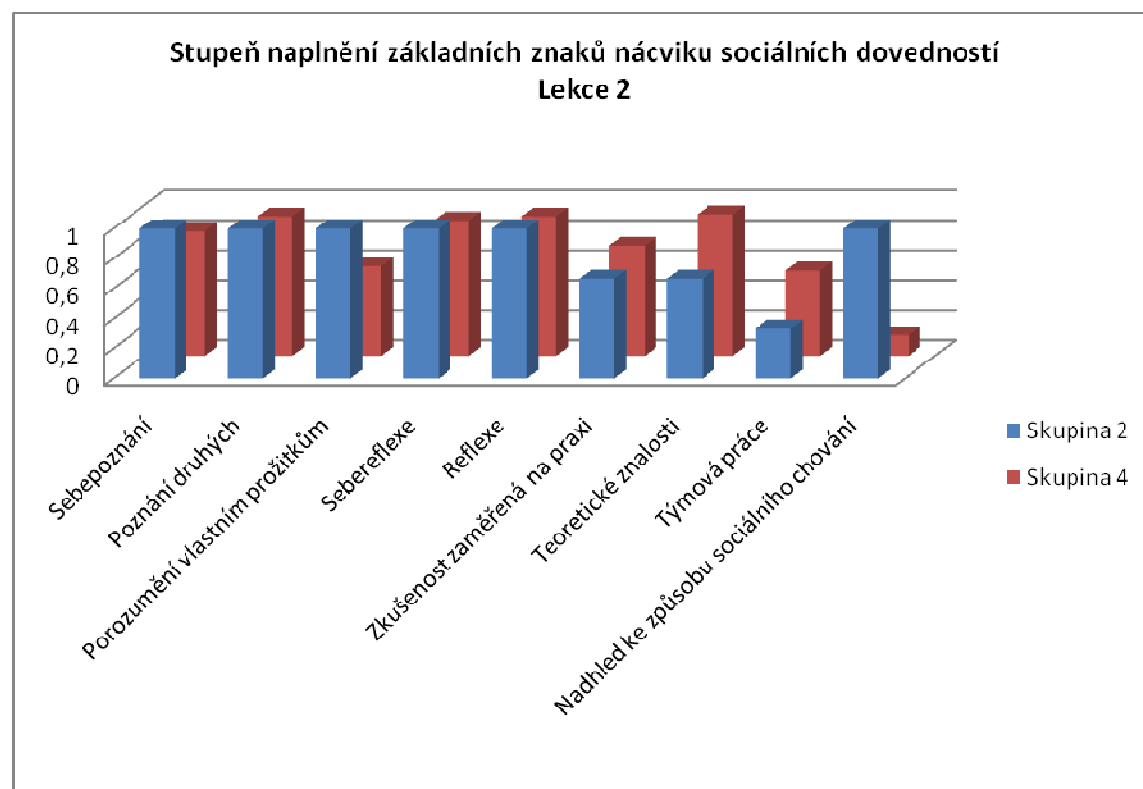
V tomto výukovém bloku pedagog vybere osobnosti a aktéři mají za úkol sledovat, jakým způsobem ovlivňují historické souvislosti postoje

společnosti, jaké nálepky v českých dějinách 20. století provázely členy patřící k vybraným sociálním či etnickým skupinám a jak se tyto postoje v průběhu doby měnily v oblasti zdravotnictví a sociálních služeb.

Tabulka 4

Shrnutí 3. výukového bloku (Lekce 2)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Pochopit postavení některých sociálních skupin v souvislosti s historickým vývojem společnosti v kontextu s profesí zdravotně-sociálního pracovníka.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Tato část byla v přípravné fázi Skupinou 2 odmítána jako zbytečná. Návrhem Skupiny 2 bylo tento blok nerealizovat a z programu zcela vyřadit.	n/a
<b>Opatření</b>	Modelová realizace s následným rozбором, na jejímž základě bude o tomto výukovém bloku rozhodnuto.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	Na základě kladného hodnocení ze strany aktérů Skupiny 4 byl 3. výukový blok i ze strany Skupiny 2 doporučen jako vhodný k dalšímu využití.	n/a

Graf Lekce 2



### **Lekce 3**

#### **Motivace ke komunikaci, aktivní a empatické naslouchání**

Třetí a čtvrtá lekce jsou spolu úzce propojeny, neboť se zaměřují na základní na sobě závislé dovednosti v komunikaci, kterými jsou:

- umění motivace ke komunikaci obecně,
- umění naslouchat, v pomáhajících profesích zaměřené především na dovednost aktivního, empatického a reflexního naslouchání,
- vedení rozhovoru propojeného s vedením motivačního rozhovoru, kde výše jmenované dovednosti musí být již samozřejmostí.

Výchozím bodem těchto lekcí se stala rogersovská teorie, která klade důraz na naslouchání jako na aktivní složku komunikace, na respektování a přijetí druhého, ocenění ve smyslu pozitivního povzbuzení a empatii. Tato teorie je užitečná v komunikaci ve zdravotní a sociální sféře především v situacích, kdy dochází jak k sociální, strukturované, tak terapeutické komunikaci (Vybíral, 2000). J. Vymětal shrnul pravidla rogersovského rozhovoru takto:

- mluvíme přirozeným jazykem a dbáme na to, aby komunikant rozuměl,
- používáme kratší věty, které neodvádějí pozornost od obsahu,
- vyhýbáme se cizím slovům a odborným výrazům,
- ponecháme dostatek prostoru druhé straně (Vymětal, 1996).

Tato pravidla se stala výchozí osnovou při tvorbě programu.

Zařazení těchto lekcí vplynulo z šetření mezi pracovníky z praxe, kteří mají problém motivovat klienty k hovoru, vyvolat v nich pocit důvěry a zároveň umět naslouchat.

#### *1. výukový blok (Lekce 3)*

Cíle prvního výukového bloku viz shrnutí. Organizační formou je práce ve skupině s aplikací metod dramatické výchovy a řízené relaxace.



Tabulka 5

<b>Shrnutí 1. výukového bloku (Lekce 3)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Umět definovat funkce komunikace. Určit vztah mezi komunikací a motivací ke komunikaci. Zjistit interaktivní a komunikativní úroveň aktérů.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby.	n/a

## 2. výukový blok (Lekce 3)

Cílem druhého výukového bloku je, aby aktéři porozuměli principům aktivního naslouchání, zejména ve vztahu ke svým vlastním schopnostem. Pro potřeby této části programu byla vytvořena kombinace přednášky vedené za využití prezentace v powerpointu a projekce AVP díl 1./Telefonická krizová intervence práce s rodičem tak, aby došlo k sebepoznání dispozic aktérů k naslouchání. Aktéři v rámci tohoto výukového bloku zažijí netradiční zařazení práce s videozáznamem, kdy videonahrávka AVP díl.1/Telefonická krizová intervence práce s rodičem je záměrně projektována bez zvuku.

V rámci těchto aktivit je důležité, aby aktéři byli průběžně informováni o tom, že na konci této lekce věnující se naslouchání je čeká úkol, při kterém budou muset prokázat dovednost aktivního a empatického naslouchání /telefonát s klientem naživo, viz níže/, konkrétní informace o úkolu jim je však až do okamžiku realizace utajena.

Tabulka 6

<b>Shrnutí 2. výukového bloku (Lekce 3)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Trénink schopnosti koncentrovat se. Nácvik aktivního naslouchání.	100 %
<b>Zpětná vazba Skupina 2</b>	Skupině 2 nebyl jasný záměr nezvyklé prezentace v powerpointu, zejména u obrazů č. 2, 3 a 4.	n/a
<b>Opatření Skupina 2</b>	Objasnění významu netradiční prezentace v powerpointu spočívajícím v rozvoji dovednosti soustředit se, která je v aktivním naslouchání důležitá.	100 %
<b>Zpětná vazba Skupina 4</b>	Při realizaci problematiky aktivního naslouchání byla Skupinou 4 jako nic nepřinášející hodnocena Aktivita 3, kdy měli aktéři v původní verzi za úkol přiřadit k projekci texty ze scénáře.	n/a
<b>Opatření Skupina 4</b>	Aktivita 3 změněna ve smyslu nahrazení práce se scénářem dabingem vytvořeným aktéry.	100 %
<b>Kontextová interpretace Skupina</b>	Opatření na zpětnou vazbu Skupiny 4 se pozitivně odrazilo v aktivitě „telefonát na živo“, viz 1. výukový blok Lekce 4, kde aktéři, kteří se účastnili výuky dle nové verze, byli úspěšnější při vedení telefonického hovoru s klientem.	n/a

### 3. výukový blok (Lekce 3)

Pro jedince poskytujícího služby ve zdravotní a sociální sféře je důležité rozvíjet empatii. Jak uvádí M. H. Davis, empatie pomáhá dotyčnému jedinci lépe vnímat potřeby druhých (Hewstone, 2006). Třetí výukový blok je proto zacílen na sebepoznání aktérů ve smyslu předpokladů k empatickému naslouchání. Aktéři mají možnost seznámit se s technikou vycházející z muzikoterapie a zároveň pracovat s metodou VTI.

Tabulka 7

<b>Shrnutí 3. výukového bloku (Lekce 3)</b>		
		<b>Stupeň realizace</b>
<b>Cíle výukového bloku</b>	Trénink empatického naslouchání.	100 %
<b>Negativní zpětná vazba Skupina 2</b>	Obava Skupiny 2 z použití videotréninku ve výuce. Argumentace technickou náročností. Tendence vyhnout se aktivitám s hudebními nástroji.	n/a
<b>Negativní zpětná vazba Skupina 4</b>	Realizace metody VTI byla většinou aktérů Skupiny 4 odmítána. Při pokusu metodu zrealizovat docházelo u aktérů k „bloku“ před kamerou, zejména u aktérů v roli tanečníků. V okamžiku, kdy se přestalo natáčet, došlo ke zlepšení. Tento aspekt se opakoval v několika různých skupinách. Práci prostřednictvím VTI se podařilo úspěšně zrealizovat pouze ve skupině vedené výzkumníkem. Zde s natáčením souhlasilo 14 z celkového počtu 20 aktérů a ostatní se stali pozorovateli	n/a
<b>Opatření Skupina 2, 4</b>	V rámci diskuze bylo objasněno, proč jsou aktivity za použití hudebních nástrojů takto řazeny a byla vysvětlena funkce hudebního nástroje jako prostředku rozvoje empatického naslouchání, jehož využití v tomto případě s úrovní hudebního nadání účastníků (aktérů i pedagogů) nesouvisí.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	Aktivity 4 a 5 odhalily problém aktérů soustředit se na partnera, což je v komunikaci s klientem jedna ze základních dovedností. Jak je výše uvedeno, při realizaci 4. a 5. úkolu je možnost zařadit videotrénink (VTI), ale ve většině případů byla tato aktivita aktéry odmítnuta. Pokud skupina souhlasila, docházelo u aktérů často k „bloku“ před kamerou, především u těch, kteří byli v roli tanečníků. V okamžiku, kdy se přestalo natáčet, došlo ke zlepšení. Tento aspekt se opakoval v několika různých skupinách. Práci prostřednictvím VTI se podařilo úspěšně zrealizovat pouze ve skupině vedené výzkumníkem. Zde s natáčením souhlasilo 14 z celkového počtu 20-ti aktérů a ostatní se stali pozorovateli. Také pedagogové se netajili obavou z použití videotréninku ve výuce, přičemž argumentovali technickou náročností. Aktivita vedená metodou VTI byla z programu po dohodě se Skupinami 2 a 4 vyřazena. Aktivity spojené s hudebními nástroji zůstaly zachovány v plném rozsahu.	n/a

#### 4. výukový blok (Lekce 3)

Závěrečný blok této lekce je zaměřen na schopnost aktérů aplikovat doposud získané znalosti a dovednosti v oblasti empatického a reflexního naslouchání. Jako nosný prvek je zde k tomuto účelu zařazen AVP díl 1./Krizová intervence tváří v tvář, a to tak, že aktéři jsou seznámeni s nahrávkou pouze po větu „*Manžel mě na celou noc po tmě zavřel do koupelny*“ a v práci ve dvojici mají rozhovor vedený mezi klientkou a profesionálem dokončit dle pravidel empatického a reflexního naslouchání.

Tabulka 8

Shrnutí 4. výukového bloku (Lekce 3)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Aplikace dovednosti empatického a reflexního naslouchání	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Po realizaci, kdy nahrávka byla zařazena až na konec celého bloku, Skupina 4 navrhla, zda nemůže dojít k projekci úvodní části nahrávky před prací s Pracovním listem č. 4.	n/a
<b>Opatření</b>	Vložení dodatečné aktivity, viz Aktivita 3 níže, která je zkušenostním vstupem k řešení Aktivity 4.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	Projekcí AVP před započítím Aktivity 4 byla v pracovní skupině vytvořena autentická atmosféra potřebná k pochopení situace týrané ženy, což se odrazilo v aktéry kvalitněji zpracované Aktivitě 4 při dalších realizacích tohoto výukového bloku. Popis aktivit výukového bloku uveden.	n/a

#### Popis 4. výukového bloku:

##### Aktivita 1

Aktéři do stávajících dvojic obdrží Pracovní list č.2/aktivní, empatické naslouchání, na kterém se seznámí, jaké jsou fáze empatického a reflexního naslouchání. Druhým úkolem je vytvořit rozhovor mezi zdravotním/sociálním personálem a klientem, který bude tyto fáze obsahovat. Dialog napíší. Poté je pedagog seznámí s nevhodným chováním naslouchajícího, viz Pracovní list č.3/aktivní, empatické naslouchání. U této aktivity není nutné, aby pracovními listy (č. 2 a 3) disponovali aktéři v tištěné podobě, je možná jejich projekce přes diaprojektor.

### Aktivita 2

V následujícím úkolu mají aktéři vytvořit trojice. První je profesionál a použije svůj připravený dialog, druhý je klient a třetí je supervizor. Supervizor hodnotí, zda profesionál využil všechny dovednosti empatického naslouchání, dává mu zpětnou vazbu. V případě, že supervizor vyhodnotí jednání profesionála jako nedostatečné, má profesionál za úkol použít vhodnější formu a dialog se opakuje.

Poté dojde k výměně rolí.

Na tomto místě je důležité společné zhodnocení této aktivity.

### Aktivita 3

Pedagog pustí úvod nahrávky z AVP díl 1./Krizová intervence tváří v tvář po větu „Manžel mě na celou noc po tmě zavřel do koupelny“

### Aktivita 4

Ve dvojicích dokončí tento rozhovor /Pracovní list č.4/aktivní,empatické naslouchání/ dle pravidel empatického a reflexního naslouchání a předvedou jej.

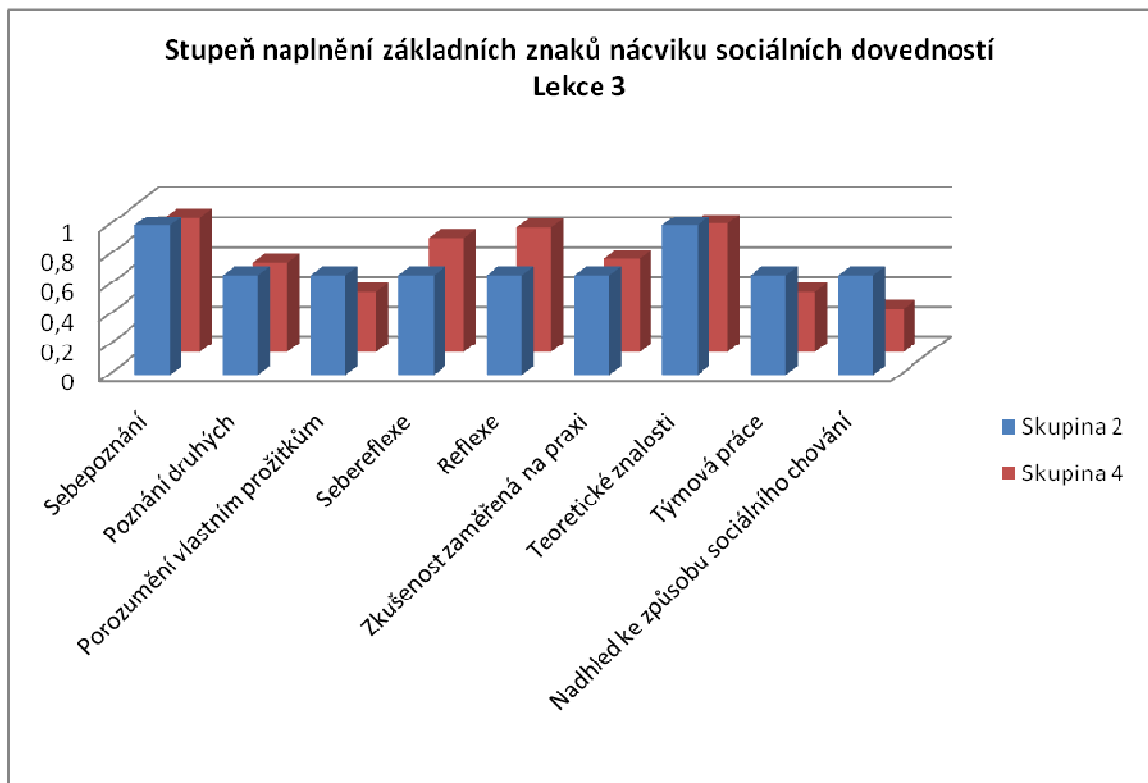
### Aktivita 5

Následuje srovnání s nahrávkou a jejím rozbořením, zaměřeným na to, zda se v nahrávce profesionál choval dle uvedených pravidel, popřípadě co by bylo vhodné změnit.

### Aktivita 6

Diskuze, rekapitulace a shrnutí zásad empatického a reflexního naslouchání.

## Graf Lekce 3



## **Lekce 4**

### **Vedení rozhovoru, Motivační rozhovor**

Čtvrtá lekce se zaměřuje na rozvoj dovednosti vedení rozhovoru a techniky motivačního rozhovoru, jehož zvládnutí je pro pracovníky v pomáhajících profesích nezbytné. Tato lekce je záměrně zařazena za lekce, které jsou zaměřeny na rozvoj naslouchání, neboť bez této dovednosti je vedení efektivního rozhovoru zcela nemožné.

Vedení rozhovoru je jedním z největších umění komunikace. Umět hovořit s lidmi a vést rozhovor patří k základním dovednostem v pomáhajících profesích. Je důležité si uvědomit, že komunikaci dvou subjektů nelze automaticky považovat za rozhovor – může se jednat pouze o souběh paralelně jdoucích monologů, bez zájmu o sdělení druhé osoby. Pro rozhovor je důležité, aby se stal dialogem, kde dojde k výměně myšlenek, k naslouchání a vzájemnému respektu a pochopení.

Pro pomáhající profese je důležité znát bariéry, které mohou vedení rozhovoru zkomplikovat. Mezi takové bariéry patří dle J. Křivohlavého strach, abychom se neshodili, namyšlenost, pochybnosti o sobě i druhých, snaha druhého ovládnout, ztuhlost a rigidita, odlišné chápání významu používaných slov, příliš velké očekávání, přílišný spěch, přílišná touha odlišovat se, nezralost osobnosti (Křivohlavý, 1986).

#### *1. výukový blok (Lekce 4)*

V rámci této lekce se zaměřujeme na principy správného vedení rozhovoru a jeho nácvik. Aktéři se seznamují s jednotlivými principy tak, že jsou postupně psány na tabuli a vysvětleny prostřednictvím navazujícího cvičení.

Důležitým momentem tohoto bloku je úvodní vstup pedagoga, kdy před zahájením lekce pedagog pokládá na stůl před aktéry mobilní telefon s tím, že se jedná o telefon, který je napojen na linku důvěry a ve chvíli, kdy zazvoní, je úkolem aktérů jej zvednout a vést rozhovor. Předtím se pedagog domluví s některým z kolegů či známých, který v přesně stanovený čas zavolá a vstoupí do role. V Aktivitě 1 tohoto výukového bloku se pedagog vrátí k nahrávce použité ve 4. bloku Lekce 3, tj. AVP díl 1./Krizová intervence tváří v tvář. Tentokrát pracuje s nahrávkou tak,

že ji znovu pustí a aktéři mají za úkol zapisovat si okamžiky, kde bylo užito následujících principů správného vedení rozhovoru:

- dozvídání,
- objasnění,
- porozumění.

AVP je v tomto výukovém bloku zařazen ještě jednou, tentokrát AVP díl 1./Krizová intervence s dítětem. Tím je také vytvořen prostor pro seznámení aktérů s rozdíly mezi prací s dětským a dospělým klientem, dále s principy krizové intervence a příklady, kde ji mohou ve své profesi použít.

Tabulka 9

<b>Shrnutí 1. výukového bloku (Lekce 4)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Rozvoj verbálních komunikačních dovedností. Schopnost instruovat klienta telefonicky.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Negativní hodnocení zařazení Aktivity 8 až na úplný závěr Lekce 4. Uniká souvislost mezi principy vedení rozhovoru a motivačním rozhovorem.	n/a
<b>Opatření</b>	Nácvik vedení motivačního rozhovoru zařazen až po realizaci nácviku „telefonátu naživo“.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	V této fázi neměli aktéři zpočátku dostatek odvahy telefon zvednout a muselo dojít k opakovanému ujištění, že jim pedagog bude nápomocen. Obě skupiny ocenili zařazení této aktivity, neboť jak sestry, tak sociální pracovníci jsou často postaveni do situace, kdy mají klienta instruovat po telefonu. Výukový blok po modifikaci pořadí aktivit byl bez dalších připomínek zařazen do programu.	n/a

## 2. výukový blok (Lekce 4)

Aktivity v tomto výukovém bloku jsou zaměřeny na aplikaci principů motivačního rozhovoru.

Na základě úkolů na pracovním listě č. 3 dojde v této části lekce 4 k vysvětlení principů motivačního rozhovoru a seznámení se základním

postupem vedení motivačního rozhovoru dle W. R. Millera a S. Rollnicka (kladení otevřených otázek, reflektující naslouchání, povzbuzení a ocenění, sumarizace, podněcování, sebemotivující výroky, rekapitulace, klíčové otázky, informace a rady, dojednání plánu).

AVP díl 2./Nedobrovolný klient – odporující je zde zařazen tím způsobem, že aktéři nejprve obdrží napsanou část dialogu (Pracovní list č. 4/vedení motivačního rozhovoru) a po jejím dokončení jsou seznámeni s nahrávkou. Zcela netradičně je v Aktivitě 6 zařazena nahrávka AVP díl 1./Krizová intervence s dospělým, jako úkol v závěrečném kvízu.

Tabulka 10

<b>Shrnutí 2. výukového bloku (Lekce 4)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Pochopit vztah mezi principy vedení rozhovoru a motivačním rozhovorem.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Při realizaci Lekce 4 měli členové Skupiny 2 výhrady k přílišnému „papírování“, kdy měli kopírovat větší množství pracovních listů.	n/a
<b>Opatření</b>	Projekce pracovního listu u aktivit, kde papírová verze není s ohledem na povahu aktivity bezpodmínečně nutná.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	Velice pozitivně byl, jak aktéry, tak i pedagogy, hodnocen kvíz, který je veden netradičně a má motivační funkci. Zapojení projekce, se odrazilo v plynulejším průběhu některých aktivit. Popis aktivity 6 uveden.	n/a

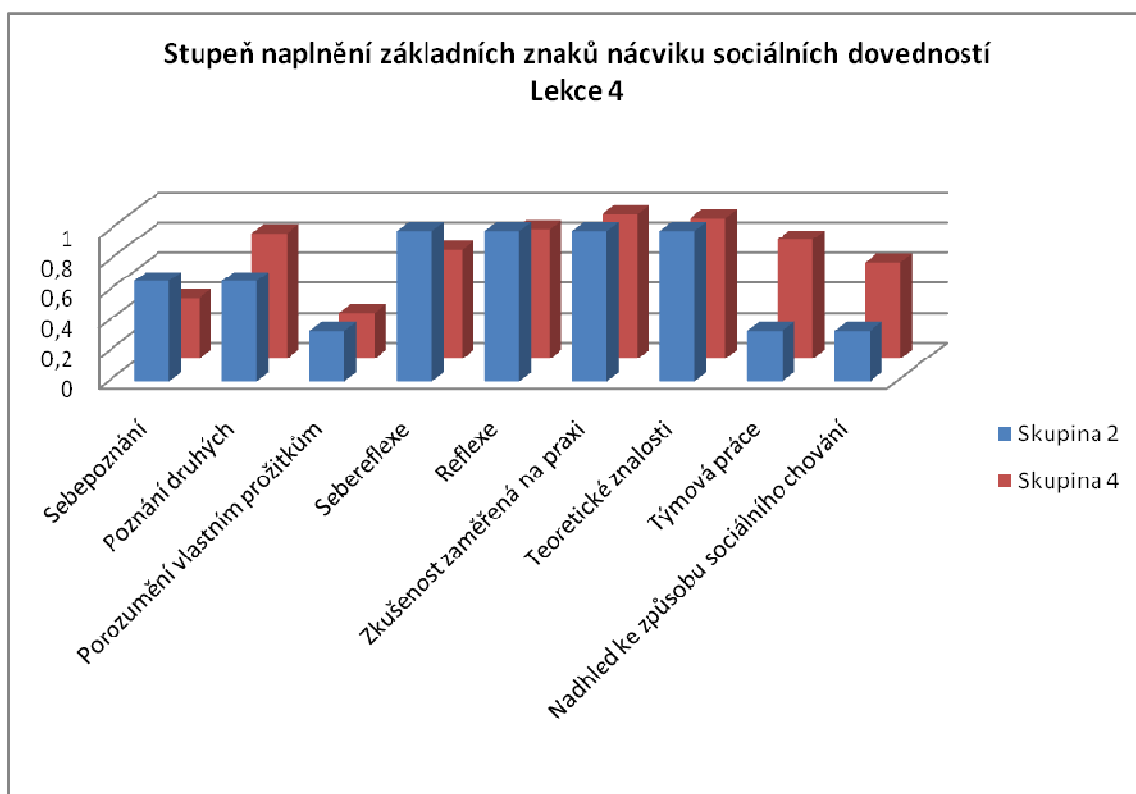
*Popis aktivity 6 2. výukového bloku:*

#### *Aktivita 6*

Na závěr Lekce 4, aktéři absolvují malý kvíz Pracovní list č. 5/vedení motivačního rozhovoru na téma naslouchání a vedení rozhovoru, motivační rozhovor, krizová intervence, aby projevili své znalosti a došlo k odhalení případných mezer, které v dané problematice ještě mají. Kvíz je zařazen záměrně na závěr této lekce, neboť následující lekce otevírá problematiku, kde budou aktéři nuceni z dosud absolvovaných lekcí získané dovednosti aplikovat jako základní kompetenci. Před poslední otázkou v kvízu jsou aktéři seznámeni s nahrávkou AVP díl 1./Krizová intervence s dospělým. Zároveň je uveden pod bodem 5 v kvízu scénář této nahrávky. Aktéři mají za úkol najít a pojmenovat, kde jsou splněny podmínky správného vedení rozhovoru, tím dochází k aplikaci znalostí, reflexi a sebereflexi.



#### Graf Lekce 4



- ***Analýza Programu nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí II. část***

Druhá část programu otevírá problematiku nácviku rozvoje komunikačních a interaktivních kompetencí s problémovým klientem v oblasti pomáhajících profesí. V každé z lekcí je zároveň vymezen prostor pro seznámení se specifiky komunikace s dětským klientem. V rámci první etapy akčního výzkumu, viz výše, bylo zjištěno, že jak pracovníci v praxi, tak studenti mají zájem o prohlubování dovedností v této oblasti. Proto byl program zacílen tímto směrem, především na témata, která byla vyhodnocena v oblasti komunikace s problémovým klientem jako nejpálčivější.

Tento problém není aktuální pouze u nás, ale i ve světě, jak vyplývá z kongresu *6th European Congress on Violence on Clinical Psychiatry*, který proběhl v říjnu 2009 ve Stockholmu za účasti zástupců 34 zemí všech 5 světadílů. Ve velké většině se jednalo o pracovníky z oblasti pomáhajících profesí, především sestry zdravotních zařízení, sociální

pracovníky, lékaře, psychology, sociology, výzkumníky a zástupce vzdělávacích institucí. Hlavním tématem kongresu bylo, jak již z názvu vyplývá, násilí a agrese v klinické psychiatrii. Toto téma bylo nahlíženo z různých pohledů dle druhů profesí a institucí. Všechna témata poukazovala na problematiku vedení komunikace s agresivním klientem, zároveň směřovala k podpoře pozitivního přístupu ke klientům projevujícím násilí a agresi, vycházejícího ze zásad holistického přístupu. Aby toho mohlo být dosaženo, bylo poukázáno na nezbytnost vzdělávání v této oblasti, a to nejen na kvalifikační úrovni, ale jako celoživotní záležitosti (Callaghan, 2009).

## **Lekce 1**

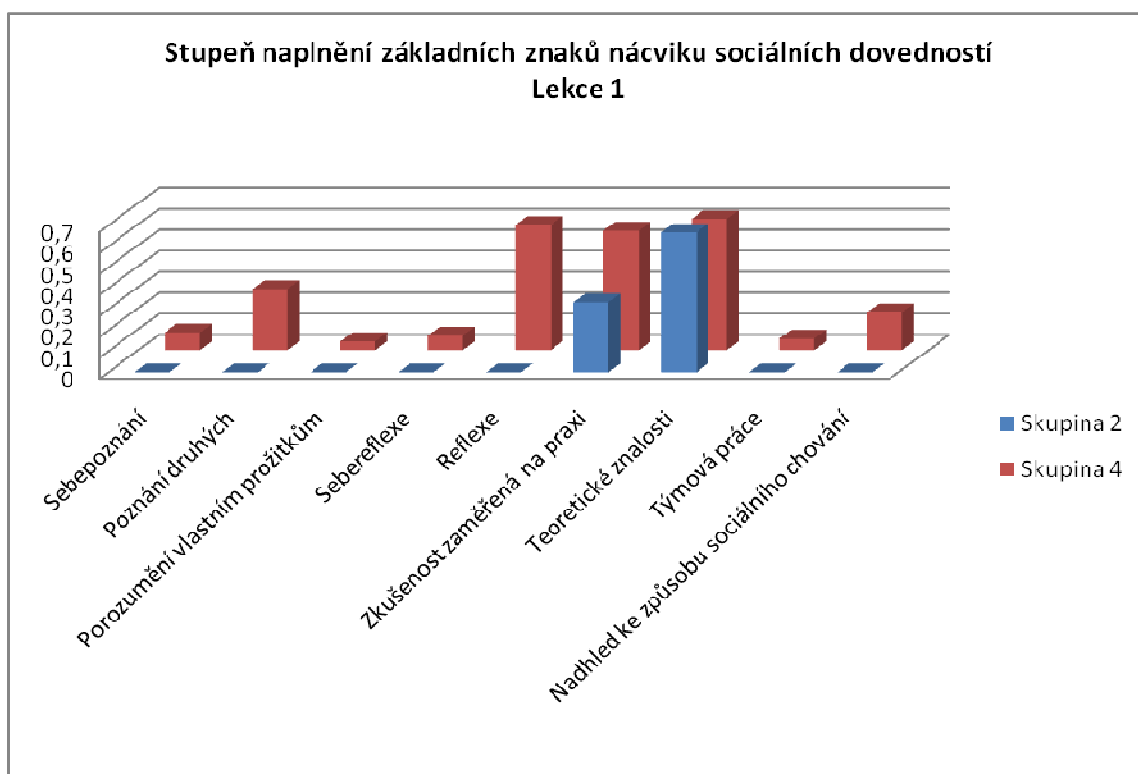
### **Úvodní motivace**

Důležité je, aby v úvodu této druhé části byla zařazena aktivita směřující k pochopení a ujasnění pojmu „problémový klient“. Jako výuková strategie je zde použita obdoba brainstormingu, tzv. brainwriting.

*Tabulka 11*

<b>Shrnutí výukového bloku (Lekce 1, II. část)</b>		
		<b>Stupeň realizace</b>
<b>Cíle výukového bloku</b>	Schopnost orientovat se v problematice terminologie „problémový klient“	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby	n/a

## 2. část, Graf Lekce 1



### *Komentář:*

Toto zjištění odhaluje souvislost mezi stupněm naplnění základních znaků nácviku sociálních dovedností a ověřováním, zda bylo cíle výuky dosaženo. Byla tedy položena otázka:

*Jaké možnosti poskytuje tento způsob ověřování jako nástroj k zjišťování dosažené úrovně kompetencí v souladu s výukovým cílem?*

Jak je patrné z grafu, stupeň naplnění je shodně hodnocen oběma skupinami především v *Teoretických znalostech*. Vysokou hodnotu je možno vidět i u proměnné *Zkušenost zaměřená na praxi*.

## **Lekce 2**

### **Agresivní klient**

Práce s agresivním klientem bývá nejvíce obávanou situací v práci sestry či sociálního pracovníka, proto bylo toto téma zařazeno do první lekce. Jedná se o lekci, jež má vnést vhléd do problematiky, a na kterou může být navázáno v dalším vzdělávacím kurzu zaměřeném pouze na tuto problematiku.

### 1. výukový blok (Lekce 2)

Aktivity v prvním výukovém bloku jsou orientovány na podpoření prožitku aktérů zaměřeného na agresivitu ve vztahu k vlastní osobě a na agresivní chování druhých. Aktéři jsou zde postaveni do role agresora. Jako stěžejní je použita práce s balonkem, který představuje příjemce agresivního jednání aktéra.

Tabulka 12

<b>Shrnutí 1. výukového bloku (Lekce 2, II. část)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Mapování vnitřního postoje aktérů k agresivitě	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Negativní postoj Skupiny 2 vyplýval především z nejasnosti významu aktivity s balónky a i přes interpelaci, že se jedná o modelování agrese, ji považovali za zbytečnou. Ke změně názoru nedošlo ani po argumentaci Skupiny 4, která tuto aktivitu popisovala jako dobrou zkušenost s tím, že se přes aktivitu, která je všeobecně vnímána jako radost a dětská hra, snadno propracovali do vnitřního prožitku spojeného s agresivním jednáním.	n/a
<b>Opatření</b>	K odbourání tohoto negativního postoje došlo až po účasti jednoho člena skupiny pedagogů na 6th European Congress on Violence on Clinical Psychiatry.	n/a
<b>Kontextová interpretace</b>	Na kongresu ve Švédsku, byl vznesen požadavek na kladení většího důrazu na přípravu pracovníků ve zdravotnictví zaměřenou na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí jiným způsobem než pouze teoretickým seznámením studentů s danou problematikou. To znamená využití výukových strategií, které přibližují více reálné situace praxe. Výukový blok byl zařazen do programu v původní verzi.	n/a

### 2. výukový blok (Lekce 2)

Výukový blok navazuje na aktivity předcházejícího bloku a dochází k vytvoření podmínek pro vcítění se do pocitu agresora a zároveň příjemce agresivního jednání. Aktéři se zároveň seznamují s důvody projevů agrese a vhodnou technikou v práci s agresorem. K tomuto cíli je použit vstup do role a práce s videokamerou. S nahrávkou AVP

díl 2/Agresivní klient je pracováno tak, že aktéři provedou nejprve samostatné doplnění dialogu (v pracovním listě /agresivní klient) a poté dojde k porovnání s nahrávkou a jejímu rozboru. Tak je poukázáno na chyby, které jsou v nahrávce, a na to, jaká asertivní technika byla použita. Pedagog tak seznámí aktéry s existujícími variantami projevu agrese a s důvody, proč lidé takto jednají.

Tabulka 13

<b>Shrnutí 2. výukového bloku (Lekce 2, II. část)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Rozvoj schopnosti vcítit se do pocitů agresora. Posílení správné reakce na projevy agresivity.	30 %
<b>Zpětná vazba</b>	Negativní postoj Skupiny 2 a Skupiny 4 k záznamu reakcí pomocí videokamery, přestože byla tato aktivita pojata již méně formálně než v případě VTI.	n/a
<b>Opatření</b>	Bez opatření. Aktivita 2 a 3 pro názornost uvedena.	0 %

*Komentář:*

Negativní postoj studentů je spojen s nedostatečnou mírou zkušeností s danou problematikou. Dalším aspektem je problém chovat se před kamerou přirozeně.

*Popis aktivity 2 a 3 2. výukového bloku:*

*Aktivita 2*

V této fázi aktéři vytvoří skupiny o počtu nejméně 11 a nejvíce 16 v jedné skupině. Jeden z aktérů, pokud možno dobrovolník, si sedne na židli. Jeho úkolem je zavřít oči a reagovat dle svého uvážení na situace, které se budou okolo něho dít. Oči může otevřít, kdy bude chtít.

Ostatní aktéři vytvoří okolo něho kruh a dostanou do rukou pracovní list č. 3/agresivní klient, na kterém je dialog. Aktéři dostávají informaci, že jsou jeden člověk, tj. aktér č. 1, a dohromady začnou říkat text s tím, že se postupně kruh zmenšuje, až dojde ke kontaktu se sedícím aktérem.

Následuje opakování stejné situace s tím rozdílem, že aktér uprostřed se vymění za jiného a ten má za úkol opět zavřít oči, tentokrát však nesmí vůbec na nic reagovat a oči musí po celou dobu ponechat zavřené.

Při této aktivitě je vhodné, aby pedagog byl členem jednoho z kruhů a udával tempo.

V této fázi se osvědčila práce s videokamerou, kdy je na závěr této části možné společně s aktéry rozebrat reakce, které jsou zaznamenány.

### *Aktivita 3*

Při této aktivitě dochází k rozboru a pojmenování pocitů a reakcí jak aktérů, kteří seděli uvnitř kruhu, tak i těch, kteří kruh tvořili. Dále je rozebráno, zda by změnili některé odpovědi v Pracovním listě č. 1/agresivní klient, především u otázek číslo 2 a 3.

### *3. výukový blok (Lekce 2)*

Smyslem činností třetího výukového bloku je seznámit aktéry s vlastními limity, které jsou schopni akceptovat ve vztahu k druhým, s možnostmi obrany při agresivním ataku ze strany jiného člověka. K tomu jsou využity metody vycházející především z dramatické výchovy. Důležitým aspektem je seznámení aktérů s odlišností příslušníků jiných národů v kulturním kontextu, který může díky neznalosti vést ke konfliktnímu jednání a také k možným projevům agrese v rámci zdravotní a sociální sféry.

*Tabulka 14*

<b>Shrnutí 3. výukového bloku (Lekce 2, II. část)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Seznámit aktéry s vlastními limity, které jsou schopni akceptovat ve vztahu k druhým a možnostmi obrany při agresivním ataku ze strany jiného člověka.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Z diskuze Skupiny 2 vyplynula možnost dalšího využití třetího bloku jako celku v předmětu Multikulturní ošetřovatelství, kde se jeví být přínosnějším. Argumentem bylo, že zařazení komunikace s klientem z jiné kultury nepatří do oblasti komunikace s problémovým klientem. Skupina 2 vznesla požadavek zařadit aktivity 1 a 2 do I. části programu.	n/a
<b>Opatření</b>	Aktivity 1 a 2 mohou být alternativně zařazeny do první části programu po lekci věnované etiketizaci.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	V rámci diskuze byla položena otázka, zda klient jiné národnosti je problematickým klientem. Z pohledu zdravotní péče bylo jak Skupinou 2, tak Skupinou 4 jednoznačně řečeno, že problém určitě nastává, a to především v souvislosti s jazykovou bariérou a neznalostí kultury daného národa. Tento blok byl v programu ponechán s podmínkou, že obory, které mají předmět Multikulturní ošetřovatelství, jej budou implementovat do toho předmětu.	n/a

#### 4. výukový blok (Lekce 2)

Jak se změnilo agresivní chování a proč se člověk chová agresivně, jsou otázky, na které je potřeba aktéry upozornit, aby měli celkovou představu o agresivitě, která je v nás. K tomuto cíli vede následující výukový blok.

Tabulka 15

Shrnutí 4. výukového bloku (Lekce 2, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Pochopení agresivních reakcí u sebe a svého okolí.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Skupina 2 nepřistoupila ani na možnost vyzkoušení si tohoto výukového bloku. Jeho realizace byla odmítána z důvodu náročnosti pedagogického vedení a přípravy.	n/a
<b>Opatření</b>	Tento výukový blok byl nahrazen textovým materiálem obsahujícím informace o agresivitě a jejích historických souvislostech.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	Skupině 2 byla nabídnuta možnost účasti ve výuce vedené výzkumníkem. Tato nabídka nebyla reflektována. Výukový blok v původní podobě byl z programu na základě negativních postojů Skupiny 2 vyřazen.	n/a

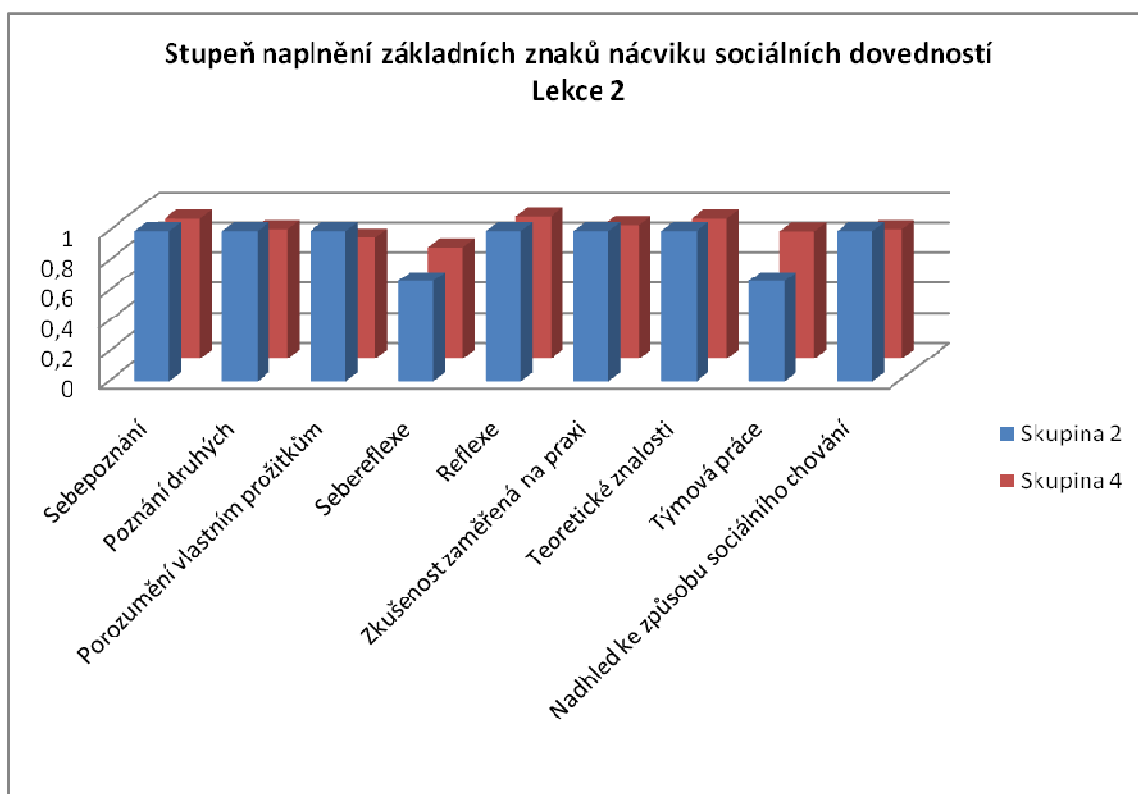
#### 5. výukový blok (Lekce 2)

Závěrečný blok druhé lekce je věnován práci s agresivním dítětem a seznámení s postupem vhodným při komunikaci s ním. Poslední aktivita je zaměřena na hodnocení úrovně dosažených dovedností pomocí řešení modelové situace aktéry a zařazením testu.

Tabulka 16

Shrnutí 5. výukového bloku (Lekce 2, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Osvojit si techniky jednání s agresivním dítětem. Hodnocení úrovně dosažených dovedností v oblasti práce s agresivním klientem.	100%
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby. Není nutné realizovat změny.	n/a

## 2. část, Graf Lekce 2



### *Komentář:*

Stupeň naplnění Lekce 2 je hodnocen jak Skupinou 2, tak Skupinou 4 ve všech kategoriích jako vysoký. Pokud se podíváme na cíle jednotlivých výukových bloků, stupeň naplnění nám potvrzuje jejich dosažení.

## **Lekce 3**

### **Manipulativní klient**

#### *1. výukový blok (Lekce 3)*

Manipulativní způsob komunikace patří mezi další problémové oblasti v práci pomáhajících profesí, a to nejen při komunikaci s klientem, ale i v komunikaci mezi spolupracovníky. Lekce je zaměřena na poznání různých druhů a projevů manipulativního chování pomocí rozboru literárního díla z knihy *Citadela* (Pracovní list č. 1/ Manipulativní klient), kde je poukázáno nevhodnou manipulaci. Lekce pracuje s nahrávkou AVP díl 2./Manipulativní klient tak, že aktéři nejprve situaci řeší bez toho, aby se s touto nahrávkou seznámili.

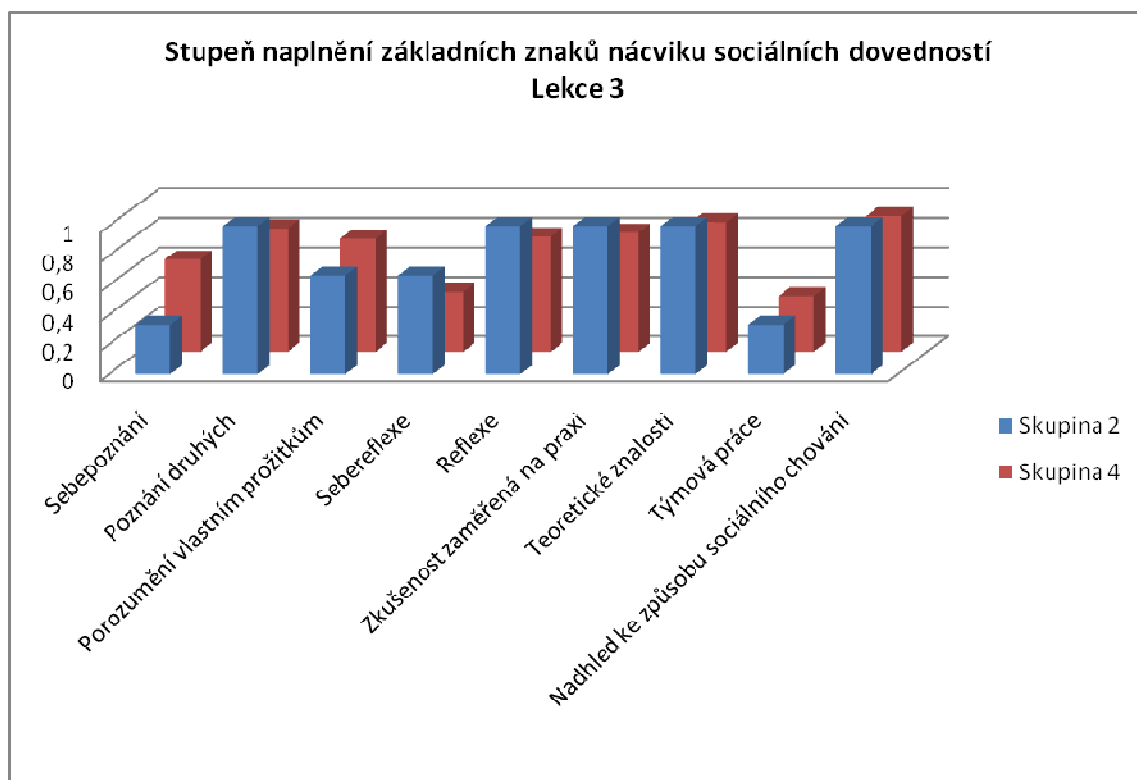


Aktéři dostanou za úkol vyřešit modelové situace s tematikou manipulativní klient, kolega, nadřízený, dítě, kde projeví schopnost aplikace získaných informací.

Tabulka 17

Shrnutí výukového bloku (Lekce 3, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Seznámit aktéry s druhy manipulativního jednání a asertivní technikou vhodnou k aplikování v komunikaci s tímto klientem	100%
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby. Není nutné realizovat změny.	n/a

2. část, Graf Lekce 3



**Komentář:**

Stupeň naplnění Lekce 3 je vysoký z pohledu obou skupin především v kategorii *Poznávání druhých*, *Reflexe*, *Zkušenost zaměřená na praxi*, *Teoretické znalosti* a *Náhled ke způsobu sociálního chování*. Toto potvrzuje splnění didaktického cíle Lekce 3.

## Lekce 4

### Neurotický klient

Komunikace s neurotickým klientem, především s klientem mlčenlivým a depresivním, je v oblasti zdravotních a sociálních služeb častá a pro pracovníky v pomáhajících profesích zátěžová.

#### 1. výukový blok (Lekce 4)

##### Mlčenlivý klient

První výukový blok této lekce je věnován práci s mlčenlivým klientem. Aktéři mají možnost vstoupit do role mlčenlivého klienta a zažít způsob vhodného a nevhodného vedení komunikace s tímto typem klienta. Jedna z metod, která je zde použita, je tzv. učitel v roli. V závěru je zařazena nahrávka AVP díl 2./Mlčenlivý klient.

Tabulka 18

Shrnutí 1. výukového bloku (Lekce 4, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Vcítit se do situace mlčenlivého klienta. Osvojit si zásady vhodné pro komunikaci s mlčenlivým klientem.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Skupina 2 měla problém se vstupem (vyučujícího) do role. 8 členů Skupiny 4 mělo problém vydržet tak dlouho mlčet, bylo jim to nepříjemné, navrhovali dobu mlčení zkrátit.	n/a
<b>Opatření Skupina 2</b>	Cizí člověk v roli.	100 %
<b>Opatření Skupina 4</b>	Diskuze o tomto problému. přijali jako výrazný argument to, že měli možnost zažít situaci mlčenlivého klienta, kterému je to také nepříjemné, ale neumí si sám pomoci.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	Požadavek vstupu cizí osoby do role vyplýval z počáteční nedostatečné zkušenosti členů Skupiny 2 s rolou akcí. Struktura výukového bloku beze změn.	n/a

## 2. výukový blok (Lekce 4)

### Depresivní klient

V profesním životě zdravotníka či sociálního pracovníka může nastat okamžik, kdy je nutné prokázat kompetence v komunikaci s depresivním klientem. Především změny nálady mohou provázet nemocné klienty či klienty prožívající tíživou životní situaci, aniž se musí jednat o psychickou poruchu. Vyloučena není ani možnost sebevražedného jednání. Na základě zjištění z úvodního mapování v první etapě (Graf č. 1) byl do programu zařazen nácvik kompetencí s depresivním klientem a klientem se sebevražedným sklonem. Aktivity vycházejí především z metod muzikoterapie, arteterapie a dramatické výchovy. Cílem takto koncipovaných aktivit je vytvoření podmínek k tomu, aby se aktéři mohli vcítit do situace depresivního klienta, byli schopni rozeznat projevy jeho deprese, osvojili si zásady komunikace s tímto typem klienta a tím se vyvarovali chyb v přístupu (Křivohlavý, 1997).

Aktéři mají možnost seznámit se s projevy deprese u dospělých i dětských klientů, a to pomocí metody dramatické výchovy tj. cizího člověka v roli, který se chová jako klient na nahrávce AVP díl 1./Depresivní klient, se kterou jsou aktéři v závěru bloku konfrontováni.

Tabulka 19

Shrnutí 2. výukového bloku (Lekce 4, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Dokázat určit projevy deprese u klienta. Získat schopnost aplikovat techniky vhodné ke komunikaci s depresivním klientem.	0 %
<b>Zpětná vazba</b>	Skupina 2 již v přípravné fázi zařazení tohoto výukového bloku odmítala. I přes návrh účasti odborníka z oboru psychiatrie nedošlo ke změně. Na základě hlasování byla aplikace aktivity v poměru hlasů 1:4 Skupinou 2 odmítnuta. Skupina 4 neměla možnost se vyjádřit.	n/a
<b>Opatření</b>	Tento výukový blok byl z programu vyřazen.	100%
<b>Kontextová interpretace</b>	Tento blok realizoval výzkumník v rámci 2. etapy, bez negativní zpětné vazby Skupiny 1. V následujícím akademickém roce jedna členka Skupiny 2 tento blok do výuky implementovala. Popis 2. výukového bloku uveden.	n/a

### *Popis 2. výukového bloku:*

Pokud je to technicky možné, je vhodná účast odborníka z oboru psychiatrie, který je po celou dobu přítomen a může vstupovat do dění.

#### *Aktivita 1*

Aktéři vytvoří kruh, uprostřed kruhu jsou položeny různé hudební nástroje /bubínek, ebenová dřívka, zvonky, triangl/ Pokud nejsou k dispozici nástroje, použijeme alternativní předměty /např. poklice na nádobí, hrnečky, sklenky atd./.

Každý z aktérů má u sebe tužku a papír. Aktéři postupně zahrají na nástroj/věc svou momentální náladu.

Ostatní na papír graficky zakreslí, jak na ně hra působila a pokusí se napsat, o jakou náladu šlo.

Následuje skupinový rozbor.

#### *Aktivita 2*

Aktéři vytvoří skupiny o čtyřech, popř. třech členech, dle celkového počtu aktérů. Každá skupina dostane na papíře nakreslený symbol, například barevnou skvrnou, je možno použít i obrázky, např. Muncha ap. Poté aktéři dostávají instrukci: „Toto je záznam nálady klienta, se kterým se dnes setkáte. Vaším úkolem je tuto náladu zahrát na hudební nástroj a pokusit se přijít na to, o jakou náladu se jedná.“

Důležité je aktéry upozornit, že hrají všichni členové skupiny.

Po prezentaci všech skupin následuje diskuze o tom, v jakém rozpoložení klient asi přijde.

#### *Aktivita 3*

Úkolem aktérů je, zjistit po příchodu klienta, jaký má problém /měli by využít znalosti z minulých lekcí, tj. pravidla vedení rozhovoru, práce s mlčícím klientem/. Vyučující jde pro klienta.

Toho hraje herec či osoba, která má herecké schopnosti. Pokud takového člověka nemáme k dispozici, vstupuje sám pedagog do role klienta, který se chová dle scénáře Pracovní list č. 4/Neurotický klient.

Pokud má vyučující možnost, je vhodné po domluvě s aktéry situaci natočit na video.

#### *Aktivita 4*

Po odchodu klienta dochází k rozboru situace - co aktéři udělali dobře a co špatně, jaká by měla být asi správná reakce /rozbor právě natočené nahrávky/.

#### *Aktivita 5*

Následuje projekce nahrávky AVP díl 1./Depresivní klient a jejím prostřednictvím dochází k seznámení aktérů s vhodným způsobem komunikace, viz Pracovní list č. 5/Neurotický klient.

Na Pracovním listě č. 6/Neurotický klient mají aktéři najít odpověď na otázky týkající se depresivních projevů.

#### *Aktivita 6*

Následuje seznámení aktérů s projevy deprese a porovnání s vypracovaným pracovním listem. Dále je potřeba upozornit na projevy deprese u dětí a na poporodní depresi u žen.

### 3. výukový blok (Lekce 4)

Klient se sebevražedným sklonem

Tento výukový blok se zaměřuje na jeden z možných projevů deprese, a to na sebevražedné sklony těchto klientů. Jedná se o aktivity navazující na předešlý blok. Aktéři se zde seznámí s technikou, kterou lze uplatnit v komunikaci s klientem se sebevražedným sklonem. Nahrávka AVP díl 2./Klient se sebevražedným sklonem zde plní nejen funkci úvodu do problematiky, ale také pomůcku k získání povědomí o vhodném vedení komunikace s tímto typem klienta.

Tabulka 20

Shrnutí 3. výukového bloku (Lekce 4, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Získat schopnost aplikovat techniky vhodné ke komunikaci s klientem se sebevražedným sklonem.	0 %
<b>Zpětná vazba</b>	Skupina 2 již v přípravné fázi zařazení tohoto výukového bloku odmítala. I přes návrh účasti odborníka z oboru psychiatrie nedošlo ke změně. Na základě hlasování byla aplikace aktivity v poměru hlasů 1:4 Skupinou 2 odmítnuta. Skupina 4 neměla možnost se vyjádřit.	n/a
<b>Opatření</b>	Tento výukový blok byl z programu vyřazen.	100%
<b>Kontextová interpretace</b>	Tento blok realizoval výzkumník v rámci 2. Etapy, bez negativní zpětné vazby Skupiny 1. V následujícím akademickém roce jedna členka Skupiny 2 tento blok do výuky implementovala. Popis 3. výukového bloku uveden.	n/a

#### Komentář:

Jak je z výše uvedeného patrné, pedagogové měli problém volit výukové strategie, které jsou pro ně v dané chvíli méně bezpečné. Volí raději „bezpečnou cestu“, tedy slovní předání informací o dané problematice, kde je pravděpodobnost odhalení slabých stránek vyučujícího nízká. To ovšem může navodit otázku, zda profesionalita vysokoškolského pedagoga nepostrádá pedagogické kompetence.

### *Popis 3. výukového bloku:*

#### *Aktivita 1*

Pedagog pustí bez komentáře nahrávku AVP díl 2./Klient se sebevražedným sklonem. Poté aktérům položí otázku, jakou souvislost má tato nahrávka s depresivním klientem. Po diskuzi pedagog upozorní na specifika komunikace s těmito klienty, tj. opakuje pravidla komunikace s mlčenlivým a depresivním klientem. Může použít opět nahrávku, kde je ukázán vhodný přístup, tj. soustředit se na klienta, nepoužívat fráze, mluvit jednoduchým jazykem, nechat výběr prostoru na klientovi atd.

#### *Aktivita 2*

Vyučující představí aktérům techniku vytvoření „Dohody o nespáchání sebevraždy“. Aktéři se ve dvojicích seznámí s návrhem Dohoda o nespáchání sebevraždy, Pracovní list č. 7/Neurotický klient a vytvoří situaci, kde uplatní již získané vědomosti a sehrají ji.

#### *Aktivita 3*

Na závěr setkání zadá pedagog úkol k domácímu vypracování:

Každý aktér vytvoří situaci „komunikace se sebevražedným jedincem“ tak, že si konkrétního jedince vylosuje, viz Pracovní list č. 8/neurotický klient a tuto situaci napíše na papír. K tomu si musí nastudovat z literatury specifika jednotlivých projevů a etické otázky sebevražedné tematiky.

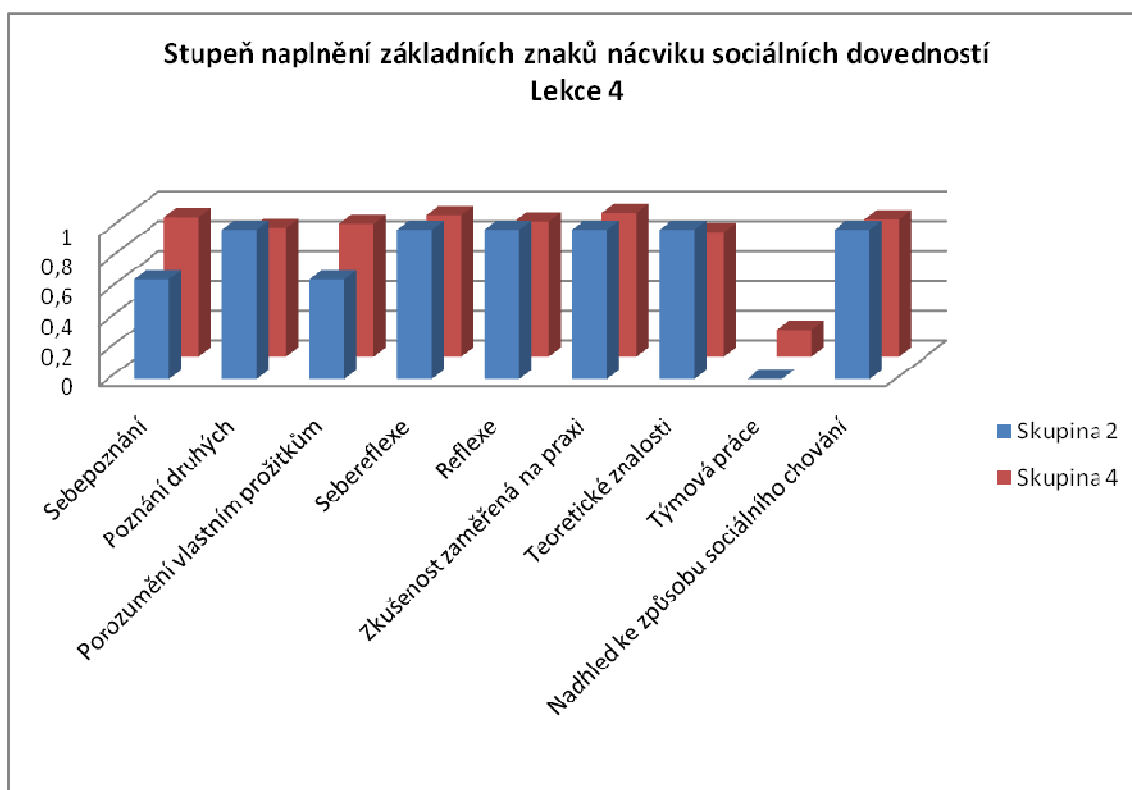
#### *Aktivita 4*

Tato aktivita je zařazena na příští setkání. Důležité je neinformovat o této aktivitě dopředu.

Aktéři, kteří si v závěru předchozího setkání vylosovali stejnou situaci, se sejdou ve skupince a jejich úkolem je seznámit ostatní se specifiky komunikace v tomto konkrétním případě, to znamená, připraví si krátkou přednášku, kterou odprezentuje pouze jeden náhodně vybraný aktér. Dále vyberou z připravených modelových situací jednu a tu ostatní sehrají. Po každé skupině následuje rozbor a shrnutí.

Z důvodů uvedených v *Tabulce 19 a 20* mohl být z pohledu stupně naplnění základních znaků nácviku sociálních dovedností hodnocen pouze první výukový blok této lekce.

## 2. část, Graf Lekce 4



### *Komentář:*

Jak je z grafu patrné, vyjma *Týmové práce* vykázala lekce vysoký stupeň naplnění u všech sledovaných kritérií.

### **Lekce 5**

Pátá lekce je zaměřena na rozvoj interaktivních a komunikačních dovedností s klientem se zdravotním znevýhodněním. Aktéři mají možnost vstoupit do role znevýhodněného klienta a pohybovat se v modelové situaci. K tomuto účelu je použita nahrávka AVP díl 1/Systemická terapie.

#### *1. výukový blok (Lekce 5)*

Komunikaci s klientem se sluchovým znevýhodněním se věnuje první výukový blok.

K seznámení se situací takto znevýhodněného klienta je použita nahrávka AVP díl 1/Systemická terapie, která je puštěna bez zvuku, aktéři tak mají možnost vstoupit do role klienta se sluchovým znevýhodněním a

pohybovat se v modelové situaci vycházející z nezdravotního prostředí či prostředí zaměřeného na problematiku sociální práce, viz téma nahrávky.

Tabulka 21

<b>Shrnutí 1. výukového bloku (Lekce 5, II. část)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Vcítit se do situace klienta se sluchovým znevýhodněním. Určit principy správné komunikace s klientem se sluchovým znevýhodněním.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby.	n/a

## 2. výukový blok (Lekce 5)

Komunikace s klienty se zrakovým postižením je tématem druhého výukového bloku, ve kterém jsou vytvořeny podmínky pro porozumění aktérů klientům se zrakovým znevýhodněním. Zároveň dochází k seznámení aktérů s vhodným způsobem komunikace s tímto typem klienta. K tomuto účelu jsou zařazeny aktivity, kdy aktéři vstupují do role nevidomého klienta a zároveň do role komunikátora. Na závěr tohoto bloku se aktéři seznámí s tím, jak komunikovat s klientem, který je hluchoslepý.

Tabulka 22

<b>Shrnutí 2. výukového bloku (Lekce 5, II. část)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Vcítit se do situace klienta se zrakovým znevýhodněním. Určit principy správné komunikace s klientem se zrakovým znevýhodněním.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby. Není nutné realizovat změny.	n/a



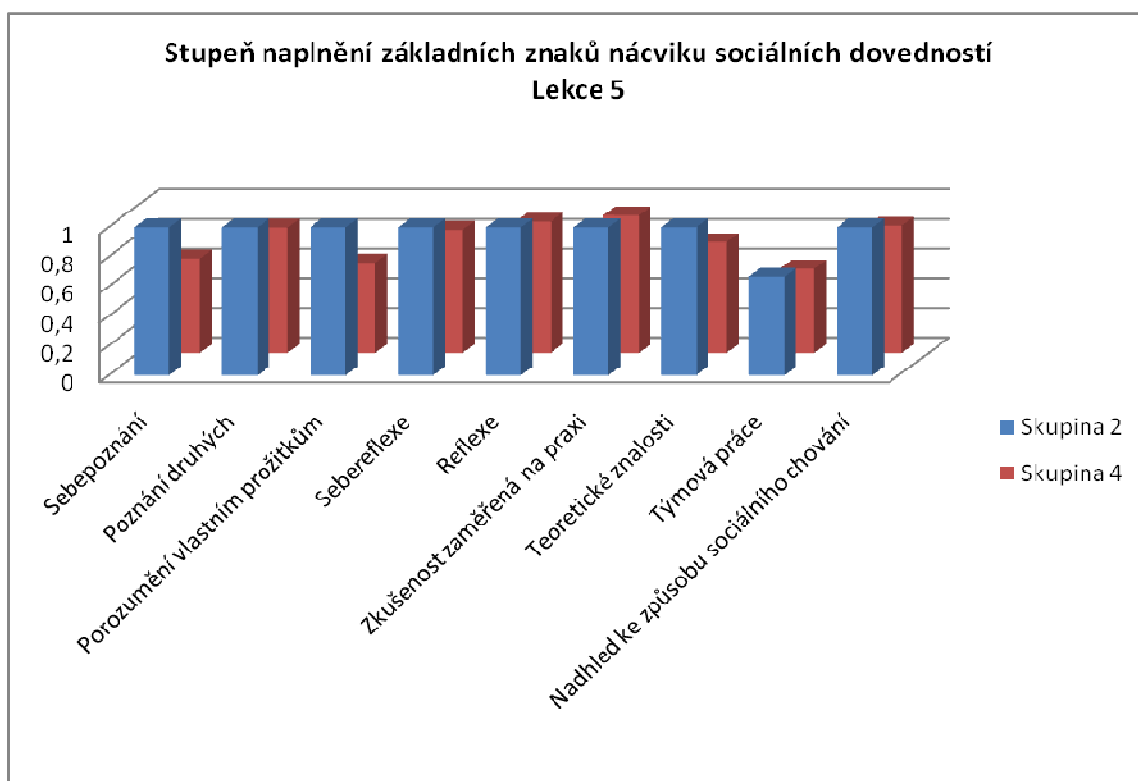
### 3. výukový blok (Lekce 5)

Poslední blok třetí lekce je zaměřen na komunikaci s imobilními klienty. Dochází k vytvoření podmínek pro porozumění klientům pohybujícím se pomocí invalidního vozíku. Aktéři se prostřednictvím vstupu do role seznámí s principy správné komunikace s tímto typem klienta.

Tabulka 23

Shrnutí 3. výukového bloku (Lekce 5, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Vcítit se do situace imobilního klienta. Určit principy správné komunikace s tímto typem klienta.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby.	n/a
<b>Kontextová interpretace</b>	Původně byla tato lekce zařazena na začátek druhé části programu. Z diskuze mezi pedagogy a aktéry však vyplynula potřeba vložit mezi lekci věnující se neurotickým klientům a lekci zaměřenou na sdělování špatných zpráv a komunikaci s umírajícím klientem téma, které by svou povahou nebylo pro aktéry tak zátěžové. Tím došlo k narušení původní koncepce, tedy témat vzestupně řazených dle náročnosti.	n/a

## 2. část, Graf Lekce 5



### Lekce 6

Závěrečné výukové bloky jsou věnovány snad nejnáročnějším situacím ve zdravotně sociální oblasti, kterými jsou sdělování špatných zpráv a komunikace s umírajícím klientem. Záměrně je toto téma řazeno na konec celého výukového programu, neboť aktéři musí již umět aplikovat vědomosti a dovednosti, jejichž nácvik byl obsahem předcházejících lekcí.

#### 1. výukový blok (Lekce 6)

První a čtvrtý výukový blok spolu úzce souvisí, a to použitím AVP. Před zahájením této lekce je důležité, aby se pedagog rozhodl, jakou formu zvolí pro první aktivitu, tedy zda vstoupí do role on sám (role hosta, viz níže), či se domluví s někým pro aktéry zcela neznámým. Charakteristika hosta dle nahrávky AVP díl 1./Existenciální teorie: muž, 40 let, rok po první diagnóze karcinomu ledvin, byly u něj diagnostikovány metastázy plic. Je ve stádiu šoku a hněvu, viz reakce na špatnou zprávu. Má ženu, matku 70 let, dva syny 13 a 15 let. Tato nahrávka bude aktérům

prezentována až na konci celé lekce. V prvním a druhém bloku bylo zařazeno kooperativní vedení výuky, neboť při jednání v těchto situacích patří kooperace mezi prvky důležité pro úspěšnost jednání.

Tabulka 24

<b>Shrnutí 1. výukového bloku (Lekce 6, II. část)</b>		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Zmapování komunikační dovednosti při komunikaci s klientem v zátěžové životní situaci. Porozumění problematice sdělování špatných zpráv. Posílení kooperativních dovedností.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Skupina 2 navrhovala posílit sebereflexi aktérů v závěru výukového bloku, především u aktivit 1, 2 a 3. Negativně byla Skupinou 2 hodnocena psychická náročnost vedení takto koncipované výuky. U Skupiny 4 k negativní zpětné vazbě nedošlo.	n/a
<b>Kontextová interpretace</b>	I přes vnímanou náročnost ze strany Skupiny 2 nebyl vznesen žádný požadavek na úpravu tohoto výukového bloku. Popis 1. výukového bloku Lekce 6 uveden.	n/a

*Popis 1. výukového bloku:*

*Aktivita 1*

Aktéři vytvoří pětičlenné skupiny. Zároveň jsou upozorněni na to, že do edukační místnosti přijde neznámý člověk a oni se o něm musí dozvědět co nejvíce. Poté si aktéři rozdělí funkce v rámci svých skupin následovně: 1) mluvčí, 2) dva zapisovatelé, 3) dva pozorovatelé.

Mluvčí – jako jediný ze skupiny – bude mít prostor na kladení otázek neznámému.

Zapisovatelé zapisují veškeré odpovědi neznámého, i ty, které kladl mluvčí jiné skupiny.

Pozorovatelé zaznamenávají projevy neznámého.

Pedagog upozorní aktéry na to, že se neznámému stalo něco tragického!

*Aktivita 2*

Do třídy vstupuje neznámý. Mluvčí ze všech skupin si sednou k sobě a každý má právo mu položit postupně jednu otázku. Takto se střídají, než každý vyčerpá pět otázek. Po zodpovězení otázek neznámý odchází a mluvčí se navracejí do svých skupin, kde se všichni společně zamyslí nad poslední otázkou, prostřednictvím které by měli najít odpověď na to, s čím potřebuje neznámý pomoci.

*Aktivita 3*

Každá skupina dostane Pracovní list č.1/sdělování špatných zpráv. Po vyplnění pracovního listu se skupina dohodne na tom, s čím potřebuje neznámý pomoci, co se mu stalo.

#### Aktivita 4

Jednotliví mluvčí prezentují to, k čemu jejich skupina došla a proč. Otevírá se prostor pro diskuzi a výměnu názorů jednotlivých skupin.

Pedagog každé skupině předá list s jedním úkolem, který mají do příštího setkání vyřešit. Jednotlivé úkoly jsou:

- 1) Jaké jsou reakce člověka na přijetí špatné zprávy?
  - 2) Jaká je reakce dítěte na smrt blízké osoby? /problematika přijetí smrti v dětském věku/
  - 3) Co to jsou bílé lži? /problematika závažného onemocnění, sdělování pravdy/
  - 4) Jak komunikovat s klientem, který je po úrazu a už nikdy nebude chodit? /imobilita/
- Úkol skupiny plní tak, že dvojice zapisovatelů vyhledává informace v literatuře, dvojice pozorovatelů získává informace u odborníků, mluvčí má za úkol získat informace ze svého okolí, například formou interview.

#### Aktivita 5

V závěru lekce je dán prostor pro sebereflexi jednotlivých skupin, tj. zhodnocení jejich spolupráce ve skupině a komunikačních dovedností při hledání odpovědi.

### 2. výukový blok (Lekce 6)

Plynule navazuje na 1. výukový blok a zaměřuje se na schopnost aktérů určit pravidla vhodná pro komunikaci s klientem v zátěžové situaci.

Tabulka 25

Shrnutí 2. výukového bloku (Lekce 6, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Definování pravidel pro vhodnou komunikaci s klientem v zátěžové situaci. Posílení kooperativních dovedností.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Aktéři Skupiny 4 měli problém vstoupit do role umírajícího klienta i v zástupné formě, tj. s využitím maňásků či loutek. U Skupiny 2 k negativní zpětné vazbě nedošlo.	n/a
<b>Opatření</b>	Bez opatření.	n/a
<b>Kontextová interpretace</b>	Při vedení výuky s obsahem takto citlivého tématu je nezbytné, aby vyučující dostatečně jasně zdůraznil, že cílem nácviku je vedení komunikace s klientem a téma smrti je zde pouze prostředkem. V žádném případě se tedy nejedná o "hraní si na smrt". Uveden popis 2. Výukového bloku Lekce 6.	n/a

## *Popis 2. výukového bloku:*

### *Aktivita 1*

V úvodu lekce mají skupiny prostor k tomu, aby získané informace zpracovaly a na základě získaných poznatků vytvořily pravidla, jak komunikovat s člověkem, kterému zemřela blízká osoba, který chce spáchat sebevraždu, který onemocněl vážnou nemocí, který je po úraze imobilní.

### *Aktivita 2*

Následuje představení pravidel aktérům v edukační místnosti, a to tak, že pravidla prezentují jako scénku. K tomu mohou použít například maňásky, loutky či vstoupit sami do rolí, musí však dodržet dvě podmínky:

- a) představení se účastní všichni členové skupiny,
- b) záměrně zařadí i chybné jednání.

Skupiny prezentují pravidla postupně s tím, že na konci jednotlivých prezentací dochází k hledání chybného pravidla a následné diskuzi, kde dojde k rekapitulaci vhodného jednání a zobecnění i na jiné životní situace.

### *Aktivita 3*

Poté následuje sebehodnocení jednotlivých skupin zaměřené především na to, jak by se změnilo jejich chování ve vztahu k neznámému na základě získaných informací. Co si myslí, že udělali chybně, co správně.

### *Aktivita 4*

V závěru této lekce každá skupina dostane úkol společně vytvořit brožurku, která bude rozdělena do pěti částí.

V úvodu budou odborné informace, které zpracuje dvojice zapisovatelů, následovat bude část, zpracovaná pozorovateli, kteří získali informace od odborníka, další část zpracuje mluvčí, který vedl interview. Čtvrtá část bude obsahovat pravidla, pátá závěr a zhodnocení toho, co je při práci překvapilo, zaujalo atd.

## *3. výukový blok (Lekce 6)*

Tento blok je zaměřen na seznámení aktérů s technikami, které jsou vhodné při komunikaci s umírajícím klientem, pozůstalými. Tyto techniky vycházejí především z metod a technik pro pozůstalé (in Špatenková, 2008), které byly inspirací pro zpracování jednotlivých aktivit. Aktéři mají možnost být v roli klienta a též v roli profesionála.

Tabulka 26

Shrnutí 3. výukového bloku (Lekce 6, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Aplikace vhodných technik při komunikaci s klientem v zátěžové situaci.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Skupina 2 vyjádřila potřebu mít více času pro reflexi. Skupina 4 měla problém s aktivitou č. 5.	n/a
<b>Opatření Skupina 2</b>	Z důvodu časové dotace není možné vytvořit prostor pro reflexi v souladu s přáním Skupiny 2.	0 %
<b>Opatření Skupina 4</b>	Koncepce Aktivity č. 5 byla změněna.	100 %
<b>Kontextová interpretace</b>	Do Aktivity 5 bylo původně zařazeno sehrání a natáčení rozhovoru, při kterém aktéři použijí vybrané věty. To však činilo aktérům problém, měli „blok“ vstoupit do role pozůstalých před kamerou. Uveden popis 3. výukového bloku.	n/a

*Popis 3. výukového bloku:*

*Aktivita 1*

Na začátku má každý z aktérů za úkol vzpomenout si, zda zažil situaci, kdy se „modlil“, tuto situaci aktéři nakreslí.

Navazuje vzájemné seznámení mezi aktéry a vytvoření dvojic podle stejného, či podobného obrázku.

*Aktivita 2*

Dvojice mají za úkol říci svůj názor na modlitbu a jednoznačným ANO-NE odpovědět na otázku, zda má modlitba význam v souvislosti s otázkou umírání a smrti. Pedagog upozorní, že všechny názory budou respektovány, a že modlitba není myšlena pouze ve vztahu k víře v Boha.

Následuje diskuze, ve které pedagog upozorní na to, že modlitba je jednou z možností, jak pomoci umírajícím či pozůstalému.

*Aktivita 3*

Každá z dvojic aktérů dostane panenku. Úkolem dvojice je vystrojit jí pohřeb, tj. rozhodnout, zda církevní či občanský, jak bude vypadat oznámení o úmrtí, jaké květiny, pohřební hostina, hrob atd.

*Aktivita 4*

Když se aktéři s panenkou rozloučí, všichni si sednou na židlích do kruhu, jedna židle však zůstane prázdná. Aktéři si mají představit, že na prázdné židli sedí jejich panenka a oni k ní mohou promlouvat o svých pocitech. Jaké to je bez ní, co cítí atd.

Po vyjádření všech dvojic nastává prostor pro rozbor. Pedagog seznámí aktéry s tím, že hra, např. na pohřeb panenky, může pomoci dětským klientům se vyrovnat se smrtí blízké osoby, scénář vlastního pohřbu může pomoci umírajícímu, promluva s prázdnou židlí truchlícímu.

#### *Aktivita 5*

Aktéři stále pracují ve dvojicích, každá dvojice dostane obálku, jež obsahuje věty, viz Pracovní list č. 2/sdělování špatných zpráv. Úkolem aktérů je věty rozdělit na ty, které lze vhodně použít při rozhovoru s pozůstalým, a které jsou bezúčelné. Poté se dvojice vzájemně seznámí s tím, k čemu došli.

#### *Aktivita 6*

Na závěr tohoto bloku si aktéři vylosují jednu z následujících činností:

Na setkání s nemocným /pozůstalým klientem se pečlivě připravím.

Vyhradím si na setkání dostatek času.

Vytvořím vhodné podmínky k rozhovoru.

Adekvátně pracuji se svým hlasem, osobním stylem.

Ukážu upřímný zájem o klienta i o poznání zemřelého/nemocného.

Mluvím jasně a srozumitelně.

Neodvracím se od bolesti klienta.

Naslouchám.

Dám klientům prostor k pláči

Ti aktéři, kteří mají stejný los, vytvoří skupiny, které mají za úkol toto pravidlo ostatní aktéry naučit. Jak, je pouze na nich, ale skupina bude úspěšná pouze tehdy, když ostatní budou jejich pravidlo znát.

#### *Aktivita 7*

Proběhne malý test, za účelem ověření, zda všichni pravidla z Aktivity 6 ovládají, následuje diskuze.

#### *4. výukový blok (Lekce 6)*

Jak již bylo uvedeno v prvním výukovém bloku, závěrečný blok uzavírá pomyslný kruh. Aktéři jsou zde postaveni do role profesionála, který musí zvládnout nejnáročnější situaci ve své profesi spojenou s interaktivní a komunikační kompetencí, tedy sdělování špatných zpráv.

#### *Tabulka 27*

<b>Shrnutí 4. výukového bloku (Lekce 6, II. část)</b>		
		<b>Stupeň realizace</b>
<b>Cíle výukového bloku</b>	Aplikace dovedností potřebných pro komunikaci s pozůstalými.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby.	n/a
<b>Kontextová interpretace</b>	Především 4. výukový blok byl jak pro aktéry tak pedagogy hodnocen jako velice psychicky náročný.	n/a

#### Popis 4. výukového bloku:

##### Aktivita 1

Aktéři se nyní pomocí nahrávky AVP díl 2./Existenciální teorie dozví, co se neznámému z úvodního bloku 6. lekce vlastně přihodilo a jak jeho příběh dopadl. Vráť se k vypracovanému Pracovnímu listu č. 1/sdělování špatných zpráv a znovu odpoví na otázky. Následuje diskuze.

##### Aktivita 2

Aktéři vytvoří dvojice. Každá z dvojic dostane za úkol vyřešit jednu ze čtyř následujících situací, jako možné pokračování příběhu z nahrávky AVP díl 2./Existenciální teorie.

Charakteristika klienta v nahrávce:

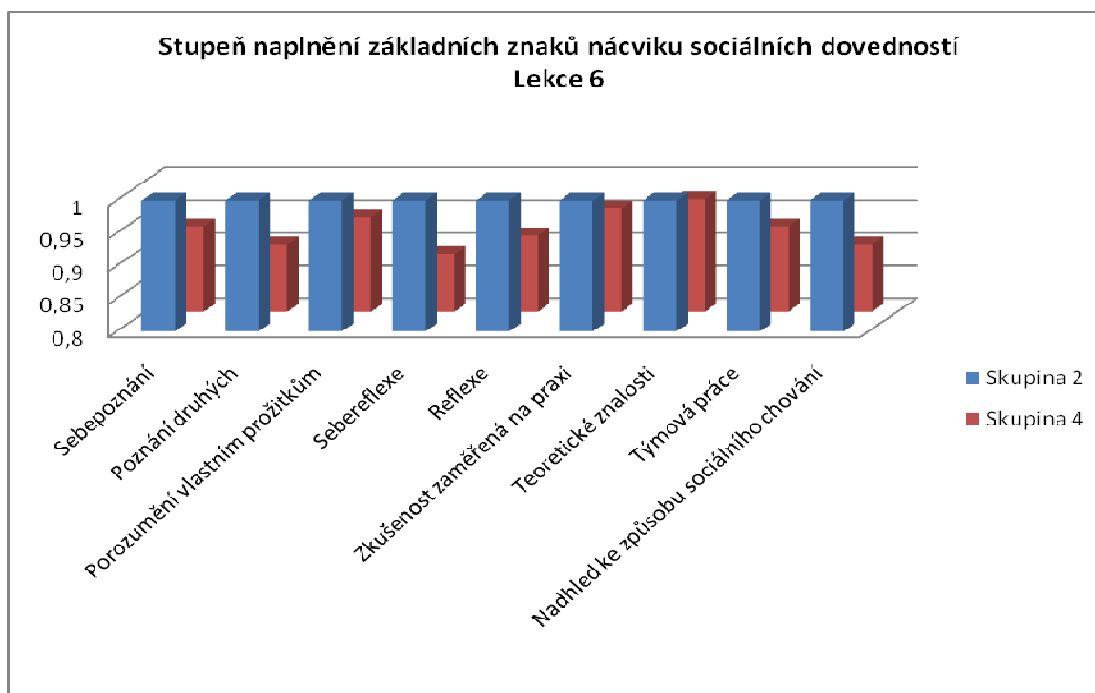
muž, 40 let, rok po první diagnóze karcinomu ledvin, byly u něj diagnostikovány metastázy na plicích. Dnes zemřel.

Měl ženu, matku 70 let, dva syny 13 a 15 let.

Úkolem jednotlivých dvojic je rozhodnout, jak vhodně reagovat a tuto situaci zahrát:

- 1) Jak telefonicky předat zprávu o úmrtí manželce klienta.
- 2) Jak předat zprávu o úmrtí matce klienta, která za ním přišla na návštěvu.
- 3) Jak předat osobní věci zemřelého manželce.
- 4) Jak předat zprávu o úmrtí otce synům, kteří za ním přišli na návštěvu.

#### 2. část, Graf Lekce 6



##### Komentář:

Lekce 6 je z pohledu Skupiny 2 hodnocena ve všech proměnných nejvyšším stupněm. Přestože Skupina 4 hodnotí tyto proměnné níže, lze konstatovat, že didaktických cílů jednotlivých bloků lekcí bylo dosaženo.



## Lekce 7

Tato lekce je zaměřena na hodnocení toho, jaká je znalostní a dovednostní úroveň aktérů v oblasti interaktivních a komunikačních kompetencí. Jedná se, jak bylo uvedeno v kapitole 2.3.1 *Použité výzkumné metody*, o hodnocení, které kombinuje analytické, analogové metody hodnocení úrovně kompetencí jedince a metodu hodnocení pomocí 360° zpětné vazby.

Lekce je složena ze dvou aktivit:

- V úvodu lekce mají aktéři za úkol vypracovat písemný vědomostní test spojený se zpětnou vazbou.
- Následuje hodnocení dosažené úrovně pomocí metody 360° zpětné vazby, která byla výzkumníkem modifikována s ohledem na možnost aplikace v takto koncipovaném programu a prostředí.

### 1. Výběr hodnotitelů

Aby byl splněn princip metody 360° zpětné vazby, muselo nejprve dojít k vytvoření modelové situace, a to následujícím způsobem:

nadřízený = pedagog,

kolegové = profesionál z praxe,

spolupracovníci = aktéři v roli hodnotitelů,

podřízený = aktéři v roli pozorovatelů,

zákazníci = aktéři v roli klienta,

sebehodnocení = aktér v roli profesionála.

Výběr hodnotitelů je rozdělen takto:

Aktér v roli profesionála, tj. hodnocený aktér, vybere tři aktéry do role hodnotitelů, pedagog určí aktéra do role klienta. Ostatní členové skupiny vstupují do role pozorovatelů.

### 2. Vyplnění dotazníků

Po ukončení modelové situace všichni aktéři v roli pozorovatele a hodnotitele spolu s pedagogem a profesionálem-odborníkem vyplní dotazník, ve kterém vyhodnotí, zda způsob vedení komunikace aktérem řešícím modelovou situaci je správný, viz Pracovní list č. 2/Závěrečný test. Před hodnocením je vhodné domluvit se s aktéry, zda souhlasí s neanonymním vyplněním dotazníku. Je to z toho důvodu, že pedagog

může hodnotit i úroveň dosažených interaktivních a komunikačních kompetencí jednotlivých hodnotitelů.

### *3. Zpracování výstupní zprávy*

Zde je z hlediska prostředí komplikované vyhodnotit dotazníky pomocí specializovaného software (např. nástroje Profiles CheckPoint 360° Competency Feedback System). Tento nástroj byl alternován k tomuto účelu vytvořenou kontingenční tabulkou v programu MS Excel s výstupem do grafu.

### *4. Seznámení se s výstupy, koučování a vytvoření osobního plánu*

Následuje seznámení s vyhodnocením dotazníků a rozbor celé situace všemi aktéry dle uvedeného schématu: Nejprve je vytvořen prostor pro sebereflexi aktéra-řešitele, na kterou navazuje aktér-klient svým hodnocením práce řešitele, ve kterém uvede, zda si myslí, že řešitel zvolil vhodné komunikační prostředky, jaké měl jako klient pocity atd. Poté se skupina seznámí s vyhodnocením dotazníků. Prostor zde dostává profesionál-odborník, který pomůže pojmenovat hodnocenému výstupy ve vazbě na konkrétní situaci v praxi. Na závěr dochází k pojmenování rozvojové potřeby hodnoceného pedagoga a vytvoření plánu rozvoje.

### *5. Pravidelné vyhodnocování a monitoring*

Tento krok lze s ohledem na specifickou prostředí realizovat v rámci předmětu, který má návaznost na předmět, ve kterém byl program nácviku realizován.

V rámci výzkumu této dizertační práce byl proveden monitoring Skupiny 1 v rámci 4. etapy.

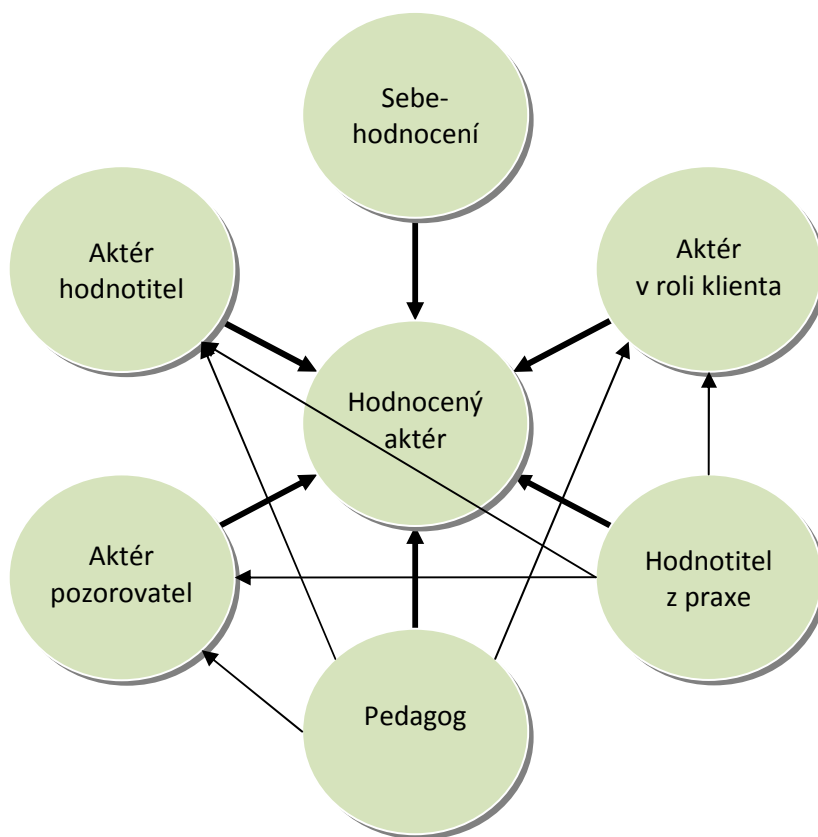
Aby došlo k vyloučení problému, který metoda 360° zpětné vazby často mívá, tedy nedostatku objektivity (někteří aktéři mohou vnímat situaci hodnotitele jako příležitost vylít si zlost nebo oplatit negativní hodnocení jiného aktéra), byla tato metoda modifikována právě s ohledem na specifickou prostředí, viz vyplnění dotazníků. Tak dochází k možnosti ohodnotit několik aktérů najednou.

V následující tabulce jsou pro srovnání uvedeny jednotlivé kroky Metody hodnocení 360° zpětné vazby a její modifikované verze.

Tabulka 2: Srovnání modifikované verze 360-ti stupňové zpětné vazby s původní

Kroky metody hodnocení 360° zpětné vazby	Nemodifikovaná verze 360° zpětné vazby	Modifikovaná verze 360° zpětné vazby
1. krok Výběr hodnotitelů	Manažer, který má být hodnocen, vybere jednotlivce, kteří jsou schopni poskytnout zpětnou vazbu. Obvykle se jedná o 10-12 hodnotitelů. Tým hodnotitelů může vypadat následovně: <i>Hodnocený manažer (hodnotí sám sebe); jeho nadřízený; čtyři kolegové; čtyři podřízení; dva zákazníci</i>	Aby byl splněn princip metody 360° zpětné vazby, muselo nejprve dojít k vytvoření modelové situace, a to následujícím způsobem: <i>nadřízený = pedagog, kolegové = profesionál z praxe, spolupracovníci = aktéři v roli hodnotitelů, podřízení = aktéři v roli pozorovatelů, zákazníci = aktéři v roli klienta, sebehodnocení = aktér v roli profesionála.</i> Výběr hodnotitelů je rozdělen takto: Aktér v roli profesionála, tj. hodnocený aktér vybere tři aktéry do role hodnotitelů, pedagog určí aktéra do role klienta. Ostatní členové deseti členné skupiny vstupují do role pozorovatelů.
2. krok Vyplnění dotazníků	Skupina těchto pozorovatelů anonymně vyplní dotazníky (nástroj Profiles CheckPoint 360° Competency Feedback System). V dotaznících uvádějí, jak oni vidí manažera v klíčových kompetencích. Proces hodnocení se týká pracovního výkonu jedince v osmi skupinách dovedností a 18 všeobecných kompetencích. Skóre se obvykle pohybují na pětistupňové škále od "Nikdy neprojevuje tuto dovednost" až po "Vždy projevuje tuto dovednost".	Po ukončení modelové situace všichni aktéři v roli pozorovatele a hodnotitele spolu s pedagogem a profesionálem-odborníkem vyplní dotazník, ve kterém vyhodnotí, zda způsob vedení komunikace aktérem řešícím modelovou situaci je správný, viz Pracovní list č. 2/závěrečný test. Před hodnocením je vhodné domluvit se s aktéry, zda souhlasí s neanonymním vyplněním dotazníku. Je to z toho důvodu, že pedagog může hodnotit i úroveň dosažených interaktivních a komunikačních kompetencí jednotlivých hodnotitelů. Dotazník vypracuje i aktér v roli profesionála.
3. krok Zpracování výstupní zprávy	Výsledky těchto dvanácti dotazníků jsou počítačově zpracovány ve výstupní zprávu, která shrnuje: výkonnost manažera, silné stránky, rozvojové potřeby – oblasti (zaměřené na další rozvoj), hodnocení samotného manažera je porovnáváno s hodnocením jeho nadřízeného, jeho kolegů a jeho podřízených a také se skupinou hodnotitelů jako celkem. Výsledkem je snímek každodenních manažerských kompetencí hodnoceného tak, jakou s ním má zkušenost jeho okolí.	Zde je z hlediska prostředí komplikované vyhodnotit dotazníky pomocí specializovaného software (např. nástroje Profiles CheckPoint 360° Competency Feedback System). Tento nástroj byl alternován k tomuto účelu vytvořenou kontingenční tabulkou v programu MS Excel s výstupem do grafu.
4. krok Seznámení se s výstupy, koučování a vytvoření plánu osobního rozvoje	V této fázi přichází nejdůležitější krok procesu, kterým je porozumění a přijetí výstupů z hodnocení hodnoceným. V této etapě se velmi osvědčuje vstup externího kouče. Kouč pomáhá pojmenovat hodnocenému výstupy ve vazbě na konkrétní pracovní situace, jako zdroje ke zlepšení, ke korekci svého chování vzhledem ke standardu. Uvádí tyto zpětné vazby do širších souvislostí - např. kompetenční model, firemní hodnoty. Pomáhá identifikovat rozvojové potřeby. Připravuje s hodnoceným rozvojový plán.	Následuje seznámení s vyhodnocením dotazníků a rozbor celé situace všemi aktéry dle uvedeného schématu: Nejprve je vytvořen prostor pro sebereflexi aktéra- řešitele, na kterou navazuje aktér-klient svým hodnocením práce řešitele, ve kterém uvede, jaké měl jako klient pocity atd. Poté se skupina seznámí s vyhodnocením dotazníků. Prostor zde dostává profesionál- odborník, který vstupuje do role kouče. Na závěr dochází k pojmenování rozvojové potřeby hodnoceného pedagogem a vytvoření plánu rozvoje.
5. krok Pravidelné vyhodnocování a monitoring	Po uplynutí doby šesti až dvanácti měsíců může být 360° hodnocení provedeno znovu - hodnotí se efektivita rozvojového plánu a stanovují se nové rozvojové cíle pro následující období. 360° zpětná vazba přináší nejpůsobivější výsledky, pokud je uplatněna v úzkém okruhu: přezkoumání – vytvoření individuálního plánu rozvoje – provedení a plnění plánu rozvoje – přezkoumání (Pojerová, 2009).	Tento krok lze s ohledem na specifičnost prostředí realizovat v rámci předmětu, který má návaznost na předmět, ve kterém byl program návštěvní realizován. V rámci výzkumu byl proveden monitoring Skupiny 1 v rámci kroku 4.

*Schéma 6: Modifikovaná metoda 360-ti stupňové zpětné vazby*



Jak je z výše uvedeného schématu patrné, modifikovaná verze metody 360-ti stupňové zpětné vazby zohledňuje formativní hodnocení aktérů s důrazem na dosažení kompetenční úrovně, a to nejen u hodnoceného aktéra samotného, jak je v případě 360-ti stupňového hodnocení obvyklé, ale zároveň i u aktérů v roli klienta, hodnotitele a pozorovatele.

Tabulka 28

Shrnutí výukového bloku (Lekce 7, II. část)		
		Stupeň realizace
<b>Cíle výukového bloku</b>	Vytvoření podmínek pro hodnocení interaktivních a komunikačních dovedností aktérů. Mapování úrovně interaktivních a komunikačních dovedností.	100 %
<b>Zpětná vazba</b>	Bez negativní zpětné vazby	n/a
<b>Kontextová interpretace</b>	Z diskuze vyplynulo, že propojení vědomostního testu a metody 360-ti stupňové zpětné vazby je stejně přínosné jak pro hodnocení dosažené úrovně vědomostí a dovedností aktérů pedagogem, tak i pro aktéry samotné tím, že je jim poskytnuta kvalitní zpětná vazba. Popis Lekce 7 uveden.	n/a

*Popis Lekce 7:*

*Aktivita 1*

Aktéři mají za úkol uspět v závěrečném vědomostním testu Pracovní list č. 1/Závěrečný test.

*Aktivita 2*

Hodnocení dosažené úrovně interaktivních a komunikačních kompetencí na základě 360-ti stupňové zpětné vazby a metody analogové, v tomto případě řešení modelové situace a hraní rolí. Tato kombinace metod, tj. kvalitativního hodnocení úrovně kompetencí, hraní rolí a metody pozorování, byla výzkumníkem modifikována s ohledem na možnost aplikace v takto koncipovaném kurzu.

Náhodným způsobem jsou vytvořeny skupiny, pokud možno o deseti členech. Jeden z členů si vylosuje modelovou situaci, kterou má vyřešit před skupinou a vstupuje do role profesionála. Témata modelových situací postihují lekce celého kurzu. Druhý člen skupiny, kterého určí pedagog, vstupuje do role klienta dané modelové situace s tím, že pedagog mu dá přesné instrukce, jak se má chovat. Aktér v roli profesionála si vybere tři spolupracovníky do role hodnotitelů, ostatní členové skupiny se stávají pozorovateli s tím, že pedagog u nich provede malý kurz zaměřený na princip pozorování. Pokud je to možné, je vhodné, aby se této aktivitě účastnil profesionál-odborník na danou problematiku, který v roli kolegy aktéra plní funkci supervizora.

Všichni aktéři, pedagog a profesionál-odborník i aktér v roli profesionála, po ukončení modelové situace vyplní dotazník, ve kterém vyhodnotí, zda způsob vedení komunikace aktérem řešícím modelovou situaci je správný, viz Pracovní list č. 2/Závěrečný test. Následuje vyhodnocení protokolů a rozbor celé situace všemi aktéry dle uvedeného schématu: Nejprve je vytvořen prostor pro sebereflexi aktéra-řešitele, na kterou navazuje aktér-klient svým hodnocením práce řešitele, ve kterém uvede, zda si myslí, že řešitel zvolil vhodné komunikační prostředky, jaké měl jako klient pocity atd. Poté se skupina seznámí s tím, co vyhodnotili pozorovatelé. Na závěr vše rekapituluje pedagog, případně i supervizor, pokud je přítomen.

*Pracovní list č.2/závěrečný test*

Pozorovací protokol/ dotazník pro závěrečné hodnocení dosažených interaktivních a komunikačních kompetencí

Pozorovaná činnost:

Pozorovaný aktér:

Pozorování provedl:

Datum:

-----  
1= Vždy projevil/a tuto dovednost; 5= nikdy neprojevil/a tuto dovednost

Projevuje empatické naslouchání

1 2 3 4 5

Zpracovává informace

1 2 3 4 5

Přizpůsobuje se okolnostem

1 2 3 4 5

Vhodně zařadil/a asertivní techniky

1 2 3 4 5

Vhodně dodržuje proxemické parametry

1 2 3 4 5

Zařadil/a vhodnou techniku vedení komunikace s klientem v dané situaci

1 2 3 4 5

Použil/a vhodný hlasový projev /intonace hlasu/

1 2 3 4 5

Použil/a vhodná slovní spojení

1 2 3 4 5

Nonverbální projev korespondoval s řešenou situací

1 2 3 4 5

Zvládl/a situaci efektivně

1 2 3 4 5

Vzbudil/a důvěru u klienta

1 2 3 4 5

Motivoval/a klienta

1 2 3 4 5

Můžete doplnit své hodnocení:

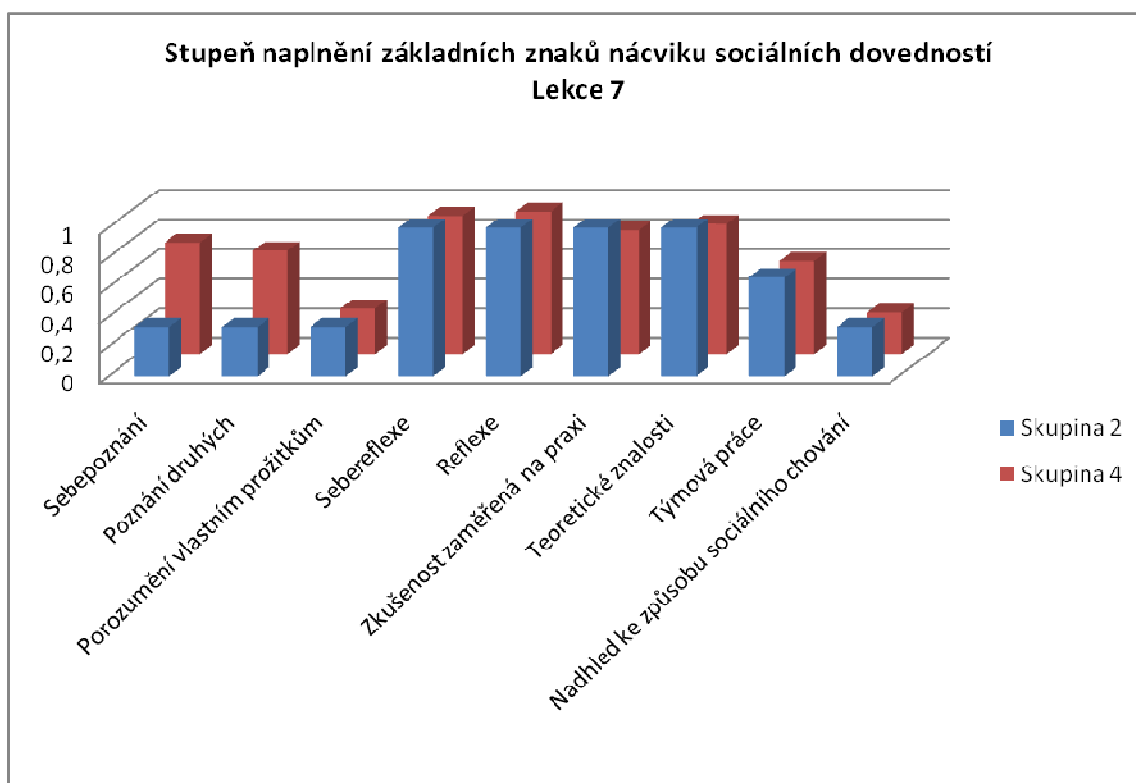
Dopustil/a se těchto chyb z pohledu správného vedení komunikace:

.....  
.....  
.....

Vhodně zařadil/a:

.....  
.....  
.....

## 2. část, Graf Lekce 7



### *Komentář:*

Z grafu je patrná shoda skupin. Z vysokého stupně hodnocení u proměnných *Sebereflexe*, *Reflexe*, *Zkušenost zaměřená na praxi* a *Teoretické znalosti* lze konstatovat, že došlo k naplnění didaktického cíle lekce a zároveň bylo dosaženo aplikovatelnosti aktivit této lekce v prostředí terciárního vzdělávání.

### *Shrnutí 3. etapy:*

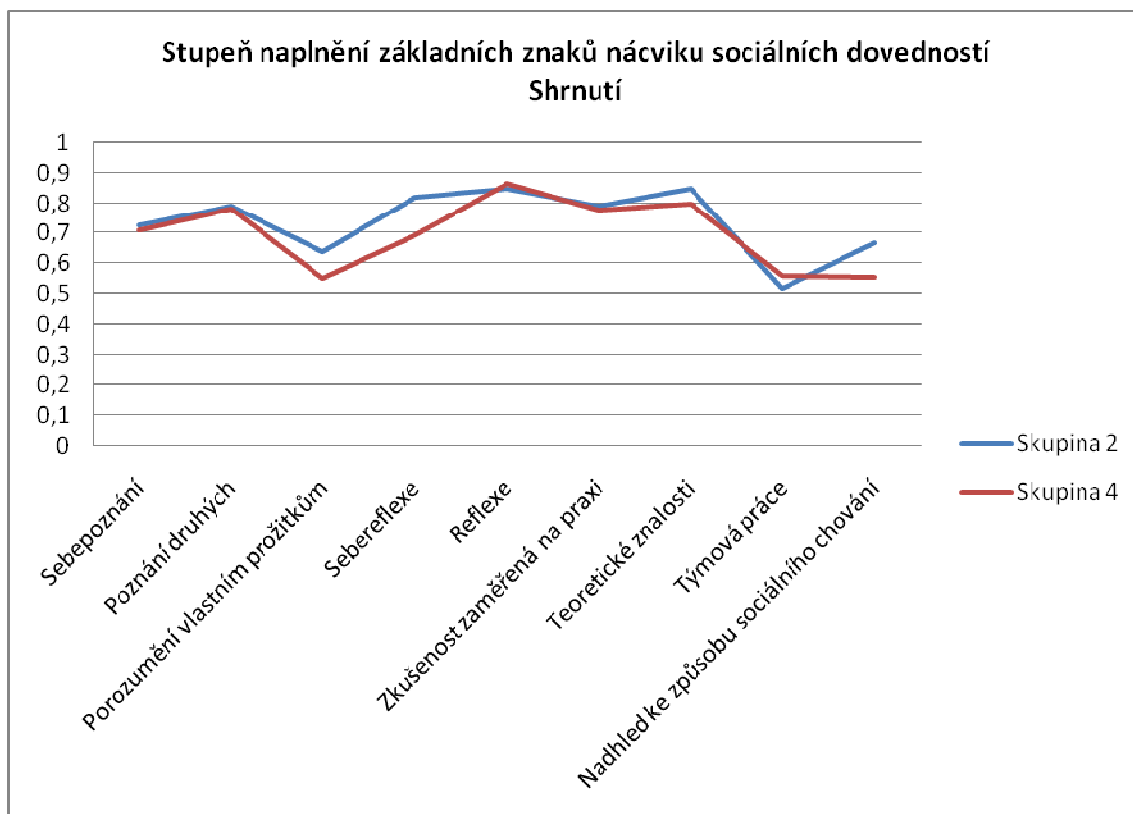
Třetí etapa potvrdila efektivitu programu a poukázala na problémy, které vyplývají především z malé zkušenosti členů Skupiny 2 s vedením výuky na bázi zkušenostního učení. Dále se ukázalo, že je v takto koncipovaných kurzech potřeba klást daleko větší důraz na modelovost situací a odbourávání bariér aktérů před vstupem do role. Potvrdila se potřeba vytvářet během přípravy situace, ve kterých má aktér možnost projít procesem blížícím se reálné situaci. Teprve pak má předpoklad k tomu, aby správně popsal pocity a prožitky klientů a mohl tak efektivně reagovat na to, co klient říká, ale také na to, co skrývá, či signalizuje jiným způsobem. Na základě takto získaných dovedností je

vhodné vytvářet situace, které jsou úzce navázány na konkrétní situaci v praxi a dojít tak od obecného ke konkrétnímu.

Jak ukázalo šetření zaměřené na stupeň naplnění základních znaků nácviku sociálních dovedností v jednotlivých lekcích programu, splňují tyto lekce z pohledu Skupiny 2 a Skupiny 4 nároky kladené na nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí i v rámci podmínek daných prostředím terciárního stupně vzdělávání, viz graf č. 9 (aritmetický průměr jednotlivých lekcí Kroku 3/3. etapy).

V souvislosti s šetřením zaměřeným na stupeň naplnění základních znaků nácviku sociálních dovedností došlo k otevření možnosti sledovat naplnění didaktického cíle jednotlivých lekcí zaměřených právě na tuto oblast kompetencí. To poskytuje prostor pro vytvoření nového, učitelem prakticky aplikovatelného diagnostického prostředku hodnocení.

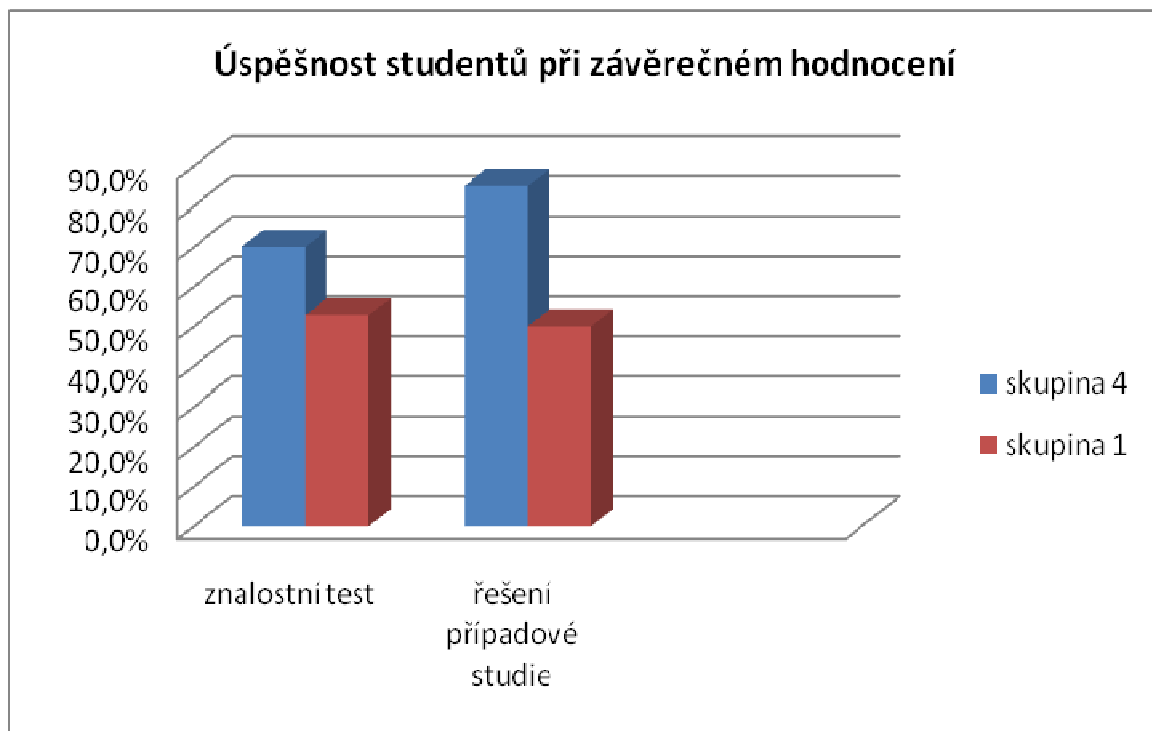
Graf č. 9:





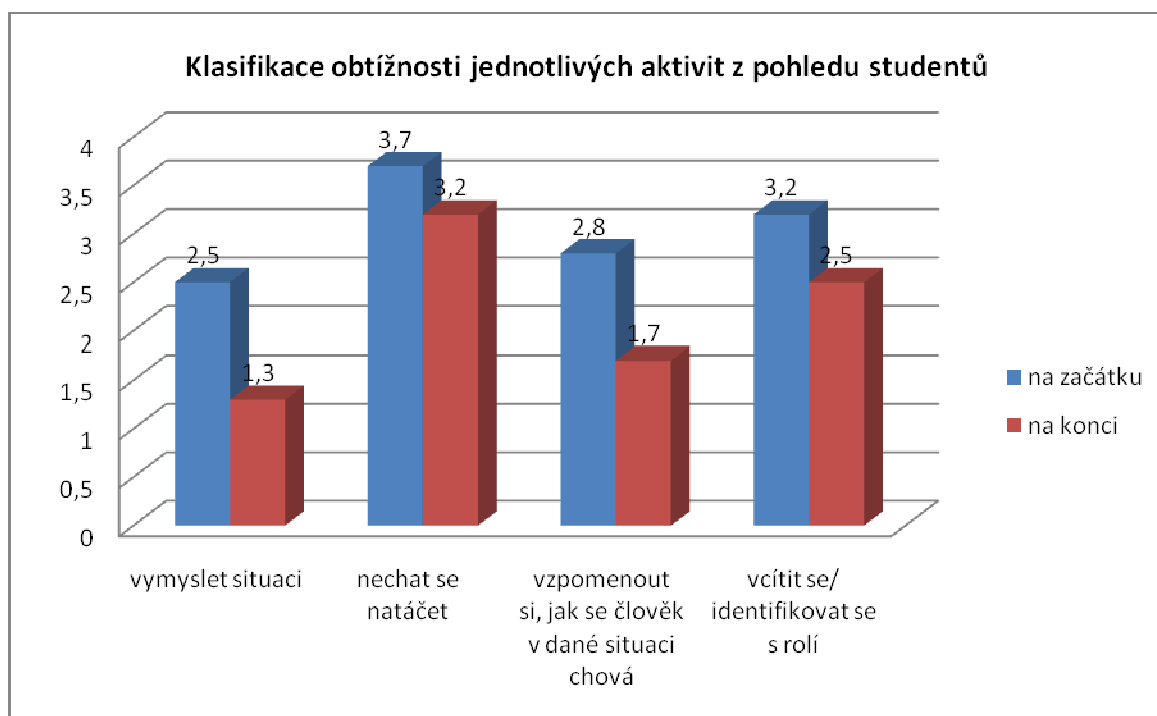
V rámci vyhodnocení závěrečných testů byla porovnávána úspěšnost Skupiny 4 (výuka vedena se začleněním programu) a Skupiny 1 (bez implementace programu) před zahájením 2. etapy výuky. Výsledky znázorněny v grafu č. 10.

Graf č. 10:



Jak z grafu č. 10 vyplývá, je efektivita vyučování vedeného prostřednictvím zkušenostního učení vyšší, a to zejména v oblasti nácviku sociálních dovedností. V rámci práce s programem vytvořeným na základě audiovizuálního pořadu, které se účastnila skupina č. 1 a skupina č. 4, byly účastníky projektu hodnoceny některé aspekty této činnosti z hlediska jejich subjektivně vnímané náročnosti. Přímé natáčení studentů v rolové akci bylo do harmonogramu začleněno celkem dvakrát. Sběr dat byl realizován metodou strukturovaného rozhovoru vždy po ukončení příslušného výukového bloku. Uvedené aktivity byly účastníky klasifikovány stupnicí 1 (nejlehčí) až 4 (nejtěžší), dle náročnosti. Výsledky porovnání dat, shromážděných ve druhé a třetí etapě práce s videozáznamem, jsou uvedeny v grafu č. 11.

Graf č. 11:



Po absolvování výuky s implementací vytvořeného programu došlo u studentů k viditelnému prohloubení zkušenosti s možnými způsoby jednání subjektů v zátěžové situaci a s vhodnými technikami, jak na tyto situace reagovat. V případě přístupu studentů k přímému natáčení a identifikací se s rolí je posun již méně výrazný, což lze odůvodnit trvale převládajícím ostychem a nepřírozenou stylizací aktérů před kamerou. Tento aspekt však může být ovlivňován i osobnostními dispozicemi zúčastněných jedinců.

#### **Krok 4.**

*Vyhodnocení výsledků aktivity, vedoucích k řešení problému*

- *Zjistit vlivy programu na efektivitu řešení komunikačních situací v praxi*

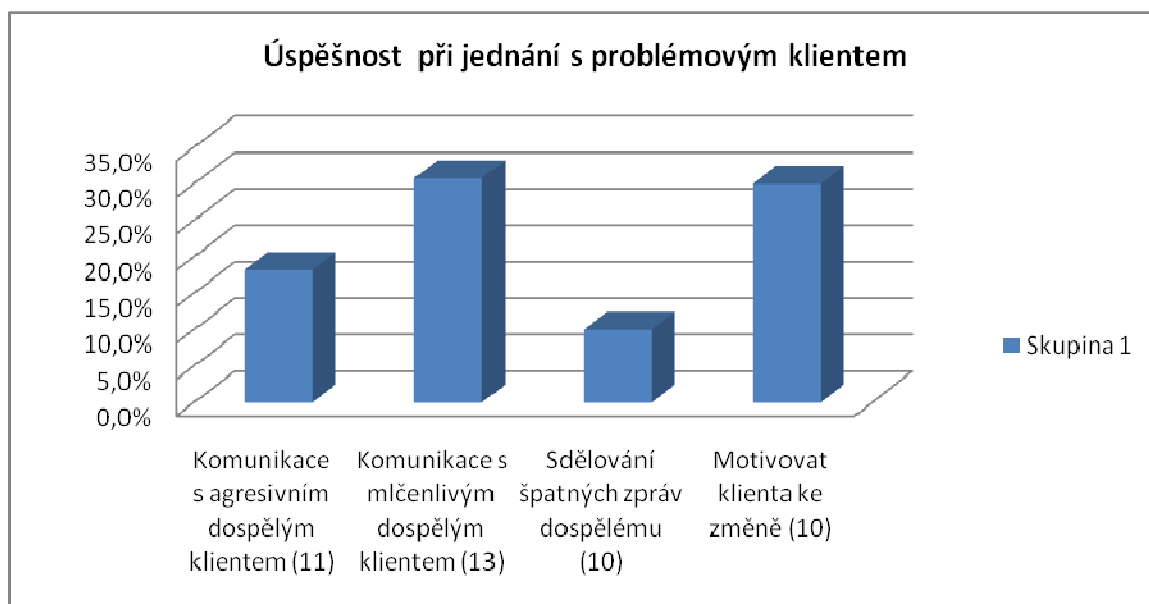
- *Výzkumná otázka*  
*Jakým způsobem (jak účinně) řeší komunikační situace v praxi aktéři (Skupina 1), kteří absolvovali výuku vedenou dle programu ve 2. etapě?*
- *Výzkumné nástroje*
  - *Strukturovaný rozhovor*
- *Výzkumný tým*
  - *Výzkumník*
  - *Skupina 1*
  - *Skupina 2*

### *Výsledky*

V této etapě byla pozornost zaměřena na otázku, do jaké míry se efektivita výuky projevuje v praxi. Z tohoto důvodu byla dále sledována Skupina 1, tj. 18 studentů z etapy 2, kteří mezitím, co probíhala třetí etapa, již ukončili studium, a 11 z nich vstoupilo do praxe. K tomuto účelu bylo použito upraveného strukturovaného rozhovoru pro pracovníky v pomáhajících profesích (příloha č. 6). Následně došlo k vyhodnocení úspěšnosti při jednání s problémovým klientem a porovnání s daty získanými v rámci úvodního mapování, analogicky k výsledkům z grafu č. 1, části 2.4.1 a) Identifikování problémové oblasti.

Vzhledem k omezenému počtu respondentů Skupiny 1 a krátké době jejich praxe (a z toho plynoucí frekvence řešených případů) bylo upuštěno od empirického srovnání s výsledky skupiny Poskytovatelů z grafu č. 1. Komparace zprůměrovaných hodnot ze dvou takto nesourodých souborů by působila značně nevěrohodně, proto jsou v následujícím grafu uvedeny pouze údaje vztahující se ke Skupině 1, a to pouze v těch případech, kdy počet řešených situací (údaj v závorce) v dané kategorii dosáhl alespoň hodnoty 10, viz graf č. 12.

Graf č. 12:



V porovnání se skupinou profesionálů došlo u této skupiny ke zlepšení interaktivních a komunikačních dovedností, a to průřezově téměř všemi kategoriemi jednání s problémovým klientem.

U kategorií, které jsou pro profesionála psychicky více zátěžové, jako např. komunikace s umírajícím klientem, sdělování špatných zpráv, je tato hodnota nižší. To se dá přičíst nedostatečné praxi, která je v tomto případě rozhodujícím faktorem. I přes kvalitní teoretickou přípravu je úspěšnost komunikace v těchto specifických situacích více než u jiných kategorií odvislá především od míry praktické zkušenosti s touto problematikou. Nevýrazný posun v této kategorii u Skupiny 1 též vyplývá z nízké četnosti řešených situací v praxi.

### *Shrnutí*

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že výchozí pozice profesionálů, kteří se účastnili kurzu vedeného dle tohoto programu, je lepší a usnadňuje jim vstup do praxe, na čemž se respondenti shodují.

Zároveň došlo k vyhodnocení Skupiny 2, tj. 5 pedagogů, kteří byli součástí výzkumného týmu ve 3. etapě. Z těchto pěti pedagogů se

strukturovaného rozhovoru (příloha č. 7) účastnili 4, neboť jeden již v terciární oblasti vzdělávání nepůsobí.

Na otázku „Pracujete s programem nácviku i nadále?“ všichni odpověděli ano. S programem jako celkem, tj. lekcemi I. a II. části pracuje 1 pedagog, 3 pedagogové pracují pouze s výběrem jednotlivých lekcí. Důvodem, který byl nejčastěji uváděn, je, že u některých oborů došlo v rámci reakreditace ke snížení počtu hodin pro výuku interaktivních a komunikačních dovedností. Z rozhovorů dále vyplynula obava z aktivit, ve kterých vstupuje pedagog do role, což úzce souvisí s osobnostní dispozicí pedagoga a jeho zkušenostmi.

K výraznému posunu došlo u všech respondentů v přístupu k modifikaci výukových strategií. To se projevilo implementací metod na principu zkušenostního učení i do výuky dalších předmětů, které tito pedagogové vedou.

Pedagogickou práci s programem hodnotí všichni oslovení pedagogové jako přínosnou a potřebnou, což se odráží i v jejich požadavku na rozšíření o některá aktuální témata a projeveném zájmu o další spolupráci v oblasti rozvíjení pedagogických kompetencí. Toto zjištění můžeme vnímat jako vedlejší produkt realizace výzkumu.

#### **Krok 5.**

##### *Modifikace problému*

*Aplikace programu v rámci celoživotního vzdělávání*

- *Plánování aktivity zaměřené na aplikaci programu v rámci celoživotního vzdělávání*

Předchozí šetření ukázalo, že vzniklý program je možno aplikovat na terciárním stupni vzdělávání. Na základě tohoto zjištění je možná tato modifikace problému:

- *Změní program založený na zkušenostním učení úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků v oblasti pomáhajících profesí v rámci jejich celoživotního vzdělávání?*

- *Jakým způsobem je možná aplikace metody hodnocení pomocí 360° zpětné vazby u poskytovatelů zdravotních a sociálních služeb?*
- *Do jaké míry je modifikovaná metoda hodnocení pomocí 360° zpětné vazby novým nástrojem hodnocení v oblasti kompetenčního pojetí výuky?*
- *Jakým způsobem lze využít sledování stupně naplnění nácviku sociálních kompetencí v oblasti ověřování dosažených cílů výuky?*

V současné době dochází k pilotní aplikaci programu, především I. části a některých lekcí II. části, pro další obory věnující se vzdělávání profesí se zaměřením na interaktivní chování a komunikační kompetence /učitelé sekundárního stupně vzdělávání, pracovníci v zahraničních službách/. Zároveň byly některé lekce upraveny pro možnost využití v rámci vzdělávání žáků sekundárního stupně vzdělávání pro obor RVP ZV *Výchova k občanství*, tyto lekce byly již vydány v tištěné podobě.

## 5. Diskuze

Následná diskuze klíčových závěrů empirické části je konečnou sumarizací výsledků této práce.

Úvodní část výzkumu byla především zaměřena na mapování problémové oblasti, to znamená naplnění odborného cíle výzkumu, kterým bylo **zjistit úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí poskytovatelů zdravotně sociálních služeb při komunikaci s klienty a popsat vztah mezi dosahovanou úrovní interaktivních dovedností a výukovými strategiemi založenými na principech zkušenostního učení**. Předmětem empirického zkoumání jsou tedy **výukové strategie využívané na terciárním stupni vzdělávání k formování interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků zdravotní a sociální sféry**, přičemž výzkumný záměr směřuje nejen k hlubšímu pochopení tohoto vztahu, ale také k propracování přístupů, které by umožnily zvyšovat efektivitu edukačního procesu.

V neposlední řadě jde o ověření, zda a za jakých podmínek může kooperativní akční výzkum fungovat v podmínkách terciárního vzdělávání.

Vedle výše uvedených odborných cílů je sledován i praktický cíl, tj. **vytvoření a ověření programu vedoucího ke kompetenčnímu modelu vzdělávání studentů zdravotně sociálních oborů**, popř. celoživotního vzdělávání pracovníků pomáhajících oborů, zaměřeného na rozvoj interaktivního chování a komunikaci s klientem.

V návaznosti na cíle práce byl na začátku výzkumu zformulován základní výzkumný problém, jak se promění úroveň kompetencí, změní-li se výukové strategie.

Takto definovaný výzkumný záměr od počátku směřoval výzkumníka ke kvalitativnímu přístupu, jehož metodologie nabízí řadu specifických výzkumných postupů a umožňuje tak realizovat výzkum v reálném čase a prostředí.

Pro potřeby celého výzkumu byl vybrán vzorek respondentů již pracujících v oblasti pomáhajících profesí ve zdravotní a sociální sféře a pro srovnání vzorek studentů, kteří již absolvovali výuku předmětů

s tímto zaměřením. Cílem úvodního mapování bylo zjistit, jak hodnotí své interaktivní a komunikační kompetence ve vztahu k problémovému klientovi lidé z praxe. Jak šetření ukázalo (graf č. 1), poskytovatelé zdravotně sociálních služeb nemají patřičné interaktivní a komunikační kompetence.

Zároveň se ukázalo, že jak studenti, tak i lidé z praxe, byť se v rámci své profesní přípravy účastnili výuky zaměřené na rozvoj interaktivních kompetencí, hodnotí její úroveň z hlediska výše zmíněných souvislostí jako nedostačující. V rámci skupiny profesionálů projevilo 14 z 15 dotázaných zájem tento nedostatek řešit formou dobrovolné účasti na dalším vzdělávání.

Následující fáze výzkumu byla zaměřena na zmapování výukových strategií, které jsou při vedení výuky na terciárním stupni vzdělávání zaměřené na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí aplikovány nejčastěji.

Z šetření vyplynulo, že základem terciárního vzdělávání studentů v oborech zaměřených na oblast pomáhajících profesí v předmětech věnujících se rozvoji interaktivních a komunikativních kompetencí jsou přednášky, obvykle doplněny seminářem či cvičením (graf č. 2).

Výukové strategie jsou tedy převážně zaměřeny pouze na prezentaci významných informací, bez požadavků na zpětnou vazbu. Zde se nabízí srovnání se závěry výzkumu P. Ramsdena zaměřeného na efektivní vedení výuky na terciárním stupni vzdělávání, viz teoretická část. Šetření provedené v rámci analýzy příčin potvrdilo, že výukové strategie a metody založené na zkušenostním učení jsou využívány jen zřídka. Konkrétně zapojování aktérů, kteří jsou převážně pasivní, implementace kooperativních učebních aktivit, rolové akce, atd., se vyskytly v malé míře (Ramsden, 1991).

Dalším bodem patřícím do charakteristiky dobré výuky na terciárním stupni vzdělávání dle Ramsdena je „užívat vhodné nástroje hodnocení“. V této souvislosti C. Holroyd definuje následující změny v přístupech k hodnocení studentů: důraz na posílení účelu hodnocení s podporou učení oproti certifikaci; důraz na formativní aspekty hodnocení oproti aspektům sumativním; konstruktivní zpětná vazba je preferována před



restriktivním známkováním; posun od užívání jedné metody hodnocení k rozvíjení různých metod; hodnocení učiteli je doplňováno hodnocením vrstevníky, sebehodnocením, hodnocením posuzovatelů z praxe; pohled na hodnocení jako integrální součást výuky spíše než jako na separátní činnost po skončení výuky (Holroyd, 2000). Jak z šetření vyplynulo (graf č. 3), nejvíce zastoupenými metodami při hodnocení dosažené úrovně interaktivních a komunikačních kompetencí jsou metody založené na sumativním hodnocení jako např. vědomostní test postrádající zpětnou vazbu, ústní zkoušení, vypracování seminární práce na zadané téma, vypracování a prezentace zadaného tématu v powerpointu.

Analýza příčin též poukázala na souvislost mezi nezařazováním výukových strategií vycházejících ze zkušenostního učení, způsoby hodnocení dosažené úrovně kompetencí a požadavky kladenými na pedagoga na terciárním stupni vzdělávání. Jak uvádí legislativa, zákon o VŠ (111/1998 Sb., § 70), roli vysokoškolských pedagogů plní akademičtí pracovníci. Požadavky kladené na jejich pedagogické vzdělání legislativa neuvádí. Zároveň není u žádostí o akreditaci vysokoškolských studijních programů v oblasti personálního zabezpečení výuky dokladování pedagogického vzdělání vymezeno. Tato skutečnost je v rozporu s požadavky OECD, které kompetence na pedagogickou složku zahrnují. Bílá kniha terciárního vzdělávání, zacílená na modernizaci vysokoškolského vzdělávání a zkvalitnění výuky na tomto stupni zaměřená na kompetenční model vzdělávání, přenáší stanovení požadavků na kvalifikační předpoklady akademického pracovníka do kompetence jednotlivých terciárních institucí, což často vede k odkazu na výše zmiňovaný zákon o VŠ. Poskytnout akademickým pracovníkům možnost rozvoje pedagogických kompetencí je možné několika způsoby, ze kterých oslovení pracovníci preferovali v 66,7 % vytvoření didakticko-metodických materiálů pro akademické pracovníky a 26,7 % volilo možnost spolupráce s centrálním univerzitním pedagogickým pracovištěm (graf č. 4).

Analýza tak potvrdila potřebu vzniku vzdělávacího programu. Tím mohlo dojít k naplnění praktického cíle, tj. **vytvoření a ověření programu**

**vedoucího ke kompetenčnímu modelu vzdělávání,** viz výše, a k položení následující otázky:

*Jaké výukové strategie zařadit do programu, který bude v rámci terciárního stupně vzdělávání vytvářet podmínky pro rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí budoucích pracovníků zdravotní a sociální sféry?*

Jako základ celého programu byla zvolena výuková strategie založená na zkušenostním učení a to tak, aby splňovala čtyři stádia důležitá pro proces zkušenostního učení, tj. stádium konkrétní zkušenosti; reflektované pozorování, ohlédnutí, zamyšlení; zobecnění; plánování, testování nových situací v jiném kontextu (Kolb, 1991). V součinnosti s požadavky zkušenostního učení bylo v programu pracováno především s kategorií interaktivních metod výuky, kooperativním vedením výuky, hraním rolí a videozáznamem jako aktivizačním vyučovacím prostředkem.

Jak ukazuje graf č. 5, edukanti hodnotí zařazování těchto metod do výuky zaměřené na rozvoj interaktivního chování a komunikačních kompetencí jako přínosné. Z tohoto pohledu lze výukovou strategii na bázi zkušenostního učení považovat za účinný nástroj pro získávání komunikačních kompetencí a potvrzuje se tak předpokládaný vliv výukových strategií na úroveň kompetencí vyjádřený pomocí schématu uvedeného na straně 58.

S tím také souvisí hodnocení jednotlivých aktivit edukanty z pohledu obtížnosti, to znamená jejich vyjádření, u kterých aktivit měli osobní problém s jejich akceptací na počátku práce a na konci. Jak je z grafu č. 11 patrné, v případě přístupu studentů k přímému natáčení a k identifikaci se s rolí je posun méně výrazný. Jak se ukázalo, studentům nečiní problém pracovat s videozáznamem jako s předtočeným materiálem, kdy audiovizuální pořad *Možnosti přístupů v sociální práci s klientem v oblasti problematiky dětí a mládeže*, který byl do programu implementován, plní, jak uvádí F. Horák, především funkci motivační a

inspirační, dále funkci instrukční, demonstrační, imitační, hodnotící a analytickou (Horák, 1988).

Problém nastává při zařazení práce s videozáznamem formou metody videotréninku interakcí (dále uváděno VTI). U studentů ve většině případů došlo k odmítnutí použití této metody ještě před zahájením natáčení. Jak vyplývá z výše uvedeného, při nácviku rozvoje kompetencí studentů a pracovníků v oblasti zdravotně sociálních služeb může metoda VTI pro tuto oblast skýtat několik úskalí, na která je potřeba pamatovat: Studenti nejsou vybaveni potřebnou mírou zkušeností s danou problematikou.

Problematické může být vytvoření modelových situací edukanty a jejich zachycení na videozáznam.

Stylizací (nepřirozeností jednání) samotných aktérů před kamerou dochází k neefektivitě tohoto procesu a k nedosažení vzdělávacího cíle.

Metodu VTI lze efektivně zařadit do výuky v okamžiku, kdy dojde k vzájemné důvěře mezi edukátorem a edukanty.

Pro efektivní zařazení této metody na terciárním stupni vzdělávání by bylo potřeba větší hodinové dotace, kdy by byl poskytnut prostor k postupnému odbourávání ostychu. Z tohoto důvodu byly aktivity pracující s metodou VTI z programu vyřazeny. V rámci rozvoje komunikativních dovedností budoucích učitelů vytvořila A. Nelešovská metodiku práce s videozáznamem, která obsahuje dvě formy: tzv. televizní hospitace, kde studenti sledují na videozáznamu práci učitelů ve vyučovacích hodinách a potom následuje rozbor; televizní výstupy s rozbor, kde studenti jsou natáčeni v reálných situacích při výuce ve třídě a poté následuje rozbor (Nelešovská, 2005). Tento způsob vedení práce s videozáznamem je v přípravě budoucích sester a sociálních pracovníků neaplikovatelný, neboť naráží na etický kodex a práva klientů. Z tohoto důvodu byla práce s videozáznamem zapracována tak, aby nedošlo k porušení těchto práv.

Graf č. 6 poukazuje na rozdílnost preferencí výukových strategií mezi aktéry a pedagogy.

Metoda učitel v roli byla aktéry hodnocena jako přínosná a efektivní, pedagogové ji naopak hodnotili jako jednu z nejnáročnějších a na počátku práce s programem jako nerealizovatelnou. Podstatou této techniky, jak uvádí J. Valenta, „je skutečnost, že učitel sám na sebe bere určitý typ role a stává se součástí hry jako jeden z hráčů. V této roli učitel obvykle nesetrvává po celou dobu hry, ale vystupuje z ní tak, jako běžně i ostatní žáci, aby mohl plnit další učitelské funkce (diskuze mimo role, reflexe, instruování atd.)“ (Valenta, 2008, s. 311).

Aktéři oceňovali na aktivitách, kdy pedagog vstupoval do role, především nenásilné vtažení do situace a zároveň vytvoření jiného vztahu mezi nimi a pedagogem, kterého, dle svých slov, začali vnímat jako partnera, a tím došlo k vybudování důvěry. Na tento aspekt poukazuje přední americká představitelka dramatické výchovy Dorothy Heathcoteová, která hodnotí metodu vstupování do role učitelem jako jeden z nejefektivnějších prostředků a jako jednu z výhod tohoto prostředku považuje právě zrušení obvyklého postavení pedagog-žák (Kasíková, 1995). V rámci 3. fáze se potvrdila nutnost přípravy dramatických situací pedagogů, na kterou též D. Heathcoteová poukazuje (Zymonová, 1996). Pokud se pedagog účastnil přípravy, již neměl obavu se zařazením této metody, jak vyplynulo z rozhovoru vedeného s pedagogy v závěrečné etapě.

Z výše uvedených důvodů byla do programu zařazena také možnost obsazení rolí cizí osobou. S tímto přístupem se můžeme setkat opět u D. Heathcoteové a též u N. Morganové a J. Saxtonové. Zde se nabízely dvě možnosti: V prvním případě se jednalo o osobu, která má herecké zkušenosti a v audiovizuálním pořadu roli též hrála. Tím by došlo k maximální autentičnosti. Pro možnost využití programu i tam, kde nemohou vstupovat do role herci z audiovizuálního pořadu, byla zvolena druhá varianta, kdy se role zhostila osoba, která byla pro členy skupiny neznámá a zároveň měla zkušenosti s dramatickou situací a problematikou probíraného tématu. Zařazení přístupu cizí osoby v roli dalo prostor aktérům pro uvažování, kdo cizinec je a proč tu je, jak uvádí N. Morganová a J. Saxtonová (Morganová, 2001). Ukázalo se, že pro rozvoj interaktivního chování a komunikačních kompetencí je zařazení

cizí osoby do role velice efektivní, neboť cizinec v roli je prostředkem učení a ne pouhou ozdobou dramatu, jak zdůrazňuje J. Valenta (Valenta, 2008).

Další problematickou oblastí byla implementace kooperativního vedení výuky. Jak se ukázalo z rozhovorů, pedagogové tento systém zaměňují s termínem individuální forma výuky. Jejich pojetí neobsahovalo zásady kooperativního vedení výuky, které musí být založeno na určitých principech, a to především na principu spolupráce při dosahování cílů, jak je uvedeno v teoretické části věnované kooperativnímu vedení výuky. Na základě tohoto zjištění došlo k realizaci workshopu, kde byl přiblížen systém kooperativního vedení výuky.

Toto zjištění poukazuje **na potřebu vedení akčních výzkumů zaměřujících se na možnosti kooperativního vedení výuky na terciárním stupni vzdělávání** v oborech zaměřujících se na přípravu zdravotních a sociálních odborníků, jako je tomu v zahraničí, similárně k výzkumům vedeným např. bratry Johnsonovými, viz teoretická část dizertační práce (Johnson, 2010).

Na základě výsledků z první fáze výzkumu bylo do programu implementováno průběžné hodnocení formou vědomostního testu, kvízu a řešení modelových situací s aplikací zpětné vazby a poukázáním na možná zlepšení aktérů.

Závěrečnou aktivitou celého kurzu bylo hodnocení dosažené úrovně interaktivních a komunikačních kompetencí na základě 360-ti stupňové zpětné vazby. Tato metoda hodnocení úrovně kompetencí byla výzkumníkem modifikována s ohledem na možnost aplikace v takto koncipovaném kurzu. Jak se ukázalo, způsob takto aplikovaného hodnocení splňuje Holroydův požadavek, tedy hodnocení pedagogem je doplňováno hodnocením vrstevníků, sebehodnocením a hodnocením posuzovatelů z praxe. Na terciárním stupni vzdělávání se tato metoda hodnocení může úspěšně aplikovat jako forma splnění podmínek k zápočtu a zkoušce v rámci zkouškového období, jak k tomu došlo v rámci výzkumu. *Graf Lekce 7* ukazuje, že hodnocení tímto způsobem je vnímáno jako formativní způsob.

**Zařazení modifikované metody ukázalo její aplikovatelnost na terciárním stupni vzdělávání a dále otevřelo prostor pro její další uplatnění v praxi. Tato zjištění lze brát jako výchozí pro možnost aplikace metody 360-ti stupňové zpětné vazby v klasické podobě v rámci hodnocení kompetencí poskytovatelů zdravotních a sociálních služeb obecně.**

**Výzkum dále odhalil potenciál metody 360-ti stupňové zpětné vazby, tj. její modifikace, jako nového instrumentu k ověřování úrovně kompetencí.** Jak uvádí J. Průcha (Průcha, 2009) v souvislosti s problematikou hodnocení dosažených kompetencí, u žáků v současné době dochází k hledání vhodného nástroje umožňujícího evaluaci dosažené úrovně kompetencí.

**Ověřování modifikované metody 360-ti stupňové zpětné vazby jako nástroje hodnocení může vytvořit prostor pro další výzkumné aktivity.**

Vytvořený program *Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí* zaměřený na oblast zdravotních a sociálních pracovníků byl ve druhé etapě, před jeho uvedením do reálného prostředí terciárního vzdělávání, podroben zjištění, zda koresponduje s požadavky rozvoje těchto kompetencí v rámci přípravy pracovníků uvedených profesí. Jak ukazuje graf č. 7, po implementaci výuky vedené podle vytvořeného programu došlo k nárůstu znalostních dovedností u aktérů. Z grafu č. 8 je patrný nárůst úspěšnosti v řešení modelové situace. Toto tvrzení je podpořeno rovněž výstupy prezentovanými grafem č. 10, ze kterých vyplývá, že efektivita vyučování vedeného prostřednictvím zkušenostního učení je vyšší, a to zejména v oblasti nácviku sociálních dovedností.

Vzhledem k předmětu zkoumání však bylo potřeba prověřit, zda je možné uvedený program začlenit i do běžné výuky v rámci terciárního vzdělávání.

Program nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí, jak ukázalo šetření, je možné zařadit do prostředí terciárního vzdělávání, protože jako celek splňuje nároky kladené na nácvik interaktivních

a komunikačních kompetencí, viz stupeň naplnění základních znaků nácviku sociálních dovedností, graf č. 9. Jako efektivní se ukázalo propojení aktivit zaměřených na sebepoznání aktérů a zároveň aktivit zaměřených na problematiku interaktivního chování a komunikace ve zdravotní a sociální oblasti. Program poukazuje na to, že v rámci edukačního procesu na terciárním stupni vzdělávání je možné aplikovat výukové strategie vycházející ze zkušenostního učení jako efektivní způsob rozvoje interaktivních a komunikačních kompetencí a otevírá tak prostor pro vedení dalších výzkumů v této oblasti.

V rámci třetího kroku výzkumu (3. etapa) byly prokázány souvislosti mezi stupněm naplnění základních znaků nácviku sociálních dovedností a ověřováním, zda bylo cíle výuky dosaženo. To vedlo k položení otázky: *Jaké možnosti poskytuje tento způsob ověřování jako nástroj k zjišťování dosažené úrovně kompetencí v souladu s výukovým cílem?*

Následně vedená analýza zaměřená na sledování tohoto vztahu ukázala, že zvolený způsob lze považovat za vhodný nástroj k ověřování naplnění didaktických cílů v souvislosti s kompetenčním pojetím výuky. Toto zjištění je však potřeba ještě validovat v rámci dalšího výzkumu.

V rámci šetření bylo důležité zaměřit se na aspekty spojené s vnímáním obtížnosti jednotlivých aktivit studenty, tj. vstupu do role, práce s videozáznamem, vybavení si reálné situace. Jak z grafu č. 11 vyplývá, po absolvování výuky s implementací vytvořeného programu došlo u studentů k viditelnému prohloubení zkušenosti s možnými způsoby jednání subjektů v zátěžové situaci a s vhodnými technikami, jak na tyto situace reagovat. V případě přístupu studentů k přímému natáčení a identifikaci se s rolí je posun již méně výrazný. To lze odůvodnit trvale převládajícím ostychem a nepřírozenou stylizací aktérů před kamerou. Tento aspekt však může být ovlivňován i osobnostními dispozicemi zúčastněných jedinců.

Závěr celého výzkumu byl věnován analýze efektivity programu z pohledu pracovníků v pomáhajících profesích v praxi.

Na základě zjištění (graf č. 12) lze konstatovat, že výchozí pozice poskytovatelů zdravotních a sociálních služeb, kteří se účastnili kurzu vedeného dle tohoto programu, je lepší a usnadňuje jim vstup do praxe, na čemž se respondenti shodují.

Jak uvádí P. Soják, „...začínajícím pracovníkům v pomáhajících profesích zpravidla chybí schopnost přiměřené komunikace. Často těžko odhadují reálné schopnosti a možnosti klientů/studentů, z čehož pak plynou příliš vysoké nároky na ně. Z vysokoškolské přípravy jen málokterí vědí, jaké mají vlastní motivační dovednosti. Ve skleníkových podmínkách náslechů a krátkodobých praxí během studia na VŠ se zkrátka není možné naučit všem potřebným dovednostem. Argumenty typu „Život tě naučí“ jsou dosti chabé, málo funkční a vcelku s vysokým rizikem nezdaru a rychlého vyhoření pedagoga, pokud se dostane do prostředí, kde jsou jako hlavní nebo dokonce jediné dovednosti vnímány dovednosti oborové. Odborné kvality, osobnostní rysy, ba dokonce celková vnější upravenost a vzhled jsou jistě důležité předpoklady „sociálního úspěchu“. Ovšem bez dovedností komunikačních, bez zvládnutí účinných taktik a strategií jednání v mezilidských vztazích může i člověk, jinak respektovaný pro svoje encyklopedické vzdělání, v běžných životních situacích sociálně selhávat“ (Soják, 2007, s. 65). Program nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí se zaměřením na zdravotní a sociální sféru může být jedním z nástrojů, který usnadní profesní start pracovníků v pomáhajících profesích.

Vedlejším produktem výzkumu se ukázal být rozvoj pedagogických kompetencí akademických pracovníků.

Jak vyplynulo z rozhovoru, vedeného s akademickými pracovníky, práce s programem nácviku byla pro ně přínosná především z pohledu rozvoje jejich pedagogických kompetencí. Jak se ukázalo, s programem, buď jako celkem nebo jeho částí, pracují i po ukončení výzkumu. Dále došlo k modifikaci výukových strategií těchto pedagogů i v předmětech, které nemají přímou souvislost s předměty zaměřenými na rozvoj komunikačních kompetencí. Tento fakt lze považovat za důkaz zvýšení



pedagogických kompetencí u akademických pracovníků. Tím se také potvrzuje, že pokud akademický pracovník didakticko-metodický materiál využívá, zvyšuje se i kvalita jeho výuky, což může být jednou z možností, jak pedagogy na terciárním stupni vzdělávání, v souladu s požadavky OECD, didakticky vést.

## 6. Závěr

Dizertační práce byla zaměřena na oblast terciárního vzdělávání zdravotních a sociálních oborů s důrazem na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků ve zdravotní a sociální sféře. Předmětem zkoumání se staly výukové strategie využívané na terciárním stupni vzdělávání k formování interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků zdravotní a sociální sféry.

Má-li dojít k naplnění požadavků kladených na pracovníky v pomáhajících profesích se zaměřením na zdravotní a sociální sféru, tedy pracovníky, kteří mají být vybaveni základními interaktivními a komunikačními kompetencemi, je nezbytné zaměřit se na oblast vysokoškolského vzdělávání s důrazem na kompetenční pojetí výuky, tedy na vytváření podmínek v rámci terciárního vzdělávání ve vztahu k prostředí, které může mít vliv na formování interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků ve zdravotní a sociální sféře tak, aby již v rámci edukačního procesu byly v maximálně možné míře zohledněny požadavky na osobnostní a profesní rozvoj jednotlivců.

Tématika orientovaná na aplikaci kompetenčního modelu v oblasti vzdělávání je v literatuře zpracovávána v malé míře, jak je patrné z analýzy literatury uvedené v teoretické části dizertační práce. Existující publikace se pak převážně věnují kompetencím vycházejícím z manažerské oblasti. Zpracování problematiky kompetencí ve vzdělávání se věnují pouze některé studie, jako např. studie vedená J. Maňákem *Kompetence ve struktuře kurikula* (Maňák, 2007) a dále některé dílčí analýzy. Jedinou ucelenou monografií v této oblasti je práce *Kompetence ve vzdělávání* (Veteška, Tureckiová, 2008). Práce, která by se věnovala kompetenčnímu vedení výuky v oborech zaměřujících se na přípravu zdravotních a sociálních pracovníků, chybí. Můžeme nalézt některé dílčí analýzy, které jsou převážně zaměřeny na rozvoj sociálních kompetencí v rámci dlouhodobých kurzů v oblasti celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků. Výzkumné práce postihující oblast zdravotnictví nejsou v této rovině vedeny.

Jak z šetření vyplynulo, poskytovatelé zdravotně sociálních služeb nejsou dostatečně vybaveni odpovídajícími interaktivními a komunikačními kompetencemi pro jednání s klienty ve specifických situacích. Zároveň, jak studenti, tak i lidé z praxe, byť se v rámci své profesní přípravy účastnili výuky zaměřené na rozvoj interaktivních kompetencí, hodnotí její úroveň z hlediska výše zmíněných souvislostí jako nedostačující. U skupiny profesionálů přetrvává zájem tento nedostatek řešit formou dobrovolné účasti na dalším vzdělávání.

Lze tedy říci, že cíl výzkumu, tzn. **zjistit úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí poskytovatelů zdravotně sociálních služeb při komunikaci s klienty a popsat vztah mezi dosahovanou úrovní interaktivních dovedností a výukovými strategiemi založenými na principech zkušenostního učení**, byl naplněn.

Na základě tohoto zjištění byl zpracován a aplikován výukový program založený na kompetenčním pojetí výuky vzdělávání studentů zdravotních a sociálních oborů na terciárním stupni s důrazem na interaktivní a komunikační kompetence.

Kostra celého programu je tvořena výukovými strategiemi založenými na zkušenostním učení a to tak, aby splňovala čtyři kritéria (stádia) procesu zkušenostního učení, tj. stádium konkrétní zkušenosti; reflektované pozorování, ohlédnutí, zamyšlení; zobecnění; plánování, testování nových situací v jiném kontextu. V souladu s požadavky zkušenostního učení bylo v programu pracováno především s prvky kooperativního vedení výuky, hraní rolí a využití videozáznamu jako interaktivního vyučovacího prostředku.

Na základě výstupů z prvního a druhého kroku výzkumu bylo do programu implementováno průběžné hodnocení formou vědomostního testu, kvízu a řešení modelových situací s aplikací zpětné vazby s následným plánem opatření zaměřených na možná zlepšení aktérů.

Závěrečnou aktivitou celého programu bylo hodnocení dosažené úrovně interaktivních a komunikačních kompetencí na základě modifikované metody 360-ti stupňové zpětné vazby. Aplikace této metody v takto koncipovaném kurzu se ukázala jako efektivní prostředek hodnocení na

terciárním stupni vzdělávání, kompatibilní s hodnocením splnění podmínek k zápočtu a zkoušce v rámci zkouškového období.

Výsledky výzkumu ukázaly, že výukové strategie založené na principu zkušenostního učení implementované v programu *Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí* mají bezprostřední vliv na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků v této oblasti, zejména v případě přímé implementace v rámci jejich přípravy na terciárním stupni vzdělávání. Zároveň se ukázalo, že program je přínosný pro profesionální rozvoj aktérů především tím, že rozvíjí nejen interaktivní a komunikační kompetence ve vztahu ke klientům, ale i schopnost týmové práce, která je pro tuto profesi nezbytná. V neposlední řadě došlo i k naplnění akademického modelu vzdělávání, tedy naplnění nejen sociálních, ale i věcných cílů výuky.

Praktickým cílem výzkumu této dizertační práce bylo **vytvoření a ověření programu vedoucího ke kompetenčnímu modelu vzdělávání studentů zdravotně sociálních oborů**, popř. celoživotního vzdělávání pracovníků pomáhajících oborů, zaměřeného na rozvoj interaktivního chování a komunikaci s klientem. Na základě výše uvedeného je možno konstatovat, že tento cíl se podařilo naplnit.

Jak vyplynulo z modifikace problému, tj. jak program založený na zkušenostním učení změní úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků v oblasti pomáhajících profesí v rámci jejich celoživotního vzdělávání, popř. jakým způsobem je možná aplikace metody hodnocení pomocí 360° zpětné vazby u poskytovatelů zdravotních a sociálních služeb, nelze výzkum v této oblasti považovat za ukončený.

V souvislosti se zvoleným výzkumným designem – akčním výzkumem lze konstatovat, že právě jeho aplikace na terciárním stupni má vzhledem k propojení výzkumu a praxe vliv na zvyšování kvality výuky. Tím byla zároveň ověřena i možnost uplatnění **kooperativního akčního výzkumu v podmínkách terciárního vzdělávání, který v tomto ohledu přináší pozitivní výsledky.**

Práce s didakticko-metodickým materiálem, který v rámci tohoto výzkumu vznikl, přispěla též k posílení pedagogických kompetencí akademických pracovníků. Může se tedy jednat o jednu z vhodných variant jak pedagogy na terciárním stupni didakticky vést k aplikaci jiných přístupů než těch, které jsou založeny na převážně slovních výukových metodách.

Na základě výsledků výzkumu publikovaných v této dizertační práci je možno konstatovat, že použité didaktické postupy mají nepopiratelný vliv na připravenost poskytovatelů zdravotních a sociálních služeb. Vytvořený program je tedy produktem, který má z hlediska zvolených strategií šanci stát se modelem využitelným nejen v oblasti terciárního stupně vzdělávání. Tím dochází k **naplnění cíle empirické části této práce zacílené na proměnu interaktivních a komunikativních kompetencí prostřednictvím výukových strategií.**

Kooperativní akční výzkum poskytuje možnosti, jak úroveň kvality vzdělávání na terciárním stupni dále zvyšovat. Nabízený výukový program a jeho následná analýza otevírá cestu k aplikaci zkušenostního učení jako příležitosti pro rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí v prostředí terciárního vzdělávání. Studie představená v této práci je jen střípkem vědeckého poznání dané problematiky. Zjištění, zde publikovaná, však mohou být cenným přínosem nejen pro pedagogy a širší odbornou veřejnost, ale i pro další badatele, kteří by měli zájem poznatky na tomto poli dále rozvíjet.

## 7. Seznam použitých zdrojů

- ARGYRIS, CH. *Action Science Network*. [online]. [cit. 2009-12-15]. Dostupné:<http://www.actionscience.com/actinq.htm>.
- BANDURA, A. *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. ISBN 0-7167-2850-8.
- BAŠTECKÁ, B.; GOLDMANN, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.
- BOYATZIS, R. *The competent manager: a model for effective performance*. Definition of "competency, 1982.
- BECKER, H. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press, 1963.
- BELZ, H.; SIEGRIEST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BERNERT, W. Bessere Lehrer für Bayerns Schulen –Anmerkungen zu den Konzepten der bayerischen Landtagsparteien. *Paradigma*, 2008, č. 1, s. 38-46. ISSN 1864-2411.
- BIRKENBIHL, V.F. *Kommunikationstraining: zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten*. Landsberg am Lech : mgv-verlag, 2000. ISBN 3-478-08660-4.
- BLAŽKOVÁ, M. *Marketingové řízení a plánování pro malé a střední firmy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1535-3.
- BREJCHOVÁ, K. Etické otázky na Lince bezpečí. *Psychologie dnes*, 2004, roč. 10, č. 7-8, s. 27-28. ISSN 1211-5886.
- CALLAGHAN, P.; PALMSTIERNA, T. *VIOLENCE IN CLINICAL PSYCHIATRY*. KAVANAH. Amsterdam: 2009. ISBN 90-5740-097-1.
- CASEOVÁ, C; DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0.
- COLL, R.K.; LAY, M.C.; ZEGWAARD, K.E. Enhancing Access to Experiential Learning in a Science and Technology Degree Programme. *Journal of Vocational Education and Training*, 2002, roč. 54, č. 2, s. 197-217. ISSN 1363-6820.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

*Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES).* [online]. EUR-Lex: Úřední věstník EU. [cit.2009-02-01]. Dostupné na: <<http://www.eur-lex.europa.eu/cs/index.htm>>.

*European Council: Report on the concrete future objectives Of education and training systems.13.July2001.* [online]. EUR-Lex. [cit.2009-02-09]. Dostupné na: <<http://eur-lex.europa.eu/cs/legis/latest/chap1630.htm>>.

*European Commission: Second report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. June 2003.* [online].[cit.2009-02-10]. Dostupné na: <<http://www.eaea.org/GA/11f.doc>>.

*Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Survey 5. 2002* [online]. The information network on education in Europe. [cit.2009-02-06]. Dostupné na: <<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>>.

GEIST, B. *Sociologický slovník.* Praha:Viktoria, 1994. ISBN 80-85605-28-7.

GENKOVA, P.; HÜBL, C. Ist Work-Life-Balance eine Kompetenzfrage? – psychologische Ansätze. *Paradigma*, 2008, č. 1, s. 73-88. ISSN 1864-2411.

GERLOVÁ, E.; PILAŘOVÁ, I. Lékař a agresivní pacient. *Tempus medicorum*, 2003, č. 7/8, s. 26-28.

GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti učitele. *Učitelské listy*, 1993/1994, roč. I., č. 4, s.10. ISSN 1210-6313.

GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti učitele. *Učitelské listy*, 1993/1994, roč. I., č. 6, s.7. ISSN 1210-6313.

GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti učitele. *Učitelské listy*, 1993/1994, roč. I., č. 7, s.7. ISSN 1210-6313.

GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti učitele. *Učitelské listy*, 1993/1994, roč. I., č. 8, s.5. ISSN 1210-6313.

GILLERNOVÁ, I. *Sociální psychologie školy.* In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I.* Praha: Portál, 1998, s. 259-302. ISBN 80-7178-269-6.

- GÜNTHER, S; KAMMERL, R. Mit einem Development Center die Lehrerbildung verbessern? Konzeption und erste Erfahrungen. *Paradigma*, 2008, č. 1, s. 47-64. ISSN 1864-2411.
- HARTL, P; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAŠKOVCOVÁ, H. *Práva pacientů, komentované vydání*. Havířov-Město:nakl. A. Krtilové, 1996. ISBN 80-902163-0-7.
- HEINRICH, W.;KAMMERL, R. Studieren am integrierten eLearning Campus – ein Modell zur Unterstützung individueller Lernbiografien von Studierenden. *Paradigma*, 2008, č. 1, s. 97-105. ISSN 1864-2411.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-2470-817-5.
- HEWSTONE, M. STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- HOLROYD, C. Are Assessors Professional: Student Assessment and the Professionalism of Academics. *Active learning in Higher Education*, 2000, r. 1, č. 1, s. 28-44. ISSN 1469-7874.
- HORÁK, F. Problémy využití videozáznamu v přípravě učitelů. In. Videozáznam ve výchově a vzdělávání. Olomouc, KPÚ, 1988, s. 7-9.
- HRUBÁ, J. Pohne se něco na vysokých školách? *Učitelské listy*, 2005/2006, roč. XIII., č. 2, s.1. ISSN 1210-6313.
- HRUBÁ, J. Připravuje se Bílá kniha terciárního vzdělávání. *Učitelské listy*, 2007/2008, roč. XV, č. 3, s. 9-10. ISSN 1210-6313.
- HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence: 1. Nová výzva ve vzdělávání. *Učitelské listy*, 2003/2004, roč. XII., č. 5, s. 4. ISSN 1210-6313.
- JANÍK, T. Akční výzkum. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: TRITON, 2003. ISBN 80-7254-329-6
- JANOUEŠEK, J. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988.



- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. *COOPERATIVE LEARNING*. [online] UNIVERSITY OF MINNESOTA. [cit. 2010-02-11]. Dostupné: <http://www.cehd.umn.edu/research/highlights/coop-learning/>
- JOHNSON, G.R. *Frist steps to Excellence in College Teaching*. Madison: Atwood Publishing, 1995. ISBN 0-891859-20-x.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KASÍKOVÁ, H. Wagner, B.J. Dorothy Heathcote DRAMA AS A LEARNING MEDIUM, *Tvořivá dramatika 2*, 1995, s. 24-28. ISSN 1211-8001.
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha : Grada, 2001. ISBN: 80-247-0180-4.
- KOLÁŘ, Z. Návaznost vysokoškolské výuky na výuku na středních školách. In CHLUMSKÁ, E. *Základy pedagogiky pro lékaře*. Praha: Pedagogické nakladatelství UK, 1987. s. 14-31. ISBN 17-100-87.
- KOLB, D.A.; RUBIN, I.M.; OSLAND, J. *Organizational Behavior, (An Experiential Approach). 5th ed.* London: Prentice-Hall International Editions, 1991.
- KOLB, D.A. *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice-Hall. 1984.
- KOLÍNOVÁ, M. Videotrénink interakcí a možnosti jeho využití ve výuce sester. *Dimenze moderního zdravotnictví*, 2007, roč. , č. 1, s. 25-27.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Management Press, 1995. ISBN: 80-85943-01-8.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat depresi*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-349-9.
- KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
- KÜBLER-ROSSOVÁ, E. *Odpovědi a otázky o smrti a umírání*. Praha: EM Refelx, 1995.
- KÜBLER-ROSSOVÁ, E. *O smrti a umírání*. Turnov: Arica, 1993. ISBN 80-900134-6-5.
- LEWIS, C.T.; GARCIA, J.E.; JOBS, S.M. *Managerial Skills in Organizations*. Boston: Alllyn and Bacon, 1990.

- LINHARTOVÁ, V. *Praktická komunikace v medicíně*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1784-5.
- MAREŠ, J. Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*; 2009, roč. 59, č. 3, s. 232-258. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- MILLER, W.R., ROLLNICK, S. *Motivational Interviewing*. New York: Guilford Press, 1991. ISBN 1-57230-563-0.
- MLČÁK, Z.; ZÁŠKODNÁ, H.: Analýza vztahů mezi prosociálními tendencemi, empatií a pětifaktorovým modelem osobnosti u studentek pomáhajících oborů. *Kontakt*, 2006, č. 2. ISSN1212-4117.
- MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu*. Praha: Artama, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- MOŽNÝ, P. *Nácvik sociálních dovedností u psychiatrických pacientů*. [online]. Praha: Mezinárodní institut KBT. [cit. 2009-02-16]. Dostupná na: <[http://www.kbtinstitut.cz/materialy/petr/nacvik\\_socialnich\\_dovednosti\\_dle\\_libermana\\_k\\_tisku2.pdf](http://www.kbtinstitut.cz/materialy/petr/nacvik_socialnich_dovednosti_dle_libermana_k_tisku2.pdf)>.
- NAVRÁTIL, P. Vybrané teorie sociální práce. In MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. s.183-242. ISBN 80-7178-473-7.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. Dostupné na: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>.
- NOSKOVÁ, M.: *Komunikace sluchově postižených dětí*. In Jaklová, A. (ed.), *Komunikace – styl – text*. České Budějovice: FF JU, 2006, s. 241-244. ISBN 80-7040-819-7.
- NUTHALL, G. Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*; Fall 2004; 74,3; s. 273-306. ISSN 0017-8055.

*Ostravská univerzita* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, [cit. 2009-11-25]. Dostupné na <http://projekty.osu.cz/phare2003rlz/projekt1/>.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha : Academia, 2002. ISBN: 80-200-0950-7.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PLACHETKA, J. *Velká encyklopedie citátů a přísloví*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0712-1.

PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy, dovednosti, poruchy*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0858-2.

POJEROVÁ, Š. *Aktuální výzva hodnocení výkonu manažerů 360 zpětné vazby*. [online] Praha:expertis. [cit. 2009-04-25]. Dostupné: <http://www.expertis.cz/Infomarket/Poradenstvi/Aktualni-vyzva-hodnoceni-vykonu-manazeru-360>.

PRAŠKO, J. *Nácvik sociálních dovedností*. [online]. Praha: Mezinárodní institut KBT. [cit. 2009-02-16]. Dostupné na: [http://www.kbtinstitut.cz/materialy/jano/nacvik\\_socialnich\\_dovednosti\\_dle\\_libermana\\_k\\_tisku2.pdf](http://www.kbtinstitut.cz/materialy/jano/nacvik_socialnich_dovednosti_dle_libermana_k_tisku2.pdf).

*Prázdninová škola Lipnice*. [cit. 2010-03-17]. Dostupné na: <http://www.psl.cz/index.php?submenu=1>.

*Presidency Conclusions: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. [online]. EUR-Lex. [cit. 2009-02-01]. Dostupné na: <http://www.eur-lex.europa.eu>.

*Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation. DEELSA/ED/CERI/CD: Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundation. Strategy Paper*. 2002. [cit. 2009-02-16]. Dostupné na: <http://www.eaea.org/GA/11f.doc>.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1991. ISBN 0-415-0641-7.

- ROBERTSONOVÁ, J. *Action Research Methodology*. [online] Brno: MU.[cit.2009-09-22]. Dostupné: <http://www.phil.muni.cz/.../ROBERTSON%20Action%20research%20methodology%202007.pdf>.
- RUDESTAM, K. E. *Handbook of Online Learning*. London: Sage Publications, 2002. ISBN 0-7619-2403-5.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- SEIBERT, N. Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium. *Paradigma*, 2008, č. 1, s. 6-16. ISSN 1864-2411.
- SELDIN, P. *How Administrators Can Improve Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. ISBN 1-55542-277-2.
- SOJÁK, P. *Specifické formy rozvoje osobnostní kompetence u sociálních pedagogů*. Brno: PedF MU, 2007. Dizertační práce.
- SPINETTA, J.J.; SPINETTA, P.D. *Emotional aspects of life threatening illness in children*. Rockville: CF Foundation, 1980.
- SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠIKULOVÁ, R.; BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. *Strategie kooperativního učení ve výuce didaktiky – cesta ke změně nejen studentova pojetí výuky*. [online]. Ústí nad Labem: UJEP. [cit.2010-02-08]. Dostupné na: [http://www.pdf.uhk.cz/kch/obecna.../sikulová\\_cepickova-sekce2.doc](http://www.pdf.uhk.cz/kch/obecna.../sikulová_cepickova-sekce2.doc).
- ŠIMEK, J. Sdělování závažné pravdy v nemoci. *Psychologie dnes*, 2001, č. 7-8, s. 14-15. ISSN 1211-5886.
- ŠPATENKOVÁ, N. *Poradenství pro pozůstalé*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1740-1.
- TICHÁ, I. *Učíci se organizace*. Praha: ČZU, 1999. ISBN 80-213-0574-6.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit*. Praha: PF UK, 1994.
- TOUŠEK, L. *Zaměřované interview a focus groups*. Praha: CAAT, 2007.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-496-6.
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovného dramatu*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-85 866-06-4.

- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVA, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In *Učitele jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: UK, 2001, s. 23-27. ISBN 80-7290-059-5
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha, UK PF, 2002. ISBN 80-7290-100-1.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha, UK PF, 1999. ISBN 80-86039-97-8.
- VAŠUTOVÁ, J. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. *Aula*, 2002, roč. 10, č. 4, s. 21-25. ISSN1210-6658.
- VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁČKOVÁ, D. a kol. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-696-9.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- VYBÍRAL, Z. *Co, čím, jak a s kým komunikujeme?* Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-123-6.
- VYBÍRAL, Z. *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-429-8.
- VYHNÁLEK, M. Psychologické aspekty letálních nemocí v dětském věku. In ŘÍČAN, P. KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997. s. 61-66. ISBN 80-7169-512-2.
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- WALTEROVÁ, E. Akční výzkum v podmínkách české školy. *Sborník z III. Konference ČAPV*. Brno: MU, 1997, s. 24-29. ISBN 80-7204-093-9.
- WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.

ZYMONOVÁ, H. Dějiny tvořivého dramatu, *Tvořivá dramatika 3*, 1996, s. I-XVI. ISSN 1211-8001.

*Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách* [online]. [cit. 2009-9-30].

URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/uplne-zneni-zakona-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi-novelami>

*Bílá kniha terciárního vzdělávání: verze projednaná vládou dne 26. 1. 2009.* Praha: MŠMT, [online]. [cit. 2009-11-30]. Dostupné:

[http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/LF-dokumenty/BKTV.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/LF-dokumenty/BKTV.pdf)

## **8. Klíčová slova**

Kompetence sociální, kompetenční pojetí výuky, komunikace s klientem, pomáhající profese, sestra, sociální pracovník, terciární školství, terciární vzdělávání, výukový program, zkušenostní učení, zdravotnictví.

## **9. Přílohy**

Seznam příloh:

Příloha 1

*Rozhovor s poskytovateli zdravotních a sociálních služeb /Krok 1*

Příloha 2

*Rozhovor se studenty /Krok 1, Krok 2*

Příloha 3

*Rozhovor s pedagogy /Krok 2*

Příloha 4

*Rozhovor se Skupinou 1 /Krok 3 - 2. etapa*

Příloha 5

*Dotazník Naplnění základních znaků nácviku /Krok 3 - 3. etapa*

Příloha 6

*Rozhovor se Skupinou 1 po roční praxi /Krok 4*

Příloha 7

*Rozhovor s pedagogy ze Skupiny 2 /Krok 4*

Příloha 8

*Popis vzdělávacího programu Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí*

Příloha 9

*Originální DVD audiovizuálního pořadu Možnosti přístupu v sociální práci s klientem v oblasti problematiky dětí a mládeže díl 1. a díl 2. (2ks)*



## **Příloha 1**

### *Rozhovor s poskytovateli zdravotních a sociálních služeb /Krok 1*

Oblast pomáhající profese:

Vystudovaný obor:

Doba praxe v profesi:

Předchozí zkušenosti s výukou:

Řešil jste některou z následujících situací? Pokud ano, ohodnoťte dle stupnice 1-4, jak se Vám situace s problémovým klientem řešila.

*1 – velmi snadno*

*2 – spíše snadno*

*3 – spíše obtížně*

*4 – velmi obtížně*

*komunikace s agresivním dospělým klientem*

*komunikace s agresivním dětským klientem*

*komunikace s mlčenlivým dospělým klientem*

*komunikace s mlčenlivým dětským klientem*

*komunikace s manipulativním dospělým klientem*

*komunikace s manipulativním dětským klientem*

*komunikace s umírajícím dospělým klientem*

*komunikace s umírajícím dětským klientem*

*sdělování špatných zpráv dospělému*

*sdělování špatných zpráv dítěti*

*komunikace s klientem se sebevražedným sklonem*

*komunikace s neslyšícím klientem*

*komunikace s nevidomým klientem*

*telefonická komunikace s klientem v nouzi*

*telefonická komunikace s dětským klientem v nouzi*

*motivovat klienta ke změně*

Jak hodnotíte efektivitu výuky komunikačních dovedností v rámci přípravy na své budoucí povolání s ohledem na praxi?

*1 – velmi efektivní*

*2 – spíše efektivní*

*3 – spíše neefektivní*

*4 – neefektivní*

Jakou oblast hodnotíte z Vašeho pohledu jako nejproblematictější?

*motivační rozhovor*

*etiketizace*

*agresivní klient*

*neurotický klient -mlčenlivý klient*

*práce s dětským klientem*

*manipulativní klient*

*sdělování špatných zpráv*

*umírající klient/existenciální teorie*

*klient se sebevražedným sklonem*

*rodinná mediace*

*klient se smyslovým znevýhodněním*

*systemická terapie*

*přístup orientovaný na úkol*

*kognitivní restrukturalizace*

*krizová intervence*

*umění vzbudit důvěru klienta*

*umění motivovat klienta k hovoru*  
*umění naslouchat klientovi*

Co si myslíte o své vlastní komunikaci?

Máte zájem o rozvoj komunikačních kompetencí?  
Jakým způsobem?

## **Příloha 2**

### *Rozhovor se studenty /Krok 1, Krok 2*

Předchozí výuka na SŠ  
Předchozí výuka na VŠ  
Navštěvuji studijní obor:

V předmětech zaměřených na rozvoj komunikace byl použit následující metodický postup:

*prezentace v powerpointu*  
*projekce filmu*  
*výklad*  
*diskuse*  
*přednáška*  
*práce ve skupině*  
*vstup do role pedagogem*  
*vstup do role studenty*  
*práce s textem*  
*práce s videonahrávkou*  
*kooperativní vedení výuky*  
*inscenační metoda*  
jiné:

Jakým způsobem proběhlo ověření dosažených znalostí a dovedností?

#### ***vědomostní test***

*/pokud ano, zda proběhla zpětná vazba tj. zjištění sumativního či formativního způsobu hodnocení/*

#### ***vypracování seminární práce na zadané téma***

*/pokud ano, zda proběhla zpětná vazba tj. zjištění sumativního či formativního způsobu hodnocení/*

#### ***vypracování a realizace prezentace v powerpointu na zadané téma***

*/pokud ano, zda proběhla zpětná vazba, tj. zjištění sumativního či formativního způsobu hodnocení/*

#### ***ústní zkoušení***

#### ***řešení modelové situace***

#### ***hodnocení práce ve skupině***

#### ***hodnocení aktivity v semináři***

jiné:

Setkal/a jste se již s problémovým klientem v rámci odborné praxe?

Řešil jste některou z následujících situací? Pokud ano, ohodnoťte dle stupnice 1-4, jak se Vám situace s problémovým klientem řešila.

*1 – velmi snadno*

*2 – spíše snadno*

*3 – spíše obtížně*

*4 – velmi obtížně*

*komunikace s agresivním dospělým klientem*  
*komunikace s agresivním dětským klientem*  
*komunikace s mlčenlivým dospělým klientem*  
*komunikace s mlčenlivým dětským klientem*  
*komunikace s manipulativním dospělým klientem*  
*komunikace s manipulativním dětským klientem*

*komunikace s umírajícím dospělým klientem*  
*komunikace s umírajícím dětským klientem*  
*sdělování špatných zpráv dospělému*  
*sdělování špatných zpráv dítěti*  
*komunikace s klientem se sebevražedným sklonem*  
*komunikace s neslyšícím klientem*  
*komunikace s nevidomým klientem*  
*telefonická komunikace s klientem v nouzi*  
*telefonická komunikace s dětským klientem v nouzi*  
*motivace klienta ke změně*

Jak hodnotíte efektivitu výuky komunikačních dovedností v rámci přípravy na své budoucí povolání s ohledem na praxi?

- 1 – velmi efektivní*
- 2 – spíše efektivní*
- 3 – spíše neefektivní*
- 4 – neefektivní*

Máte potřebu se dále v této oblasti vzdělávat?

Pokud ano, ve které oblasti?

### **Příloha 3**

#### *Rozhovor s pedagogy /Krok 2*

Vyučuji předmět:

Aprobaci mám:

Doba pedagogické praxe na terciárním stupni vzdělávání:

Předchozí zkušenosti s výukou:

Jaké výukové strategie používáte?

*prezentace v powerpointu*

*projekce filmu*

*výklad*

*diskuse*

*přednáška*

*práce ve skupině*

*vstup do role pedagogem*

*vstup do role studenty*

*práce s textem*

*práce s videonahrávkou*

*kooperativní vedení výuky*

*inscenační metoda*

*jiné:*

Jak hodnotíte úroveň dosažených komunikačních dovedností u studentů?

***vědomostní test***

*/pokud ano, položena doplňující otázka, zda test je jednorázový na konci kurzu, určitý počet bodů = splnění zápočtu/zkoušky bez zpětné vazby, tj. zjištění sumativního či formativního způsobu hodnocení/*

***vypracování seminární práce na zadané téma***

*/pokud ano, položena doplňující otázka, zda seminární práce je jednorázová záležitost na konci kurzu = splnění zápočtu/zkoušky bez zpětné vazby, tj. zjištění sumativního či formativního způsobu hodnocení/*

***vypracování a realizace prezentace v powerpointu na zadané téma***

*/pokud ano, položena doplňující otázka, jakým způsobem probíhá zpětná vazba, tj. zjištění sumativního či formativního způsobu hodnocení/*

***ústní zkoušení***

***řešení modelové situace***

***hodnocení práce ve skupině***

***hodnocení aktivity v semináři***

*jiné:*

Jakou formu výuky vedete?

*pouze přednášky*

*pouze semináře/cvičení*

*přednášky i semináře*

Nezařazování výukových strategií na principu zkušenostního učení je z důvodu:

*náročnost na přípravu není možné*

*malá hodinová dotace pro předmět*

*problematika skloubení vědecké činnosti s pedagogickou*

*nezkušenost s aplikací těchto výukových metod/chybí pedagogické kompetence*

*jiné:*

Máte pedagogické vzdělání?  
Jaké?

Máte zájem o rozvoj pedagogických kompetencí?  
Jakým způsobem?

*doplňující pedagogické studium, tj. kurzy pro akademické pracovníky*

*vysokoškolské pedagogické vzdělání*

*možnost spolupráce s centrálním pedagogickým pracovištěm na univerzitě, fakultě*

*didaktické metodické materiály pro akademické pracovníky*

Uvítali/používali byste předem připravenou metodiku pro předměty se zaměřením na rozvoj interaktivního chování a komunikace?

## **Příloha 4**

### *Rozhovor se Skupinou 1 /Krok 3 - 2. etapa*

Co je pro Vás při nácviu komunikačních dovedností nepříjemné?

*vstup do role /hraní modelových situací/*

*videozáznam a následné hodnocení Vašeho jednání*

*být pozorovatelem*

*rozbor modelové situace*

*práce ve skupině*

*kooperace*

Co si myslíte o své vlastní komunikaci?

Jak hodnotíte způsob vedení zkušenostním učením?

## **Příloha 5**

### *Dotazník Naplnění základních znaků nácviku /Krok 3 - 3. etapa*

Hodnocení, zaměřené na stupeň naplnění základních znaků nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí

Část .....

Lekce č. ....

Skupina .....

*/zaškrtněte jednu z variant/*

1. Poskytla lekce prostor pro sebepoznání?

*1. rozhodně ano*

*2. spíše ano*

*3. spíše ne*

*4. rozhodně ne*

2. Poskytla lekce prostor pro poznání druhých?

*1. rozhodně ano*

*2. spíše ano*

*3. spíše ne*

*4. rozhodně ne*

3. Poskytla lekce prostor pro porozumění vlastních prožitků?

*1. rozhodně ano*

*2. spíše ano*

*3. spíše ne*

*4. rozhodně ne*

4. Poskytla lekce prostor pro sebereflexi aktérů?

*1. rozhodně ano*

*2. spíše ano*

*3. spíše ne*

*4. rozhodně ne*

5. Poskytla lekce prostor pro reflexi aktéry?

*1. rozhodně ano*

*2. spíše ano*

*3. spíše ne*

*4. rozhodně ne*

6. Vedla lekce k získání zkušeností aktérů se zaměřením na praxi?

*1. rozhodně ano*

*2. spíše ano*

*3. spíše ne*

*4. rozhodně ne*



7. Vedla lekce k získání teoretických znalostí aktérů?

1. rozhodně ano
2. spíše ano
3. spíše ne
4. rozhodně ne

8. Vedla lekce k rozvoji práci v týmu?

1. rozhodně ano
2. spíše ano
3. spíše ne
4. rozhodně ne

9. Vedla lekce k utváření nadhledu aktérů na způsob sociálního chování?

1. rozhodně ano
2. spíše ano
3. spíše ne
4. rozhodně ne

## **Příloha 6**

### *Rozhovor se Skupinou 1 po roční praxi /Krok 4*

Oblast pomáhající profese:

Vystudovaný obor:

Řešili jste některou z následujících situací? Pokud ano, ohodnoťte dle stupnice 1-4, jak se Vám situace s problémovým klientem řešila.

*1 – velmi snadno*

*2 – spíše snadno*

*3 – spíše obtížně*

*4 - velmi obtížně*

*komunikace s agresivním dospělým klientem*

*komunikace s agresivním dětským klientem*

*komunikace s mlčenlivým dospělým klientem*

*komunikace s mlčenlivým dětským klientem*

*komunikace s manipulativním dospělým klientem*

*komunikace s manipulativním dětským klientem*

*komunikace s umírajícím dospělým klientem*

*komunikace s umírajícím dětským klientem*

*sdělování špatných zpráv dospělému*

*sdělování špatných zpráv dítěti*

*komunikace s klientem se sebevražedným sklonem*

*komunikace s neslyšícím klientem*

*komunikace s nevidomým klientem*

*telefonická komunikace s klientem v nouzi*

*telefonická komunikace s dětským klientem v nouzi*

*motivovat klienta ke změně*

Jak hodnotíte efektivitu výuky komunikačních dovedností pomocí zkušenostního učení v rámci přípravy na své budoucí povolání s ohledem na praxi s odstupem času?

*1 – velmi efektivní*

*2 – spíše efektivní*

*3 – spíše neefektivní*

*4 - neefektivní*

Jakou oblast hodnotíte z Vašeho pohledu jako nejproblematictější?

*motivační rozhovor*

*etiketizace*

*agresivní klient*

*neurotický klient -mlčenlivý klient*

*práce s dětským klientem*

*manipulativní klient*

*sdělování špatných zpráv*

*umírající klient/existenciální teorie*

*klient se sebevražedným sklonem*

*rodinná mediace*

*klient se smyslovým znevýhodněním*

*systemická terapie*

*přístup orientovaný na úkol*

*kognitivní restrukturalizace*

*krizová intervence*

*umění vzbudit důvěru klienta*

*umění motivovat klienta k hovoru*

*umění naslouchat klienta*

Pomohla Vám při řešení nějaká situace, kterou jste zažili v kurzu?

## **Příloha 7**

### *Rozhovor s pedagogy ze Skupiny 2 /Krok 4*

Pracujete s metodikou nadále?

Pracujete s metodikou jako celkem?

Z jakého důvodu?

/pokud odpověděli ne/

Zařazujete zkušenostní učení i do jiných předmětů, které vedete?

Jak hodnotíte přínos metodiky s odstupem času?

Máte zájem o další spolupráci?

Máte zájem o rozšíření na další aktuální témata?

## **Příloha 8**

*Popis vzdělávacího programu Návěk interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí*

### **I. ČÁST VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU**

Lekce první části *Návěku interaktivních a komunikačních kompetencí* v oblasti pomáhajících profesí jsou zacíleny na rozvoj základních komunikačních dovedností, které jsou nezbytné pro efektivní vedení komunikace s klientem.

Všechny pracovní listy k jednotlivým lekcím jak I. i II. části programu jsou uvedeny v příloze č. 7.

#### **Lekce 1**

##### **Úvodní motivace**

Tuto aktivitu zařazujeme při práci se skupinou, která se vzájemně nezná. Cílem je nejen vzájemné seznámení jednotlivých aktérů, ale dochází i ke zmapování komunikační úrovně jednotlivých aktérů kurzu.

Časový rámec: 1 vyučovací hodina

Pomůcky: šátek, který v sobě dle počtu aktérů ve skupině ukrývá sladkosti /lízátka, malé čokolády, bonbony, tajemství, tj. sušené ovoce zabalené v neprůsvitném obalu/ tak, aby došlo k náhodnému vytvoření skupin o max. 4 členech.

##### *Aktivita 1*

Pedagog obejde celou skupinu a každý z aktérů vsune ruku do mošny tak, aby neviděl její obsah, a vyjme jednu věc. Aktéři mají instrukci, že nesmí mezi sebou hovořit ani ukazovat ostatním, co si vylosovali.

##### *Aktivita 2*

Když mají všichni vylosováno, mohou věci ukázat ostatním. Pedagog se zeptá, zda si někdo přeje vylosovanou věc vyměnit. Pokud ano, může oslovit jiného aktéra, se kterým chce výměnu provést. V té chvíli mohou tyto dva aktéři hovořit.

##### *Aktivita 3*

Aktéři mají za úkol rozdělit se, stále bez mluvení, do skupin podle určitého klíče, na který musí přijít, tj. podle vylosovaného předmětu.

##### *Aktivita 4*

Úkolem pro jednotlivé skupiny je najít odpovědi na tyto otázky: Jaké je křestní jméno jednotlivých členů; kdo bydlí na vesnici, kdo ve městě; kolik je komu let; jakou vystudovali střední školu; jaké mají zájmy.

### *Aktivita 5*

Následuje představení členů skupiny ostatním aktérům. Pedagog klade otázky z *aktivity 4*, přičemž postupně osloví každého z aktérů, např. jednoho z první skupiny, jednoho z druhé skupiny atd. Poté se cyklus opakuje, až se vystřídají všichni členové ve všech skupinách. Osoba, která je předmětem otázky, vždy mlčí a hovoří pouze oslovený. V případě, že tázaný nezná odpověď na otázku, popřípadě odpoví nesprávně, mohou ostatní členové z této skupiny, kromě mlčícího, do hovoru vstoupit a otázku zodpovědět, pokud znají správnou odpověď. Pokud je celá skupina úspěšná, tj. zodpověděla správně všechny otázky, může si sladkosti ponechat a sníst, pokud ne, vrací je zpátky do možny.

### *Aktivita 6*

V závěru lekce dochází k ověření, jak aktéři celého kurzu naslouchali. Pedagog znovu klade otázky z předešlé aktivity a náhodně vybraní jedinci na ně odpovídají.

## **Lekce 2**

### **Etiketizační teorie**

Téma této lekce je záměrně zařazeno jako vstup do nácviku komunikačních dovedností, neboť dochází k zamyšlení nad tendencí lidí ke značkování druhých a jejich stigmatizaci, což v mnoha případech může negativně ovlivnit komunikaci a interakci s klientem v pomáhajících profesích.

### ***1. výukový blok (Lekce 2)***

Časový rámeček: 1 vyučovací hodina

Pomůcky: dva barevné lepící papírky

#### *Aktivita 1*

Skupina aktérů stojí v kruhu a pedagog jim zadává první úkol, kterým je vzájemně si každý s každým podat ruku s přáním hezkého dne.

#### *Aktivita 2*

Pedagog ukáže dva barevné papírky – červený a zelený. Aktéři mají za úkol se rozdělit do dvou skupin podle toho, jaká barva se jim více líbí. Je jedno, zda ve skupinách bude rovnocenný počet aktérů. Úkolem aktérů je, že se musí každý s každým pozdravit s tím rozdílem, že skupina, která má červenou barvu, je VIP. To znamená, že je chce každý co nejdříve pozdravit, jako když přijde nějaká známá osobnost.

### *Aktivita 3*

Poslední částí této aktivity před diskuzí je, že pedagog vybere ze skupiny zelených jednoho aktéra a dává mu červenou VIP nálepkou a ze skupiny červených jednoho aktéra a dává mu zelenou nálepkou na oblečení. Zeleně a červeně označený aktér jdou za dveře. Úkolem skupiny je pozdravit a podat ruku každý každému s tím rozdílem, že ten, který je označen červenou značkou, je VIP člověk a každý ho má rád. Ten, který je označen zelenou, je KO člověk a nikdo mu nesmí podat ruku. Červený aktér dostává instrukci, že on sám se může rozhodnout, komu podá ruku a zeleně označený aktér má za úkol podat ruku a pozdravit se s každým členem skupiny.

### *Aktivita 4*

Následuje rozbor a diskuze nad tím, jaký byl rozdíl mezi pozdravením prvním a druhým, jak se cítil zeleně označený aktér, když si s ním nikdo nechtěl podat ruku a jak červený, když se s ním chtěli všichni pozdravit a on třeba nechtěl. Zda by někdo chtěl být v roli zeleného nebo červeného a proč.

### *Aktivita 5*

Práce s pracovním listem č. 4/Etiketizační teorie - Hodnotící list.

Komentář:

Při realizaci třetí aktivity je důležité, aby pedagog nevybral do role zeleného protagonisty, tj. člověka označeného KO nálepkou, takového, který může být danou skupinou vnímán negativně.

Pokud to časové rozložení dovolí, je vhodné na tento výukový blok ihned nebo jen s minimálním časovým odstupem navázat 2. výukovým blokem, aby byla zachována maximální propojenost.

Po diskuzi následuje stručné seznámení s principem etiketizační teorie a zdůvodnění, proč je důležité se této problematice věnovat.

Na toto navazují aktivity druhého výukového bloku.

## **2. výukový blok (Lekce 2)**

Časový rámeček: 1 vyučovací hodina

Pomůcky: Pracovní listy č. 1,2,3,5/ Etiketizační teorie

### *Aktivita 1*

Pedagog aktérům jmenuje jednotlivé osoby /např. modelka, bezdomovec, Rom, Albánek, křesťan, homosexuál atd./.. Aktéři mají za úkol do svých poznámkových bloků, napsat slovo, o kterém si myslí, že uvedenou osobu vystihuje. Druhým úkolem je dle vlastního uvážení udělit červenou VIP a

zelenou KO nálepkou jednotlivým osobám. Jako třetí úkol mají přidělit nálepky tak, jak je všeobecně přiděluje česká společnost. Poté si porovnejí odpovědi.

#### *Aktivita 2*

Jaké jsou asi důvody stigmatizace, se aktéři pokusí najít pomocí Pracovního listu č. 1/Etiketizační teorie, kde mají k jednotlivým osobám přiřadit příčiny jejich stigmatizace většinou společností. Některé se mohou opakovat.

#### *Aktivita 3*

Aktéři dostávají úkol definovat, viz Pracovní list č. 2/Etiketizační teorie, jaké nálepky dáváme klientům/pacientům. Zároveň mají aktéři vymyslet i další příklady osob, jež dostávají od společnosti KO nálepky a definovat jaké. Pedagog vyhodnotí zjištěné informace a proběhne sebereflexe aktérů, tj. co je během aktivity překvapilo, atd.

#### *Aktivita 4*

Stigmatizace je ve společnosti často vnímána v souvislosti s nějakou etnickou skupinou nebo sociokulturní vrstvou. Je však důležité si uvědomit, že nálepky dostáváme a dáváme nejen v této souvislosti.

Úkol, který následuje, je zaměřen na situaci z běžného života.

Pro sociální práci a oblast zdravotnictví je dialog tématicky upraven.

Pedagog rozdává Pracovní list č. 3/Etiketizační teorie, který aktéři doplní.

Po vypracování tohoto úkolu je vhodné zařadit krátkou diskuzi, kde je potřeba upozornit na situace, kdy můžeme být stigmatizováni i zprostředkovaně přes osobu, ke které máme nějaký vztah, a jakým způsobem to může ovlivnit náš život.

#### *Aktivita 5*

Posledním úkolem je vytvořit dvojice a vymyslet obdobnou situaci, s ohledem na to, jakým způsobem mohou být pracovníci v pomáhajících profesích klienty stigmatizováni. Následuje prezentace dvojic formou rolové akce a diskuze.

### **3. výukový blok (Lekce 2)**

Časový rámeček: 1x 1 vyučovací hodina + 1x 2 vyučovací hodiny

Co potřebujeme: tempéry, štětce, velké archy papíru

Postoj k nálepkování je třeba chápat vždy ve vztahu k určité společnosti, která se neustále vyvíjí. Proto je důležité zaměřit se na tyto postoje a jejich srovnání v historickém kontextu.

Pedagog vybere osobnosti a aktéři mají za úkol sledovat, jakým způsobem ovlivňují historické souvislosti postoje společnosti, jaké nálepky v českých

dějinách 20. století členy patřící k vybraným sociálním či etnickým skupinám provázely a jak se tyto postoje v průběhu doby měnily.

#### *Aktivita 1*

Akteři vytvoří skupiny, které mají pokud možno pět členů. Každá skupina dostane přidělenou jednu osobnost, u které má zmapovat postoj zdravotnického personálu/sociálního pracovníka v průběhu 20. století do současnosti.

Např. ŽID, SVOBODNÁ MATKA, NEMANŽELSKÉ DÍTĚ, NĚMEC, KOMUNISTA.

#### *Aktivita 2*

Společně na velký papír namalují svou osobu se znaky, které ji vystihují, pojmenují ji a vymyslí, co asi ráda dělá, co jí, poslouchá za hudbu, atd.

Domluví se, jakou ji dají nálepku - VIP nebo KO, podle toho, jak si myslí, že je v současnosti vnímána.

Skupina se tak stává touto osobou a úkolem je pátrat, jakou nálepku by měla v minulosti a vytvoří svůj autoportrét.

#### *Aktivita 3*

Každá ze skupin jednotlivě přichází před ostatní se svým Autoportrétem a má za úkol ostatním se představit, např.: „Jmenuji se Ašer Lev, narodil jsem se v židovské rodině, rád hraji fotbal....“. Pedagog náhodným losem vybere /např. vytažením nejkratší špejle/ z každé skupiny jednoho, který má za úkol vyprávět příběh svého člověka. Ostatní členové ho poslouchají, aby jej mohli doplnit. Poté následuje kladení možných dotazů z ostatních skupin a shrnutí pedagogem, který se vždy zeptá, ve které době se jim nejvíce líbilo, atd.

#### *Aktivita 4*

Každá skupina má za úkol vybrat si jedno období, ve kterém by jejich postava chtěla žít. Období, na kterém se shodne nejvíce skupin, bude obdobím, které bude základem pro další práci. Každá skupina má tedy za úkol vymyslet a napsat krátký příběh, ve kterém se potkají všechny osoby ve zdravotnickém či sociálním zařízení a budou se k sobě chovat podle společenského mínění té doby.

Následuje divadelní zpracování tohoto příběhu skupinou a jeho realizace.

#### *Aktivita 5*

Následuje práce s Pracovním listem č. 5/Etiketizační teorie - Hodnotící list

#### *Aktivita 6*

Závěrečná diskuse a zhodnocení práce jednotlivých skupin.



Komentář:

Hodnocení dosažených dovedností v této lekci lze provést srovnáním mezi hodnotícími listy č. 4 a 5.

### **Lekce 3**

#### **Motivace ke komunikaci, aktivní a empatické naslouchání**

Druhá, třetí a čtvrtá lekce jsou spolu úzce propojeny, neboť se zaměřují na základní na sobě závislé dovednosti v komunikaci, kterými jsou:

- umění motivace ke komunikaci obecně,
- umění naslouchat, v pomáhajících profesích zaměřené především na dovednost aktivního, empatického a reflexního naslouchání
- vedení rozhovoru propojeného s vedením motivačního rozhovoru, kde výše jmenované dovednosti musí být již samozřejmostí.

Zařazení těchto lekcí vyplynulo z šetření mezi pracovníky z praxe, kteří mají problém motivovat klienty k hovoru, vyvolat v nich pocit důvěry a zároveň umět naslouchat.

#### ***1. výukový blok (Lekce 3)***

Časový rámec: 1x60 min.

Pomůcky: Pracovní list/ funkce komunikace, kartičky s tématy pro rozhovor

##### *Aktivita 1*

Funkce komunikace

Skupina aktérů se rozdělí do dvojic.

Každá dvojice obdrží na kartičce napsanou jednu z funkcí komunikace /Pracovní list/ funkce komunikace/. Úkolem je vytvořit sousoší ze svých těl tak, aby bylo jasné, kterou funkci představují. Ostatní mají za úkol určit, co sousoší představuje. Pokud není zcela zřetelné, jakou funkci představují, mohou sousoší mezi sebou vést dialog.

Poté následuje rozbor, jaké funkce nejčastěji používáme v oblastech komunikace s klientem ve zdravotnictví a sociální práci.

##### *Aktivita 2*

Motivace komunikace

Následuje řízená relaxace. Aktéři si položí hlavu na lavici a zavřou oči. Pedagog vede relaxaci tak, aby tématem byla otázka: „Co nás motivuje, abychom komunicovali?“ Poté se aktéři vzájemně seznámí s tím, co je při relaxaci napadlo.

### *Aktivita 3*

Akteři se opět rozdělí do dvojic. Ve dvojicích si rozdělí roli komunikátora a komunikanta.

Komunikátor si k vyučujícímu přijde vylosovat jedno téma /např. sexuální orientace, německá gramatika, média, mé úspěchy, ženy, muži.../, na které má vést rozhovor s komunikantem. Dvojice si dopředu nic nenacvičují, pouze v myšlenkách si rozhovor připraví. Pak následuje vedení rozhovoru před celou skupinou. Komunikant a skupina má za úkol poznat vylosované téma.

Komunikant má za úkol nechat na sebe působit komunikátora, a pokud bude chtít, zapojí se do rozhovoru. Poté dojde k vzájemnému vystřídání.

Je potřeba aktéry upozornit, že nesmí být solidární a za každou cenu se zapojit do hovoru. Cílem je, aby nejen pedagog, ale především aktéři sami o sobě zjistili, jaké dovednosti v této oblasti mají.

### *Aktivita 4*

Následuje rozbor a rekapitulace.

## **2. výukový blok (Lekce 3)**

Časový rámeček: 2x 45 min.

Pomůcky: Pracovní list č. 1/aktivní, empatické naslouchání, dataprojektor, AVP díl. 1/Telefonická krizová intervence práce s rodičem

### *Aktivita 1*

Aktivní naslouchání

Akteři mají za úkol zavřít oči a poslouchat zvuky okolo sebe do té doby, než pedagog řekne konec. Poté mají na papír zapsat vše, co slyšeli za zvuky a pokusit se je identifikovat. Během naslechu pedagog dotváří různé zvuky /klíče, kniha, psaní na tabuli, psaní na papír.../. Následuje reflexe toho, co aktéři vnímali jinak/navíc, když dostali instrukci „poslouchejte“. Tím pedagog volně přechází k problematice naslouchání v komunikaci.

### *Aktivita 2*

V následujícím úkolu mají aktéři odpovědět na otázky z Pracovního listu č.1/aktivní, empatické naslouchání

### *Aktivita 3*

Následuje prezentace v powerpointu:

Snímek č. 1

*Aktivním posluchačem je ten:*

- 1) *Kdo dovede pozorně vnímat informace.*
- 2) *Poskytuje vždy protihráči odezvu na jeho sdělení.*

3) *Soustředí se na obsah sdělení.*

4) *Zachycuje emoční momenty, tj. umí číst neverbální, ale i verbální signály, např. tón řeč či určité slovní spojení.*

Snímek č. 2

*Umíte aktivně naslouchat?*

*Posadte se, dívejte se a naslouchejte.*

Na obrazovce jsou uvedené věty plus karikatura člověka ležérně sedícího a pozorujícího televizor. Aktéři dostanou instrukci, že mají zaujmout pro ně pohodlnou polohu k sledování obrazovky. Po celou dobu nesmí mezi sebou hovořit.

Snímek č. 3

Je prázdný, nic na něm není.

Snímek č. 4

*Porucha není na Vašem přijímači.*

Důležité je nechat aktéry druhý snímek sledovat alespoň 2 minuty.

Poté následuje projekce dialogu z AVP díl. 1/Telefonická krizová intervence práce s rodičem, která obsahuje tři stejné situace telefonického rozhovoru pracovníce na lince důvěry a maminky malého dítěte. Tato projekce probíhá bez zvuku.

Po projekci se aktéři rozdělí do dvojic, každá dvojice si vylosuje jedno ze tří možných čísel, tj. 1, 2, 3, označující posloupnost situací tak, jak následovaly při projekci. Úkolem jednotlivých dvojic je opatřit vylosovanou situaci dabingem.

Po přehrání všech rozhovorů následuje diskuse nad tím, z čeho usoudili, že situace se odehrála tak, jak ji nadabovali. Následuje projekce se zvukem.

*Aktivita 4*

*Pokračuje prezentace.*

Snímek č. 5

*Opravdové naslouchání druhému člověku obohacuje naslouchajícího.*

Snímek č. 6

*Pokud chceme mít schopnost aktivního naslouchání, musíme se snažit:*

1) *řečníka pochopit,*

2) *porozumět mu,*

3) *více se koncentrovat, i když řečník sděluje myšlenky nudně, nezajímavě.*

Snímek č. 7

*Trénink aktivního naslouchání je zaměřen:*

*V oblasti neverbálních projevů na:*

- 1) výraz tváře,
- 2) oční kontakt,
- 3) postoj,
- 4) mimiku,
- 5) držení těla,
- 6) gestiku
- 7) přikyvování.

*V oblasti verbálních projevů na:*

- 1) *paralingvistické projevy, tj. tón hlasu, tempo řeči,*  
*/hmm...ano...aha/*
- 2) *lingvistické projevy, tj. parafrázování, reflexe shrnutí, použití slov jako*  
*např. rozumím, chápu Vás.*

#### *Aktivita 5*

Dvojice, tak jak byly vytvořeny v aktivitě č. 3, mají za úkol vytvořit dialog, kde jeden z hráčů bude vysílat jednu z níže uvedených emocí verbálním i neverbálním signálem. Pro zjednodušení může pedagog jednotlivým dvojícím rozdat na lístku emoce a příklady jejich verbálního projevu. Dvojice by měla též začlenit projevy aktivního naslouchání.

Vnitřní napětí - *pořád se nemohu donutit... mám obavy... asi by se mělo....*

Pocit méněcennosti - *Já mám jen střední školu.... To nemůžu zvládnout.....*

Nerozhodnost - *Já myslím.... Já nevím.... Říká se.... Uvažuji.....*

Nadřazenost - *Já mám vysokou školu....*

#### *Aktivita 6*

Na závěr tohoto bloku proběhne rekapitulace /snímek č.8/ a hledání možností, kde lze aktivní naslouchání využívat v práci zdravotníka nebo sociálního pracovníka. Závěrečný obraz je i úvodem do problematiky empatického naslouchání, kterému se bude věnovat 3. blok této lekce.

#### *Snímek č. 8*

*Trénink aktivního naslouchání je především:*

- 1) *tréninkem schopnosti koncentrovat se,*
- 2) *zbavení se předsudků, etiketizování,*
- 3) *zbavení se stereotypů a schémat vnímání,*
- 4) *zbavení se kritického postoje,*
- 5) *tréninkem otevřenosti, tj. empatického naslouchání.*

Důležité při vedení aktivit této lekce je, aby byli aktéři průběžně informováni o tom, že na konci této lekce, věnující se naslouchání, je čeká úkol, při kterém budou muset prokázat dovednost aktivního a empatického naslouchání

/telefonát s klientem naživo, viz níže/, konkrétní informace o úkolu je jim zatím utajena.

### **3. výukový blok (Lekce 3)**

Časový rámeček: 2x 45 min.

Pomůcky: hudební nástroje – *Orffův instrumentář* obsahující jednoduché rytmické a melodické nástroje (zvonkohry, metalofony, tamburíny, ozvučná dřívka, triangel, foukací harmonika, flétna, buben).

#### *Aktivita 1*

V úvodu sedí aktéři v kruhu, úkolem aktérů je vcítit se do hudebního nástroje /může být použita jiná analogie, odvislá od konkrétní skupiny aktérů podle toho, na který z oborů se připravují, např. u nutričních terapeutů jídlo/, jako který si dnes připadá, ne jaký má rád. Při prezentaci je vždy důležité zeptat se aktérů, zda tento nástroj je u nich vnímán pozitivně či negativně.

Druhý úkol této části je zaměřen na vcítění se do druhého. Pedagog řekne pět druhů hudebních nástrojů /jidel, květin, apod./ a úkolem aktérů je vybrat pro každého jeden z nástrojů, který by si vybral on. Poté následuje konfrontace.

#### *Aktivita 2*

Aktéři vytvoří dvojice, ty stojí proti sobě. Jeden vytváří předobraz a druhý obraz, tj. jeden se pohybuje na místě, např. zvedá ruce a druhý se snaží co nejpřesněji zrcadlit jeho pohyby. Po udání pokynu pedagogem si aktéři roli vymění. Následuje druhá varianta, kdy aktéři mění mimiku obličeje, již bez intervence pedagoga si vyměňují vedení.

#### *Aktivita 3*

V následující aktivitě zaměřené na rozvoj empatického naslouchání aktéři pracují stále ve dvojicích. Pedagog položí na zem hudební nástroje, a to o dva kusy více, než je počet dvojic. Dvojice se potichu domluví, který z nástrojů si vyberou a kdo pro nástroj půjde.

Vybraní jedinci si sednou okolo místa, kde jsou hudební nástroje s tím, že nesmí hovořit. Až jim vyučující pokyne, položí prst na nástroj, který si vybrali. Pokud je na nástroji pouze jeden prst, mohou si jej odnést, pokud je tam více prstů, musí se nonverbálně domluvit, kdo ustoupí. V této chvíli je důležité, aby šli na poradu k druhému ze dvojice, a vrátí se nazpět. Vyučující ponechá 10 minut na rozhodnutí. Jestliže ani jeden nechce ustoupit a vybrat si jiný nástroj, pedagog upozorní na to, že až napočítá do tří, nástroj nezíská nikdo a budou si muset vybrat jiný.

#### *Aktivita 4*

Po rozdělení nástrojů následuje práce ve dvojicích, kdy jeden hraje na hudební nástroj a druhý se podle toho, jak hraje, pohybuje. Poté se vystřídají.

Další úkol spočívá v tom, že ten, kdo má hudební nástroj, na něj hraje podle toho, jak se tanečník pohybuje. Opět dojde k výměně rolí.

#### *Aktivita 5*

Ti, co mají v ruce hudební nástroj, jdou na jednu stranu místnosti, ti, co tančili, na druhou. Úkolem je, aby hudebníci vytvořili orchestr a hráli společně a tanečníci taneční skupinu, která bude tančit podle orchestru. Opět dojde k výměně, tj. hudebníci se stanou tanečníky a naopak.

Pokud jsou aktéři přístupní /alespoň dvě třetiny aktérů/, je vhodné zařadit u *aktivity 4 a 5* videotrénink (metoda VTI) s tím, že ti, kteří se natáčení nechtějí účastnit, se stanou pozorovateli a jejich úkolem je před samotným rozbořem videozáznamu ostatním poskytnout své postřehy.

#### *Aktivita 6*

Následuje odpovědět na otázku „Jako jaký hudební nástroj si nyní připadáte?“.

#### *Aktivita 7*

Na závěr dochází k rekapitulaci pedagogem a rozboru toho, k čemu během setkání došlo.

### **4. výukový blok (Lekce 3)**

Časový rámeček: 2x 45 min.

Pomůcky: dataprojektor, AVP díl 1./Krizová intervence tváří v tvář, Pracovní list č. 2, 3, 4 /aktivní, empatické naslouchání/

#### *Aktivita 1*

Stávající dvojice aktérů obdrží Pracovní list č. 2/aktivní, empatické naslouchání, na kterém se seznámí s tím, jaké jsou fáze empatického a reflexního naslouchání. Druhým úkolem je vytvořit rozhovor mezi zdravotním/sociálním personálem a klientem, který bude tyto fáze obsahovat. Dialog napíše. Poté je pedagog seznámí s nevhodným chováním naslouchajícího, viz Pracovní list č. 3/aktivní, empatické naslouchání. U této aktivity není nutné, aby pracovními listy (č. 2 a 3) disponovali aktéři v tištěné podobě, je možná jejich projekce přes diaprojektor.

#### *Aktivita 2*

V následujícím úkolu mají aktéři vytvořit trojice. První je profesionál, který použije svůj připravený dialog, druhý je klient a třetí je supervizor. Supervizor hodnotí, zda profesionál využil všechny dovednosti empatického

naslouchání, dává mu zpětnou vazbu. V případě, že supervizor vyhodnotí jednání profesionála jako nedostatečné, má profesionál za úkol použít vhodnější formu a dialog se opakuje.

Poté dojde k výměně rolí.

Na tomto místě je důležité společné zhodnocení této aktivity.

#### *Aktivita 3*

Pedagog pustí úvod nahrávky z AVP díl 1./Krizová intervence tváří v tvář po větu „*Manžel mě na celou noc po tmě zavřel do koupelny*“

#### *Aktivita 4*

Ve dvojicích dokončí tento rozhovor /Pracovní list č. 4/aktivní,empatické naslouchání/ dle pravidel empatického a reflexního naslouchání a předvedou jej.

#### *Aktivita 5*

Následuje srovnání s nahrávkou a jejím rozbořením, zda se v nahrávce profesionál choval dle uvedených pravidel, popřípadě co by bylo vhodné změnit.

#### *Aktivita 6*

Diskuze, rekapitulace a shrnutí zásad empatického a reflexního naslouchání.

### **Lekce 4**

#### **Vedení rozhovoru, motivační rozhovor**

Čtvrtá lekce se zaměřuje na rozvoj dovednosti vedení rozhovoru a techniky motivačního rozhovoru, jehož zvládnutí je pro pracovníky v pomáhajících profesích nezbytné. Tato lekce je záměrně zařazena za lekce, které jsou zaměřeny na rozvoj naslouchání, neboť bez této dovednosti je vedení efektivního rozhovoru zcela nemožné.

Vedení rozhovoru je jedním z největších umění komunikace. Umět hovořit s lidmi a vést rozhovor patří k základním dovednostem v pomáhajících profesích. Je důležité si uvědomit, že komunikaci dvou subjektů nelze automaticky považovat za rozhovor - může se jednat pouze o souběh paralelně jdoucích monologů, bez zájmu o sdělení druhé osoby. Pro rozhovor je důležité, aby se stal dialogem, kde dojde k výměně myšlenek, k naslouchání a vzájemnému respektu a pochopení.

## ***1. výukový blok (Lekce 4)***

Časový rámeček: 3x 45 min.

Pomůcky: AVP díl 1./Krizová intervence tváří v tvář, Pracovní list č. 1a/vedení rozhovoru a č.1b/vedení rozhovoru, mobilní telefon

Před zahájením této lekce pedagog pokládá na stůl před aktéry mobilní telefon s tím, že se jedná o telefon, který je napojen na linku důvěry a ve chvíli, kdy zazvoní, je úkolem aktérů jej zvednout a vést rozhovor. Předtím se pedagog domluví s některým z kolegů či známých, který v přesně stanovený čas zavolá a vstoupí do role.

V úvodu této lekce se zaměřujeme na principy správného vedení rozhovoru a jejich nacvik. Aktéři se seznamují s jednotlivými principy tak, že jsou postupně psány na tabuli a vysvětleny prostřednictvím navazujícího cvičení.

### *Aktivita 1*

*Dozvídání se a objasnění* = prvky, které slouží k tomu, abychom se o klientovi více dozvěděli – jsou to hlavně otázky nebo čtení klíčů, tj. narážek.

Cvičení: V tomto a následujícím cvičení se pedagog vrátí k nahrávce použité ve 4. bloku Lekce 3, tj. AVP díl 1./Krizová intervence tváří v tvář. Nahrávka je znovu puštěna a aktéři mají za úkol zapisovat si okamžiky, kde bylo užito principu dozvídání a objasnění a zároveň i principu porozumění. Dochází ke společné diskuzi.

*Porozumění* = prvky, které dávají klientovi najevo, že jej vnímáme a rozumíme mu.

Cvičení: Viz výše.

### *Aktivita 2*

*Souhlas a podpora* = prvky, díky kterým klient vnímá, že není sám. Vyjádření souhlasu pomáhá lidem cítit se bezpečně. Přitakání se vyjadřuje souhlasným „ano“.

Cvičení: Aktéři mají za úkol připravit úvod rozhovoru mezi klientem a profesionálem tak, aby klient mohl odpovídat na otázky slovem „ano“ a nemohl použít slovo „ne“, které nám může již v úvodu jednání znesnadnit navození důvěry u klienta. Příklad otázek: „Mohu vám něco nabídnout. Dáte si kávu, čaj, vodu?“ atd. Následuje prezentace jednotlivých dvojic.

Další část cvičení je zaměřena na to jak povzbudit a podpořit klienta. Aktéři mají za úkol zamyslet se nad tím, jak by mohli povzbudit někoho ze svých blízkých a jaké jsou možnosti povzbuzení a vyjádření podpory u klientů. Tyto možnosti si napíšou a ve dvojicích je prodiskutují. Příklady podporujících vět:



„Jde vám to dobře.; Vydržte, moc vám fandím.; Věřím vám, že to dokážete; Vím, že je to těžké, ale líbí se mi, jak to zvládáte.“

### *Aktivita 3*

*Ocenění a uznání* = prvky, kterými klienta oceníme a pochválíme.

Cvičení: Aktéři mají za úkol se zamyslet nad tím, jaké mají city k osobám napsaným na tabuli /máma, táta, přítel/kyně, manžel/ka, syn, dcera, kamarád/ka/ a jakým způsobem by jim vyjádřili pochvalu a ocenění. Jak by mohla dotyčná osoba na toto zareagovat a jak asi zareaguje. Vše si aktéři zapíší na papír. Ve čtyřčlenných skupinách prodiskutují to, co napsali. Za domácí úkol mají toto doopravdy uskutečnit a zapsat si, k jaké reakci u jednotlivých osob došlo.

Při rekapitulaci této aktivity pedagog upozorní na to, že většinou vnímáme u druhých to, co se nám nelíbí, co udělali špatně a neumíme ocenit dobré věci, protože je bereme jako samozřejmost, což by při vedení rozhovoru s klientem byla zásadní chyba.

### *Aktivita 4*

*Pozitivní zpětná vazba* = pokud chceme rozvinout rozhovor a motivovat klienta k vyprávění, můžeme použít pozitivní zpětné vazby.

Cvičení: Aktéři mají za úkol vytvořit ve dvojicích dialog, kde použijí jednu z vylosovaných vět: „Moc mě zajímá, co říkáte.; Pěkně se mi s Vámi povídá.; To, co říkáte, je pro mne velmi důležité.; Mně se líbilo, jak pěkně mluvíte o své dceři.“

### *Aktivita 5*

*Utřídění a uzavření* = prvky, které pomáhají jak klientovi tak profesionálům ve vyprávění se lépe vyznat a utřídít, shrnout, popřípadě ho uzavřít.

Cvičení: Tento princip bude procvičen v následně jdoucích aktivitách, především při práci s motivačním rozhovorem.

### *Aktivita 6*

Každý aktér obdrží jeden z Pracovních listů č. 1a/vedení rozhovoru nebo č. 1b/vedení rozhovoru, kde má za úkol najít a zvýraznit (např. zeleně) místa, kde jsou splněny kroky pro správné vedení rozhovoru a přesně je pojmenovat. Červeně pak zvýrazní místa, kde toto není splněno. Následuje práce ve skupinách a to tak, že se aktéři seskupí podle toho, jaký mají pracovní list. Vytvoří se tak dvě velké skupiny, ve kterých dojde k porovnání a následné jednotné prezentaci výsledků.

### *Aktivita 7*

Po vypracování a rozboru následuje přehrání nahrávky AVP díl 1./Krizová intervence s dítětem s důrazem na postřehnutí hlasových projevů, otázek, prosté opakování, reflexi, podporu.

V této fázi, je vhodné seznámit aktéry s rozdíly mezi prací s dětským a dospělým klientem, dále s principy krizové intervence a příklady, kde ji mohou ve své profesi použít.

### *Aktivita 8*

V průběhu seznamování s rozdíly práce s dětským a dospělým klientem zazvoní telefon a pedagog skupinu vyzve: „Vezměte někdo telefon a vyřídte telefonát“. Téma rozhovoru je vždy zvoleno dle studijního oboru, v případě porodní asistentky může být tématem volání nastávající maminky ve druhém trimestru těhotenství, která náhle začala lehce krvácet; sociálnímu pracovníkovi volá maminka, která si myslí, že její čtrnáctiletý syn bere drogy; tématem oboru všeobecná sestra může být volajícím žena se stomií tlustého střeva či manželka muže po neurologickém zákroku, který po propuštění do domácí péče odmítá příjem potravy.

Důležité je, aby telefonát měl nejen hlasový výstup, ale zároveň byla osoba komunikátora natáčena na video.

Po ukončení telefonátu je tento opětovně přehrán a analyzován.

## **2. výukový blok (Lekce 4)**

Časový rámeček: 2x45 min.

Pomůcky: Pracovní listy č. 2, 3, 4, 5/vedení motivačního rozhovoru, AVP díl 2./Nedobrovolný klient – odporující, AVP díl 1./Krizová intervence s dospělým, AVP 1. díl/Motivační rozhovor

### *Aktivita 1*

Práce s motivačním rozhovorem.

Aktéři samostatně vyřeší situaci na Pracovním listě č. 2/vedení motivačního rozhovoru/.

### *Aktivita 2*

Po vzájemném seznámení s řešením následuje projekce AVP 1. díl/ Motivační rozhovor.

### *Aktivita 3*

Aktéři obdrží scénář nahrávky, pracovní list č. 3/vedení motivačního rozhovoru. Na základě úkolů na pracovním listě č. 3 dojde k vysvětlení principů motivačního rozhovoru a seznámení se základním postupem vedení

motivačního rozhovoru dle W. R. Millera a S. Rollnicka, tj. kladení otevřených otázek, reflektující naslouchání, povzbuzení a ocenění, sumarizace, podněcování sebemotivujících výroků, rekapitulace, klíčové otázky, informace a rady, dojednání plánu.

#### *Aktivita 4*

Následuje rozbor a hledání oblastí ve zdravotnictví/sociální práci, kde může být uplatněn tento typ rozhovoru s dětským klientem.

#### *Aktivita 5*

Závěrečná aktivita je zaměřena na aplikaci principů motivačního rozhovoru aktéry. Aktéři obdrží do dvojic Pracovní list č. 4/vedení motivačního rozhovoru, na kterém je napsána část dialogu. Jejich úkolem je rozhovor dokončit dle principů vedení motivačního rozhovoru a sehrát jej. Poté následuje projekce tohoto rozhovoru AVP díl 2./Nedobrovolný klient – odporující.

#### *Aktivita 6*

Na závěr 4. lekce, aktéři absolvují malý kvíz Pracovní list č. 5/vedení motivačního rozhovoru, na téma naslouchání a vedení rozhovoru, motivační rozhovor, krizová intervence, aby projevíli své znalosti a došlo k odhalení případných mezer, které v dané problematice ještě mají. Kvíz je zařazen záměrně na závěr této lekce, neboť následující lekce otevírá problematiku, kde budou aktéři nuceni dovednosti, získané z dosud absolvovaných lekcí, aplikovat jako základní kompetenci. Před poslední otázkou v kvízu jsou aktéři seznámeni s nahrávkou AVP díl 1./Krizová intervence s dospělým. Zároveň scénář této nahrávky je uveden pod bodem 5 v kvízu. Aktéři mají za úkol najít a pojmenovat, kde jsou splněny podmínky správného vedení rozhovoru, tím dochází k aplikaci znalostí, reflexi a sebereflexi.

## **II. ČÁST VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU**

Druhá část programu otevírá problematiku nácviku rozvoje komunikačních a interaktivních kompetencí s problémovým klientem v oblasti pomáhajících profesí. V každé z lekcí je zároveň vymezen prostor pro seznámení se specifiky komunikace s dětským klientem. V rámci první etapy akčního výzkumu, viz výše, bylo zjištěno, že jak pracovníci v praxi, tak studenti mají zájem na prohlubování dovedností v této oblasti. Proto byl program zacílen tímto směrem a především na témata, která byla vyhodnocena v oblasti komunikace s problémovým klientem jako nejpálčivější.

## **Lekce 1**

### **Úvodní motivace**

Důležité je, aby v úvodu této druhé části byla zařazena aktivita směřující k pochopení a ujasnění pojmu „problémový klient“.

Časový rámeček: 45 min.

Pomůcky: velký arch papíru

#### *Aktivita*

Jedná se o období brainstormingu, tzv. brainwriting, tj. pedagog na velký arch papíru napíše heslo „problémový klient“ a aktéři mají za úkol zapsat na tento arch vše, co si pod pojmem vybaví. Následuje diskuze nad jednotlivými návrhy a výběr těch, které jsou pro zadaný pojem nejvýstižnější.

## **Lekce 2**

### **Agresivní klient**

Práce s agresivním klientem bývá nejvíce obávanou situací v práci sestry či sociálního pracovníka, proto bylo toto téma zařazeno do první lekce. Jedná se o lekci, jež má vnést vzhled do problematiky, a na kterou může být navázáno v dalším vzdělávacím kurzu zaměřeném pouze na tuto problematiku.

#### ***1. výukový blok (Lekce 2)***

Časový rámeček: 2x 45 min.

Pomůcky: balónek, Pracovní list č.1/agresivní klient

#### *Aktivita 1*

Jedná se o úvodní aktivitu, která má za cíl aktéry motivovat k zájmu o práci s tématem a zjistit svůj postoj k agresivitě. Pro každého aktéra je připraven nafouknutý balónek.

Prvním úkolem je pinkat si s ním tak, aby nedošlo k fyzickému kontaktu jak balónek, tak aktérů mezi sebou.

Druhým úkolem je práce ve dvojici - jeden drží balónek za jeho dolní část a druhý má za úkol s co největší razancí do něho uhodit, a to několikrát za sebou. Ve dvojici se vystřídají.

Poté si aktér, jenž drží balónek, stoupne na židli a drží balónek ve výšce, aby útočník měl problém na balónek dosáhnout. Opět dochází k opakovanému útoku. Když se aktéři vystřídají, činnost se opakuje, jen s tím rozdílem, že aktéři jsou pedagogem instruováni v tom smyslu, že ten, na koho útočí, je starší kluk/ dívka, který/á s ním vyvolal/a konflikt na toaletě, protože se vysmíval/a jeho fyzickým nedostatkům. Aktéři se opět ve dvojici vymění.

Posledním úkolem je, že jeden z dvojice drží balónek v úrovni hlavy sedícího člověka a úkolem druhého aktéra je, co nejvíce do balónku udeřit. Po výměně následuje úder, který má již konkrétní situační podobu z prostředí jízdy v městské hromadné dopravě, kde došlo k incidentu se seniorem, který slovně kritizoval nevybíravým způsobem dnešní mládež a začal do aktéra dloubat holí, vyvolal slovní potyčku, byť mu aktér předtím uvolnil místo k sezení.

Na závěr pro uvolnění a zároveň posílení spolupráce si aktéři opět hrají s balónkem, tentokrát tak, že všichni stojí v kruhu a pinkají si nejdříve s jedním a postupně až pěti balónky, s tím, že jim ani jeden nesmí upadnout na zem.

Následuje reflexe této aktivity, to znamená, jaké byly rozdíly mezi tím, když si s balónky pouze hráli, když měli udeřit jen tak, a když vedli úder s motivací.

#### *Aktivita 2*

Při této činnosti aktéři pracují s Pracovním listem č.1/agresivní klient. Záměrem této aktivity je vytvoření malého průzkumu zkušeností skupiny s agresivitou jako takovou.

Každý samostatně vyplní pracovní list č. 1 a odevzdá jej vyučujícímu. Ten každý list rozstříhá na jednotlivé otázky. Aktéři vytvoří pět skupin, každá skupina statisticky vyhodnotí jednu otázku a seznámí s výsledky ostatní aktéry.

Na začátku této činnosti pedagog v jednotlivých skupinách rozdělí úkoly podle počtu aktérů ve skupině tak, aby došlo: 1. k vyčíslení odpovědí, 2. vypracování grafického znázornění, 3. k seznámení ostatních aktérů s výsledky. Po seznámení s výsledky následuje diskuze.

## **2. výukový blok (Lekce 2)**

Časový rámeček: 2x 45 min.

Pomůcky: Pracovní list č. 2, 3/agresivní klient, nahrávka AVP díl 2/Agresivní klient

#### *Aktivita 1*

Každý aktér dostane Pracovní list č. 2/agresivní klient, na kterém jsou napsány věty. Úkolem je, aby aktér označil jednu větu, která ho nejvíce upoutala a pomocí této věty vytvořit dialog. Poté se aktéři seskupí podle toho, jakou větu označili, a v rámci skupin se seznámí s rozhovory, které napsali. Ve skupině poté vyberou jeden dialog, který v tajném hlasování získá nejvíce

hlasů. Jejich úkolem bude zahrát jej pro ostatní s tím, že se do inscenace aktivně zapojí všichni členové příslušné skupiny.

#### *Aktivita 2*

V této fázi aktéři vytvoří skupiny o počtu nejméně 11 a nejvíce 16 v jedné skupině. Jeden z aktérů, pokud možno dobrovolník, si sedne na židli. Jeho úkolem je zavřít oči a reagovat dle svého uvážení na situace, které se budou okolo něho dít. Oči může otevřít, kdy bude chtít.

Ostatní aktéři vytvoří okolo něho kruh a dostanou do rukou pracovní list č. 3/agresivní klient, na kterém je dialog. Aktéři dostávají informaci, že jsou jeden člověk, tj. aktér č. 1, a dohromady začnou říkat text s tím, že se postupně kruh zmenšuje, až dojde ke kontaktu se sedícím aktérem.

Následuje opakování stejné situace s tím rozdílem, že aktér uprostřed se vymění za jiného a ten má za úkol opět zavřít oči, tentokrát však nesmí vůbec na nic reagovat a oči musí po celou dobu ponechat zavřené.

Při této aktivitě je vhodné, aby pedagog byl členem jednoho z kruhů a udával tempo.

*V této fázi se osvědčila práce s videokamerou, kdy je na závěr této části možné společně s aktéry rozebrat reakce, které jsou zaznamenány.*

*Opět se potvrdil negativní postoj aktérů i pedagogů k této aktivitě, přestože byla pojata již méně formálně.*

#### *Aktivita 3*

Při této aktivitě dochází k rozboru a pojmenování pocitů a reakcí jak aktérů, kteří seděli uvnitř kruhu, tak i těch, kteří kruh tvořili. Dále co je překvapilo a zda by změnili některé odpovědi v Pracovním listě č. 1/agresivní klient, především u otázek číslo 2 a 3.

#### *Aktivita 4*

Poté následuje samostatné doplnění dialogu na pracovním listě č. 3 a porovnání s nahrávkou AVP díl 2./Agresivní klient a její rozbor. Je poukázáno na chyby, které jsou v nahrávce a na to, jaká asertivní technika byla použita. Pedagog tak seznámí aktéry s existujícími variantami projevů agrese a s důvody, proč lidé takto jednají.

### **3. výukový blok (Lekce 2)**

Časový rámeček: 3x 45 min.

Pomůcky: Pracovní list č. 4/agresivní klient

Smyslem činností třetího výukového bloku je seznámit aktéry s vlastními limity, které jsou schopni akceptovat ve vztahu k druhým a možnostmi obrany při agresivním ataku ze strany jiného člověka.

#### *Aktivita 1*

Každý z aktérů obdrží list papíru, na němž je uprostřed bod, od kterého jsou narýsovány čtyři různobarevné kruhy ve vzdálenosti od středu: první kružnice 15 mm, druhá 45 mm, třetí 120 mm, čtvrtá 360 mm. Tyto kružnice znázorňují distanční zóny. Aktér má za úkol do středové kružnice namalovat sám sebe a osoby, které k sobě pustí na vzdálenost 15 cm. Do druhé napíše osoby, které je schopen k sobě pustit na vzdálenost 45 cm, do třetí ty osoby, které k sobě pustí na vzdálenost podané ruky až 120 cm, do čtvrté osoby, které je schopen vnímat od vzdálenosti 120 cm – 360 cm a za tuto kružnici napíše lidi, které je schopen přijímat pouze ve vzdálenosti nad 360 cm.

Po vypracování tohoto úkolu následuje vzájemné seznámení aktérů s tím, koho si zapsali do jaké zóny a proč. Je důležité, aby pedagog upozornil aktéry, že pokud nechtějí z nějakého osobního důvodu jmenovat všechny osoby, které tam napsali, nemusí.

#### *Aktivita 2*

Následuje činnost, kde jeden aktér stojí na konci místnosti a má za úkol pomocí hlasu a jedné věty k sobě na pomyslné vzdálenosti nechat přistoupit ostatní aktéry, kteří stojí na protilehlém konci místnosti. Aktér se vždy očima zkontaktuje s tím, kdo k němu může jít. Takto vyzvaný pomalu vyjde směrem k němu, dokud mu vyzývající neřekne větu: „dále ode mne dále, ať nestane se neštěstí nenadálé“ - na tento pokyn se musí dotyčný zastavit. Tak se postupně vytvoří proxemické parametry onoho aktéra.

Poté je nutné seznámit aktéry s tím, co znamená intimní zóna, tj. 15 – 45 cm, osobní zóna 46 – 120 cm, společenská zóna 120 – 360 cm a veřejná zóna od 360 cm a jaké problémy v souvislosti s jednáním sebe vůči druhému a ostatním k nám jsou s tím spojené.

Vhodné je aktéry upozornit na rozdílnosti ve vzdálenostech proxemických parametrů u různých národů a na to, jaká nedorozumění a konflikty mohou vzniknout již při prvním setkání mezi členy různých národů.

#### *Aktivita 3*

Následuje vytvoření modelových situací, ve kterých se například setká Ital s Novozélandčanem, Číňan s Němcem atd., čímž u aktérů rozvineme znalost těchto aspektů komunikace, která je nezbytná pro pochopení společenských

zvyků příslušníků jiných národů a jejich kultur, právě v oblasti pomáhajících profesí.

#### *Aktivita 4*

Aktéři vytvoří dvojice a každá dvojice obdrží na kartičce napsané jedno z pravidel pro jednání s agresivním člověkem, viz Pracovní list č. 4/agresivní klient. Úkolem dvojice je vytvořit a sehrát scénku, kde bude toto pravidlo použito. Ostatní pak mají za úkol toto pravidlo zformulovat a napsat jej na velký arch papíru, kde budou všechna pravidla napsána tak, jak je dvojice postupně prezentují.

Je vhodné ke každému pravidlu přidat komentář.

#### *Aktivita 5*

Po seznámení s pravidly je důležité společně se zamyslet nad tím, které pravidlo je pro jednotlivé aktéry obtížně zvládnutelné a proč.

### **4. výukový blok (Lekce 2)**

Časový rámeček: 3x 45 min.

Pomůcky: 2 obrazy zvířat z doby kamenné, noviny, časopisy, Pracovní list č. 5/agresivní klient

Jak se změnilo agresivní chování a proč se člověk chová agresivně, jsou otázky, na které je potřeba aktéry upozornit, aby měli celkovou představu o agresivitě, která je v nás. K tomuto cíli vede následující výukový blok.

#### *Aktivita 1*

Aktéři se rozdělí na dvě skupiny. Prostor v edukační místnosti je prázdný, pouze na stěnách visí dva obrazy zvířat, které v té době člověk lovil. Na volném prostranství jsou z kamenů vytvořena dvě ohniště, uprostřed ohniště je červený kámen, který představuje oheň a z přehrávače zní zvuky, které evokují zvuky divoké přírody. Ze skupin se stávají dva rody, které si zvolí rodové jméno, svá jména a hlavu rodu. Hlava rodu rozdělí členům rodu úkoly, které jsou pod jedním z kamenů ohniště. Protože v této době neznali písmo, úkoly jsou nakresleny, tj. sběr lesních plodů, lov zvěře, hlídání ohniště atd. Pedagog je hlas přírody, to znamená, že určuje situaci - vyhlásí, že lovci mohou jít na lov, nebo vezme jednomu z rodů oheň.

Lov zvířat spočívá v tom, že pedagog (hlas přírody) stojí před obrazy zvířat a lovci se k nim musí dostat pouze v době, kdy hlas přírody spí. Když je vzhůru, lovci stojí bez hnutí. Pokud dojde k tomu, že je hlas přírody uvidí, lovec zemře a již nemůže pokračovat ve hře, rod je oslaben.



Po ulovení zvěře se vrací lovci nazpět ke svým ohništím, kde mohou připravit jídlo, ale hlas přírody jednomu z rodů vezme oheň a tím pádem nemohou jídlo připravit. Skupina se tak dostává do situace, kterou musí nějakým způsobem řešit, ovšem pouze prostředky té doby. Hlas přírody si k sobě zavolá hlavu rodu, které dá úkol, že oheň mohou získat pouze krádeží ohně druhému rodu, jinak zemřou hladem a zimou. Na základě této informace dojde k otevřenému fyzickému boji mezi rody.

Pravidla mohou být dána tak, že bojovat budou dva vybraní zástupci znepřátelených rodů s podobnými fyzickými dispozicemi. Hráči se postaví doprostřed místnosti proti sobě s cílem zatlačit protihráče ke stěně. Prohrává ten hráč, který se jako první ocitne u zdi. Přesná pravidla stanoví pedagog, tzn., aktéři se mohou pouze přetlačovat s rukama zapřenýma do ramen protivníka, popř. mohou být pravidla i „drsnější“, tj. mohou sebou i smýkat, strhávat se navzájem k zemi a druhého dotáhnou na místo jakýmkoliv způsobem (úder, kousání a podobné techniky jsou ovšem zapovězeny). Ta skupina, která nezískala/neubrání oheň, umírá a hra končí.

Po ukončení této aktivity dojde k diskuzi a seznámení aktérů s tím, proč jsme vnitřně vybaveni dispozicí k agresivnímu jednání a jak se díky historickým proměnám podmínek, které život činí stále pohodlnějším, tyto projevy agrese tlumí, ale neodstraní, a proč.

### *Aktivita 2*

Na předešlou diskuzi navazuje aktivita spočívající v hledání agresivního jednání v současnosti. Pedagog dá do dvojic aktérům různé výtisky novin a jejich úkolem je najít články, které se týkají agresivních projevů člověka dnes. Vrátime se tak k Pracovnímu listu č. 1/agresivní klient, a to k otázce číslo 5, kde jsou tyto projevy vyjmenovány. Aktéři mohou v tisku narazit na informace o terorismu, rowdies, rváčích z řad sportovců, šikanování atd. Každá dvojice vybere jeden článek a seznámí s ním ostatní, kteří se k němu mohou vyjádřit.

Poté se ve dvojicích rozejdou na jednu hodinu do okolí a mají za úkol pozorovat lidi a všimnout si jejich agresivních projevů a tyto zapisovat na pozorovací list, viz pracovní list č.5/agresivní klient. Každá dvojice dostane jedno stanoviště dle strategického postavení (poliklinika, vlakové nádraží, obchod, prostor v šatně školy, jízda autobusem, pošta, cukrárna atd.).

Po uplynutí intervalu se všichni opět sejdou v edukační místnosti a seznámí se navzájem s tím, co vypožorovali.

### **5. výukový blok (Lekce 2)**

Časový rámeček: 2x45 min.

Pomůcky: Pracovní list č.6/agresivní klient

#### *Aktivita 1*

Důležité je aktéry upozornit na specifika komunikace s agresivním dítětem. K tomu je vhodný nácvik techniky, která se k tomuto účelu používá. Aktéři vytvoří dvojice. Jeden představuje agresivní dítě a druhý má za úkol k němu v klidu přistoupit, mluvit klidným hlasem, snížit se na jeho výšku. Pomalu jej přitisknout k sobě zády, pravou rukou mu chytit jeho levou ruku a pevně držet křížem, levou rukou jej hladit po tváři a nohama ho pevně tisknout. Důležité je po celou dobu na něj stále klidně mluvit, dvojice se vystřídají.

Následuje rozbor a diskuze.

#### *Aktivita 2*

Závěr lekce věnované agresivitě je zaměřen na aplikaci získaných znalostí a dovedností tak, že aktéři mají za úkol ve dvojicích vyřešit určitou modelovou situaci z oblasti zdravotnictví či sociální práce za použití vhodných technik určených pro vedení komunikace s agresivním klientem. Vhodné je též zařazení testu, Pracovní list č. 6/agresivní klient.

### **Lekce 3**

#### **Manipulativní klient**

Manipulativní způsob komunikace patří mezi další problémové oblasti v práci pomáhajících profesí, a to nejen při komunikaci s klientem, ale i v komunikaci mezi spolupracovníky.

#### **1. výukový blok (Lekce 3)**

Časový rámeček: 2x45 min.

Pomůcky: pracovní list č. 1, 2, 3, 4, 5/manipulativní klient, AVP díl 2./Manipulativní klient

#### *Aktivita 1*

Úkolem aktérů je vytvořit dvojice.

Jeden má zavřené oči a druhý jej vodí, nejdříve za jednu ruku, potom za krk. Ani jeden nesmí hovořit. Poté si role ve dvojici vymění. Vhodné je jít i do prostoru mimo edukační místnost.

#### *Aktivita 2*

Následuje seznámení s ukázkou z knihy Citadela, viz Pracovní list č. 1/manipulativní klient a rozbor toho, co aktéři prožívali, když byli

nevidomí, museli se spoléhat na druhého a nechat s sebou manipulovat, tj. ukázka vhodné manipulace. Rozbor čtené ukázky poukáže na opak vhodné manipulace, tj. nevhodnou manipulaci.

#### *Aktivita 3*

Manipulace má nepřeborné množství forem. Úkolem aktérů je popsat situaci, o které si myslí, že v ní zažili někoho, kdo se choval manipulativním způsobem.

#### *Aktivita 4*

Aktéři si jednotlivě vylosují číslo od 1 do 9, na Pracovním listě č. 2/ Manipulativní klient mají napsané jednotlivé manipulativní typy. Jejich úkolem je řečí těla vytvořit odpovídající manipulativní typ a ostatním ho předvést tak, aby poznali, o který typ se jedná.

#### *Aktivita 5*

Následuje práce s Pracovním listem č. 3/Manipulativní klient (možnost projekce tohoto pracovního listu):

- určit, který z typů manipulátora by charakterizoval člověka z jimi popsanych situací v aktivitě č. 2,
- najít situaci, ve které použili některou z uvedených manipulativních her na pracovním listě č. 3,
- vybrat si jeden typ a napsat situaci, ve které manipulátor takto jedná,
- který z typů je zastoupen v ukázce z knihy Citadela.

#### *Aktivita 6*

Na Pracovním listě č. 4 /Manipulativní klient je část textu z nahrávky AVP díl 2./Manipulativní klient, jenž mají aktéři v místech, kde jsou tečky, nahradit textem a určit, o jaký typ manipulátora se jedná. Následuje porovnání odpovědí mezi aktéry.

#### *Aktivita 7*

Závěrečná aktivita je věnována projekci nahrávky AVP díl 2./Manipulativní klient a porovnání s textem, jenž aktéři doplnili.

Rozborem nahrávky vyučující seznámí aktéry s nejvhodnějším způsobem komunikace s manipulativním klientem, a nejen s ním, ale také se spolupracovníky, dítětem. Pracovní list č. 5/manipulativní klient.

Aktéři dostanou vyřešit modelové situace s tématikou manipulativní klient, kolega, nadřízený, dítě, kde projeví schopnost aplikace získaných informací.

## **Lekce 4**

### **Neurotický klient**

Komunikace s neurotickým klientem, především s klientem mlčenlivým a depresivním, je v oblasti zdravotních a sociálních služeb častá a pro pracovníky v pomáhajících profesích zátěžová.

#### ***1. výukový blok (Lekce 4)***

Časový rámec: 2x 45 min.

Pomůcky: hračky - stavebnice lego, pastelky, časopisy, knihy, formela, vodové barvy, počítačová hra, deka na ležení, křížovka atd., CD přehrávač se španělskou kytarou /nejvhodnější je Joaquín Rodrigo/, tj. korespondující s AVP díl 2./Mlčenlivý klient, Pracovní list č. 1, 2, 3 /neurotický klient.

Před zahájením vyučující vytvoří, dle počtu aktérů, pracoviště pro aktivitu č. 2, tj. rozmístí po edukační místnosti předměty, viz pomůcky. Důležité je pracoviště rozmístit tak, aby zajišťovala určitý stupeň soukromí.

#### ***Aktivita 1***

Aktéři mají za úkol sednout si každý sám do lavice a vzít si s sebou psací potřeby. Položí si hlavu na stůl a jejich úkolem je uzavřít se do svého světa. Od této chvíle mlčí a promluvit mohou, až jim pedagog dá svolení, v tomto případě až na konci celé lekce. Během celé doby nesmí verbálně na nic, co se bude odehrávat, reagovat. Důležité je aktéry upozornit, že se nemusí bát, ať se děje cokoli, nic se jim nestane.

#### ***Aktivita 2***

Když uběhne pět minut mlčení a ležení na lavici, pedagog vstupuje do role pracovníka v pomáhající profesi a obchází všechny aktéry a různým způsobem je chce přinutit k mluvení. Používá k tomu rozličné formy, např. maminkovsky, diktátorsky atd. Kladené otázky jsou například: „*Co Tě bolí?*“ „*Tak už mi řekni co Ti je*“ „*Proč mlčíš!*“ „*Tak už mi řekni, proč jsi tady!*“...

Opět nastává asi 5 min. ticho, pedagog vystupuje z role.

Aktéři stále mlčí.

#### ***Aktivita 3***

Po výzvě si mohou vybrat jedno z předem připravených pracovišť, které se jim líbí a tam si hrát, číst, malovat, ležet a číst.

Za určitou dobu si vyučující mlčky sedne na některé pracoviště a začne si také malovat, stavět, modelovat a opět mlčky odejde.

#### *Aktivita 4*

Ve chvíli, kdy již aktéři přestávají pracovat, vyučující pouští hudbu a nastává prostor pro neřízenou „meditaci“, tj. poslech hudby. Aktéři stále mlčí.

#### *Aktivita 5*

Po chvíli vyučující rozdává na lavice Pracovní listy č. 1 a 2 /neurotický klient, list č. 2 je ponechán otočený, aby nebylo vidět na text.

#### *Aktivita 6*

Aktéři se vrátí do svých lavic, kde mají psací potřeby a připravené otočené pracovní listy. Aktéři stále mlčí. Úkolem je dokončit situaci na pracovním listě č. 1. Ve chvíli, kdy mají pracovní list č. 1 vypracovaný, mohou otočit a vypracovat pracovní list č. 2.

#### *Aktivita 7*

Následuje projekce AVP díl 1./Mlčenlivý klient a porovnání s pracovním listem č. 1, přičemž aktéři stále mlčí.

#### *Aktivita 8*

Aktéři mohou opět hovořit.

Nastává rekapitulace toho, co prožili, jaké to bylo a co je napadalo.

Poté dojde k seznámení s tím, co aktéři napsali na pracovní listy, a se zásadami, které je třeba v komunikaci s mlčenlivým klientem dodržovat. Zároveň aktéři hledají možnosti, jak se dají tyto techniky využít i v práci s jiným typem klienta, např. dětským, úzkostným, atd.

Na závěr dochází k rekapitulaci zásad komunikace s neurotickým klientem, viz Pracovní list č. 3/neurotický klient.

### **2. výukový blok (Lekce 4)**

Časový rámeček: 2x 45 min.

Pomůcky: hudební nástroje, popř. věci, papíry, tužky, papíry s grafickým či výtvarným znázorněním deprese, Pracovní listy č. 4, 5, 6/neurotický klient, nahrávka AVP díl 2./Depresivní klient, případně videokamera

Pokud je to technicky možné, je vhodná účast odborníka z oboru psychiatrie, který je po celou dobu přítomen a může vstupovat do dění.

#### *Aktivita 1*

Aktéři vytvoří kruh, uprostřed kruhu jsou položeny různé hudební nástroje /bubínek, ebenová dřívka, zvonky, triangel/ Pokud nejsou k dispozici nástroje, použijeme alternativní předměty /např. poklice na nádobí, hrnečky, sklenky atd./.

Každý z aktérů má u sebe tužku a papír. Postupně aktéři zahrají na nástroj/věc svou momentální náladu.

Ostatní na papír graficky zakreslí, jak na ně hra působila, a pokusí se napsat, o jakou náladu šlo.

Následuje skupinový rozbor.

#### *Aktivita 2*

Aktéři vytvoří skupiny o čtyřech, popř. třech členech, dle celkového počtu aktérů. Každá skupina dostane na papíře nakreslený symbol, například barevnou skvrnu, je možno použít i obrazů, např. Muncha apod. Poté aktéři dostávají instrukci: „Toto je záznam nálady klienta, se kterým se dnes setkáte. Vaším úkolem je tuto náladu zahrát na hudební nástroj a pokusit se přijít na to, o jakou náladu se jedná.“

Důležité je aktéry upozornit, že hrají všichni členové skupiny.

Po prezentaci všech skupin následuje diskuze o tom, v jakém rozpoložení klient asi přijde.

#### *Aktivita 3*

Úkolem aktérů je, až přijde klient, zjistit, jaký má problém /měli by využít znalosti z minulých lekcí, tj. pravidla vedení rozhovoru, práce s mlčícím klientem/. Vyučující jde pro klienta.

Toho hraje herec či osoba, která má herecké schopnosti. Pokud takového člověka nemáme k dispozici, vstupuje sám pedagog do role klienta, který se chová dle scénáře Pracovní list č. 4/Neurotický klient.

Pokud má vyučující možnost, je vhodné po domluvě s aktéry, situaci natočit na video.

#### *Aktivita 4*

Po odchodu klienta dochází k rozboru situace, tj. co aktéři udělali dobře a co špatně, jaká by měla být asi správná reakce /rozbor právě natočené nahrávky/

#### *Aktivita 5*

Následuje projekce nahrávky AVP díl 1./Depresivní klient a jejím prostřednictvím dochází k seznámení aktérů s vhodným způsobem komunikace, viz Pracovní list č. 5/neurotický klient.

Na Pracovním listě č. 6/neurotický klient mají aktéři najít odpověď na otázky týkající se depresivních projevů.

#### *Aktivita 6*

Následuje seznámení aktérů s projevy deprese a porovnání s vypracovaným pracovním listem. Dále je potřeba upozornit na projevy deprese u dětí a na poporodní depresi u žen.

### **3. výukový blok (Lekce 4)**

Tento výukový blok se zaměřuje na jeden z možných projevů deprese, a to na sebevražedné sklony těchto klientů.

Časový rámeček: 1x 45 min., domácí příprava, 1x 45 min.

Pomůcky: Pracovní listy č. 7 a 8/neurotický klient, nahrávka AVP díl 2./Klient se sebevražedným sklonem

#### *Aktivita 1*

Pedagog bez komentáře pustí nahrávku AVP díl 2./Klient se sebevražedným sklonem.

Poté aktérům položí otázku, jakou souvislost má tato nahrávka s depresivním klientem. Po diskuzi pedagog upozorní na specifika komunikace s těmito klienty, tj. opakuje pravidla komunikace s mlčenlivým a depresivním klientem. Může použít opět nahrávku, kde je ukázán vhodný přístup, tj. soustředit se na klienta, nepoužívat fráze, mluvit jednoduchým jazykem, nechat výběr prostoru na klientovi atd.

#### *Aktivita 2*

Vyučující představí aktérům techniku vytvoření „Dohody o nespáchání sebevraždy“. Aktéři ve dvojicích se seznámí s návrhem Dohoda o nespáchání sebevraždy, Pracovní list č. 7/neurotický klient a vytvoří situaci, kde uplatní již získané vědomosti a sehrají ji.

#### *Aktivita 3*

Na závěr setkání pedagog zadá úkol k domácímu vypracování:

Každý aktér vytvoří situaci „komunikace se sebevražedným jedincem“ tak, že si konkrétního jedince vylosuje, viz Pracovní list č. 8/neurotický klient a tuto situaci napíše na papír. K tomu si musí nastudovat z literatury specifika jednotlivých projevů a etické otázky sebevražedné tematiky.

#### *Aktivita 4*

Tato aktivita je zařazena na příští setkání. Důležité je, neinformovat o této aktivitě dopředu.

Aktéři, kteří si v závěru předchozího setkání vylosovali stejnou situaci, se sejdou ve skupince a jejich úkolem je seznámit ostatní se specifiky komunikace v tomto konkrétním případě. To znamená, připraví si krátkou přednášku, kterou odprezentuje pouze jeden náhodně vybraný aktér. Dále vyberou z připravených modelových situací jednu a tu ostatní sehrají. Po každé skupině následuje rozbor a shrnutí.

## **Lekce 5**

Pátá lekce je zaměřena na rozvoj interaktivních a komunikačních dovedností s klientem se zdravotním znevýhodněním.

### ***1. výukový blok (Lekce 5)***

Komunikace s klientem se sluchovým znevýhodněním.

Časový rámec: 2x 45 min.

Pomůcky: AVP díl 1/Systemická terapie, špunty do uší, traktoristická sluchátka, grafické znázornění prstové abecedy

#### ***Aktivita 1***

Úvodní aktivita tohoto bloku je zaměřena na vcítění se aktérů do role neslyšícího, a to tak, že pedagog pustí nahrávku bez zvuku. K tomuto účelu použijeme nahrávku AVP díl 1/Systemická terapie. Úkolem aktérů je přesně na papír zaznamenat dialog mezi profesionálem a klientkou. Po přehrání nahrávky aktéři ještě dostanou časový prostor na dokončení. Následuje konfrontace napsaných dialogů s nahrávkou, která je puštěna již se zvukem. Poté pedagog upozorní na jedno z pravidel komunikace s klientem se sluchovým znevýhodněním - stát vždy tak, aby mohl odezírat z úst, mluvit pomalu a dobře artikulovat. Dále seznámí aktéry s tím, jaké faktory ovlivňují odezírání: Klient může odezírat pouze slova, která má ve své slovní zásobě, během hovoru nesmíme otáčet hlavu, ústa ve výšce očí odezírajícího, nestát v protisvětle, používat jednoduché věty, zdravotní a psychický stav klienta má vliv na jeho schopnost odezírat.

#### ***Aktivita 2***

Tato aktivita se zaměřuje na odlišnosti v kultuře mluveného projevu neslyšících lidí. Skupina aktérů je rozdělena na dvě poloviny - jedna polovina jde za dveře, druhá dostane špunty do uší a přes ně sluchátka. Jejich úkolem je dělat si co chtějí /číst si, psát, mohou zůstat na místě nebo chodit po budově atd./. Ve druhé skupině pedagog přidělí jednotlivým aktérům jednoho „neslyšícího“ /pokud je celkový počet lichý, mohou být dva/. Slyšící aktér má neslyšícího na starosti, např. mu ošetří nohu, píchne injekci, dovede na WC, dojde s ním na kávu atd. Po splnění úkolu si role vymění s tím, že tentokrát neslyšící budou požadovat splnění nějaké činnosti od slyšících.

Následný rozbor pedagog zaměří na seznámení se zvláštnostmi projevů neslyšících: Nerozumí ironii vyjadřované intonací v hlase, vše říkají naplno, jsou hluční a snaží se každému při odchodu podat ruku. Kontaktují se dotykem, ne však poklepem na záda, sedají si vždy tak, aby viděli na dveře.



### *Aktivita 3*

Aktéři mají za úkol pomocí prstové abecedy, kterou každý má na papíře k dispozici, hláskovat své jméno. Poté je pedagog seznámí s principem znakové řeči.

## **2. výukový blok (Lekce 5)**

Komunikace s klienty se zrakovým postižením

Časový rámec: 2x45 min.

Pomůcky: šátky, popř. simulační brýle (možno vyrobit z různých typů fólií), potraviny, zdravotní potřeby

### *Aktivita 1*

Všichni aktéři dostanou šátek a zavážou si oči /pokud má pedagog k dispozici simulační brýle zrakových vad, použije tyto/. Úkolem je nepoužívat hlas a přesunout se z jedné edukační místnosti do druhé, cestu všichni dobře znají. Když se všichni přesunou, sejme pedagog polovinu šátek, a tito dostanou za úkol „nevidomé“ vodit po budově. Když tento úkol splní, dojde k výměně aktérů v roli nevidomého.

### *Aktivita 2*

Mezitím, co byla aktéry plněna první aktivita, pedagog v prázdné místnosti připraví pro každou dvojici jídlo. „Vodič“ má za úkol dovést „nevidomého“ ke stanovišti s jídlem a nechat jej, aby se najedl, nejdříve sám, poté s pomocí.

Po splnění této aktivity dochází k rozboru toho, co se odehrálo.

Pedagog seznámí aktéry s tím, jaká jsou specifika komunikace s klientem se zrakovým znevýhodněním, tj. hmat, sluch nahrazují a důsledné popisování situace nahrazují oči. Důležité je nevnučovat nevidomému pomoc, ale zeptat se, v čem mu můžeme pomoci. Dotýkáme se ho jemně a vždy ho na dotyk předem upozorníme. Pokud do místnosti vstoupí jiná osoba, klienta o tom informujeme.

### *Aktivita 3*

Následuje aktivita, ve které mohou aktéři aplikovat výše uvedená pravidla. Na stole jsou pod šátkem schované předměty, např. ze zdravotnického prostředí. Jeden z aktérů je opět nevidomým a druhý v roli sestry, jejímž úkolem je provést vyšetření pomocí některého z nástrojů pod šátkem, pak si role ve dvojici vymění. Pokud pracujeme s aktéry z oblasti sociální práce, tuto činnost modifikujeme.

Následuje rozbor, co aktéři udělali správně a co ne.

#### *Aktivita 4*

Na závěr tohoto bloku se aktéři seznámí s tím, jak komunikovat s klientem, který je hluchoslepý. Zde je potřeba na začátku aktéry upozornit, že komunikace je vždy specifická dle rozsahu postižení a podle toho je třeba volit odpovídající komunikační prostředky. Základem komunikace je v tomto případě hmat a značení do dlaně. Pedagog seznámí aktéry s „rukavicí“-Lormova abeceda a prstovou abecedou do dlaně.

### **3. výukový blok (Lekce 5)**

Komunikace s imobilními klienty

Časový rámeček: 2x 45 min

Pomůcky: invalidní vozíky

#### *Aktivita 1*

Aktéři opět pracují ve dvojicích, každá dvojice dostane jeden invalidní vozík a jejich úkolem je nejprve vyjet ven z budovy a pohybovat se po ulici. Pak si role vymění a jdou např. nakoupit. Na tento úkol mají aktéři 45 min.

#### *Aktivita 2*

Po návratu následuje rozbor předešlé aktivity a pedagog seznámí aktéry se základními pravidly pro komunikaci s takto znevýhodněným klientem. Klientovi nikdy nepomáháme, pokud nás sám neosloví. V případě, že chceme převzít iniciativu, je nutné se vždy dopředu zeptat, např. frází „Jak vám mohu pomoci?“.

### **Lekce 6**

Závěrečné výukové bloky jsou věnovány snad nejnáročnějším situacím ve zdravotně sociální oblasti, kterými jsou sdělování špatných zpráv a komunikace s umírajícím klientem. Záměrně je toto téma řazeno na konec celého výukového programu, neboť aktéři musí již umět aplikovat vědomosti a dovednosti, jejichž nácvik byl obsahem předcházejících lekcí.

#### **1. výukový blok (Lekce 6)**

Časový rámeček: 2x 45 min, domácí příprava

Pomůcky: Pracovní list č. 1/sdělování špatných zpráv

Před zahájením této lekce je důležité, aby se pedagog rozhodl, jakou formu zvolí pro první aktivitu, tedy zda vstoupí do role on sám (role hosta, viz níže) či se domluví s někým pro aktéry zcela neznámým. Charakteristika hosta dle nahrávky AVP díl 1./Existenciální teorie: muž, 40 let, rok po první diagnóze

karcinomu ledvin, byly u něj diagnostikovány metastáze plic. Je ve stádiu šoku a hněvu, viz reakce na špatnou zprávu. Má ženu, matku 70 let, dva syny 13 a 15 let.

#### *Aktivita 1*

Aktéři vytvoří pětičlenné skupiny. Zároveň jsou upozorněni na to, že do edukační místnosti přijde neznámý člověk a oni se o něm musí dozvědět co nejvíce. Poté si aktéři rozdělí funkce v rámci svých skupin následovně: 1) mluvčí, 2) dva zapisovatelé, 3) dva pozorovatelé.

Mluvčí - jako jediný ze skupiny - bude mít prostor na kladení otázek neznámému.

Zapisovatelé zapisují veškeré odpovědi neznámého, i ty, které kladl mluvčí jiné skupiny.

Pozorovatelé zaznamenávají projevy neznámého.

Pedagog upozorní aktéry na to, že se neznámému stalo něco tragického!

#### *Aktivita 2*

Do třídy vstupuje neznámý. Mluvčí ze všech skupin si sednou k sobě a každý má právo mu položit postupně jednu otázku. Takto se střídají, než každý vyčerpá pět otázek. Po zodpovězení otázek neznámý odchází a mluvčí se navracejí do svých skupin, kde se všichni společně zamyslí nad poslední otázkou, prostřednictvím které by měli najít odpověď na to, s čím potřebuje neznámý pomoci.

#### *Aktivita 3*

Každá skupina dostane Pracovní list č. 1/sdělování špatných zpráv. Po vyplnění pracovního listu se skupina dohodne na tom, s čím potřebuje neznámý pomoci, co se mu stalo.

#### *Aktivita 4*

Jednotliví mluvčí prezentují to, k čemu jejich skupina došla a proč. Otevírá se prostor pro diskusi a výměnu názorů jednotlivých skupin.

Pedagog každé skupině předá list s jedním úkolem, který mají do příštího setkání vyřešit. Jednotlivé úkoly jsou:

- 1) Jaké jsou reakce člověka na přijetí špatné zprávy?
- 2) Jaká je reakce dítěte na smrt blízké osoby? /problematika přijetí smrti v dětském věku/
- 3) Co to jsou bílé lži? /problematika závažného onemocnění sdělování pravdy/
- 4) Jak komunikovat s klientem, který je po úrazu a už nikdy nebude chodit? /imobilita/

Úkol skupiny plní tak, že dvojice zapisovatelů vyhledává informace v literatuře, dvojice pozorovatelů získává informace u odborníků, mluvčí má za úkol získat informace ze svého okolí, například formou interview.

#### *Aktivita 5*

V závěru lekce je dán prostor pro sebereflexi jednotlivých skupin, tj. zhodnocení jejich spolupráce ve skupině a komunikačních dovedností při hledání odpovědi

## **2. výukový blok (Lekce 6)**

Časový rámec: 2x 45 min.

Pomůcky: loutky, maňásci, pravidla správného vedení komunikace

#### *Aktivita 1*

V úvodu lekce mají skupiny prostor k tomu, aby získané informace zpracovaly a na základě získaných poznatků vytvořily pravidla, jak komunikovat s člověkem, kterému zemřela blízká osoba, který chce spáchat sebevraždu, který onemocněl vážnou nemocí, který je po úraze imobilní.

#### *Aktivita 2*

Následuje představení pravidel aktérům v edukační místnosti, a to tak, že pravidla prezentují jako scénku. K tomu mohou použít například maňásky, loutky či vstoupit sami do rolí, musí však dodržet dvě podmínky:

- a) představení se účastní všichni členové skupiny,
- b) záměrně zařadí i chybné jednání.

Skupiny prezentují pravidla postupně s tím, že na konci jednotlivých prezentací dochází k hledání chybného pravidla a následné diskuzi, kde dojde k rekapitulaci vhodného jednání a zobecnění i na jiné životní situace.

#### *Aktivita 3*

Poté následuje sebehodnocení jednotlivých skupin zaměřené především na to, jak by se změnilo jejich chování ve vztahu k neznámému na základě získaných informací. Co si myslí, že udělali chybně, co správně.

#### *Aktivita 4*

V závěru této lekce každá skupina dostane úkol společně vytvořit brožurku, která bude rozdělena do pěti částí:

V úvodu budou odborné informace, které zpracuje dvojice zapisovatelů, dále část, zpracovaná pozorovateli, kteří získali informace od odborníka, další část zpracuje mluvčí, který vedl interview. Čtvrtá část bude obsahovat pravidla, pátá závěr a zhodnocení toho, co je při práci překvapilo, zaujalo atd.

### **3. výukový blok (Lekce 6)**

Časový rámeček: 2x 45 min.

Pomůcky: kreslicí potřeby, panenky, Pracovní list č. 2/sdělování špatných zpráv

#### *Aktivita 1*

Na začátku má každý z aktérů za úkol vzpomenout si, zda zažil situaci, kdy se „modlil“, tuto situaci aktéři nakreslí.

Navazuje vzájemné seznámení mezi aktéry a vytvoření dvojic podle stejného, či podobného obrázku.

#### *Aktivita 2*

Dvojice mají za úkol říci svůj názor na modlitbu a jednoznačným ANO-NE odpovědět na otázku, zda má modlitba význam v souvislosti s otázkou umírání a smrti. Pedagog upozorní, že všechny názory budou respektovány, a že modlitba není myšlena pouze ve vztahu k víře v Boha.

Následuje diskuze, ve které pedagog upozorní na to, že modlitba je jednou z možností, jak pomoci umírajícím či pozůstalému.

#### *Aktivita 3*

Každá z dvojic aktérů dostane panenku. Úkolem dvojice je vystrojit jí pohřeb, tj. rozhodnout, zda církevní či občanský, jak bude vypadat oznámení o úmrtí, jaké květiny, pohřební hostina, hrob atd.

#### *Aktivita 4*

Když se aktéři s panenkou rozloučí, všichni si sednou na židlích do kruhu, jedna židle však zůstane prázdná. Aktéři si mají představit, že na prázdné židli sedí jejich panenka a oni k ní mohou promlouvat o svých pocitech. Jaké to je bez ní, co cítí atd.

Po vyjádření všech dvojic nastává prostor pro rozbor. Pedagog seznámí aktéry s tím, že hra, např. na pohřeb panenky, může pomoci dětským klientům se vyrovnat se smrtí blízké osoby, scénář vlastního pohřbu může pomoci umírajícímu, promluva s prázdnou židlí truchlícímu.

#### *Aktivita 5*

Aktéři stále pracují ve dvojicích, každá dvojice dostane obálku, jež obsahuje věty, viz Pracovní list č. 2/sdělování špatných zpráv. Úkolem aktérů je věty rozdělit na ty, které lze vhodně použít při rozhovoru s pozůstalým, a které jsou bezúčelné. Poté se dvojice vzájemně seznámí s tím, k čemu došly.

#### *Aktivita 6*

Na závěr tohoto bloku si aktéři vylosují jednu z následujících činností:

*Na setkání s nemocným /pozůstalým klientem se pečlivě připravím.*

*Vyhradím si na setkání dostatek času.*

*Vytvořím vhodné podmínky k rozhovoru.*

*Adekvátně pracuji se svým hlasem, osobním stylem.*

*Ukážu upřímný zájem o klienta i o poznání zemřelého/nemocného.*

*Mluvím jasně a srozumitelně.*

*Neodvracím se od bolesti klienta.*

*Naslouchám.*

*Dám prostor klientům k pláči*

Ti aktéři, kteří mají stejný los, vytvoří skupiny, které mají za úkol toto pravidlo ostatní aktéry naučit. Jak, je pouze na nich, ale skupina bude úspěšná pouze tehdy, když ostatní budou jejich pravidlo znát.

*Aktivita 7*

Proběhne malý test, za účelem ověření, zda všichni pravidla z Aktivity 6 ovládají, následuje diskuze.

#### **4. výukový blok (Lekce 6)**

Časový rámec: 2x 45 min.

Pomůcky: AVP díl 2./Existenciální teorie

*Aktivita 1*

Aktéři se nyní pomocí nahrávky AVP díl 2./Existenciální teorie dozví, co se neznámému z úvodního bloku 6. lekce vlastně přihodilo a jak jeho příběh dopadl. Vráť se k vypracovanému Pracovnímu listu č. 1/sdělování špatných zpráv a znovu odpoví na otázky. Následuje diskuze.

*Aktivita 2*

Aktéři vytvoří dvojice. Každá z dvojic dostane za úkol vyřešit jednu ze čtyř následujících situací, jako možné pokračování příběhu z nahrávky AVP díl 2./Existenciální teorie.

Charakteristika klienta v nahrávce:

muž, 40 let, rok po první diagnóze karcinomu ledvin, byly u něj diagnostikovány metastázy na plicích. Dnes zemřel.

Měl ženu, matku 70 let, dva syny 13 a 15 let.

Úkolem jednotlivých dvojic je rozhodnout, jak vhodně reagovat a tuto situaci zahrát:

- 1) Jak telefonicky předat zprávu o úmrtí manželce klienta.
- 2) Jak předat zprávu o úmrtí matce klienta, která za ním přišla na návštěvu.
- 3) Jak předat osobní věci zemřelého manželce.
- 4) Jak předat zprávu o úmrtí otce synům, kteří za ním přišli na návštěvu.

## **Lekce 7**

Časový rámeček: 2x 45 min.

Pomůcky: Pracovní list č. 1 a 2 /závěrečný test

Tato lekce je zaměřena na hodnocení toho, jaká je znalostní a dovednostní úroveň aktérů v oblasti interaktivních a komunikačních kompetencí. Jedná se o hodnocení, které kombinuje jak analytické, tak analogové metody hodnocení úrovně kompetencí jedince.

### *Aktivita 1*

Aktéři mají za úkol uspět v závěrečném vědomostním testu Pracovní list č. 1/závěrečný test.

### *Aktivita 2*

Hodnocení dosažené úrovně interaktivních a komunikačních kompetencí na základě 360-ti stupňové zpětné vazby a metody analogové, v tomto případě řešení modelové situace a hraní rolí. Tato kombinace metod, tj. kvalitativního hodnocení úrovně kompetencí, hraní rolí a metody pozorování, byla výzkumníkem modifikována s ohledem na možnost aplikace v takto koncipovaném kurzu.

Náhodným způsobem jsou vytvořeny skupiny, pokud možno o deseti členech. Jeden z členů si vylosuje modelovou situaci, kterou má vyřešit před skupinou a vstupuje do role profesionála. Témata modelových situací postihují lekce celého kurzu. Druhý člen skupiny, kterého určí pedagog, vstupuje do role klienta dané modelové situace s tím, že pedagog mu dá přesné instrukce, jak se má chovat. Aktér v roli profesionála si vybere tři spolupracovníky do role hodnotitelů, ostatní členové skupiny se stávají pozorovateli s tím, že pedagog u nich provede malý kurz zaměřený na princip pozorování. Pokud je to možné, je vhodné, aby se této aktivitě účastnil profesionál-odborník na danou problematiku, který v roli kolegy aktéra plní funkci supervizora.

Všichni aktéři, pedagog a profesionál-odborník i aktér v roli profesionála, po ukončení modelové situace vyplní dotazník, ve kterém vyhodnotí, zda způsob vedení komunikace aktérem řešícím modelovou situaci je správný, viz Pracovní list č. 2/závěrečný test. Následuje vyhodnocení protokolů a rozbor celé situace všemi aktéry dle uvedeného schématu: Nejprve je vytvořen prostor pro sebereflexi aktéra- řešitele, na kterou navazuje aktér-klient svým hodnocením práce řešitele, ve kterém uvede, zda si myslí, že řešitel zvolil vhodné komunikační prostředky, jaké měl jako klient pocity atd. Poté se skupina seznámí s tím, co vyhodnotili pozorovatelé. Na závěr vše rekapituluje pedagog, případně i supervizor, pokud je přítomen.

**Příloha 9**

*Originální DVD audiovizuálního pořadu Možnosti přístupů v sociální práci s klientem v oblasti problematiky dětí a mládeže díl 1. a díl 2.  
(2ks)*