

ROZVOJ INTERAKTIVNÍHO CHOVÁNÍ A KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ S KLIENTEM V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH NA TERCÍÁRNÍM STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ

Radka Šulistová

ÚVOD

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 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. V rámci přípravy na toto povolání je proto důležité se na rozvoj výše uvedených kompetencí účinně zaměřit.

Výsledky publikované v tomto článku vychází z aplikovaného kvalitativního výzkumu, který autorka realizovala v letech 2007–2009. Předmětem empirického zkoumání jsou **výukové strategie využívané na terciárním stupni vzdělávání k formování interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků zdravotní a sociální sféry.**

CÍL VÝZKUMU

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 podmín-

kách 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 pomáhajících oborů, 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 jen AVP), který vznikl v rámci projektu Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích *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.

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 formulován základní výzkumný problém, jak se promění úroveň kompetencí, změní-li se výukové strategie, tedy formulováno do výzkumné otázky: **Změní použití výukových strategií založených na zkušenostním učení úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí?**

Volba akčního výzkumu

Z pohledu výše uvedených souvislostí se jako nevhodnější 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).

Při porovnání akčního a tradičního výzkumu zjistíme, že sběr dat, zkušenost a řešení problémů se vyskytuje 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 spojnicu 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.

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 nevhodnější **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 výzkumu vychází z definice akčního výzkumu dle J. Whitheada a je rozčleněna do pěti kroků:

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

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Aby bylo možné zodpovědět v úvodu formulovanou problémovou otázku, tedy: „**Změní použití výukových strategií založených na zkušenostním učení úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí?**“, bylo nutné takto obecně definovaný výzkumný záměr rozčlenit do několika dílčích témat, vymezených již blíže specifikovanými otázkami:

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

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:

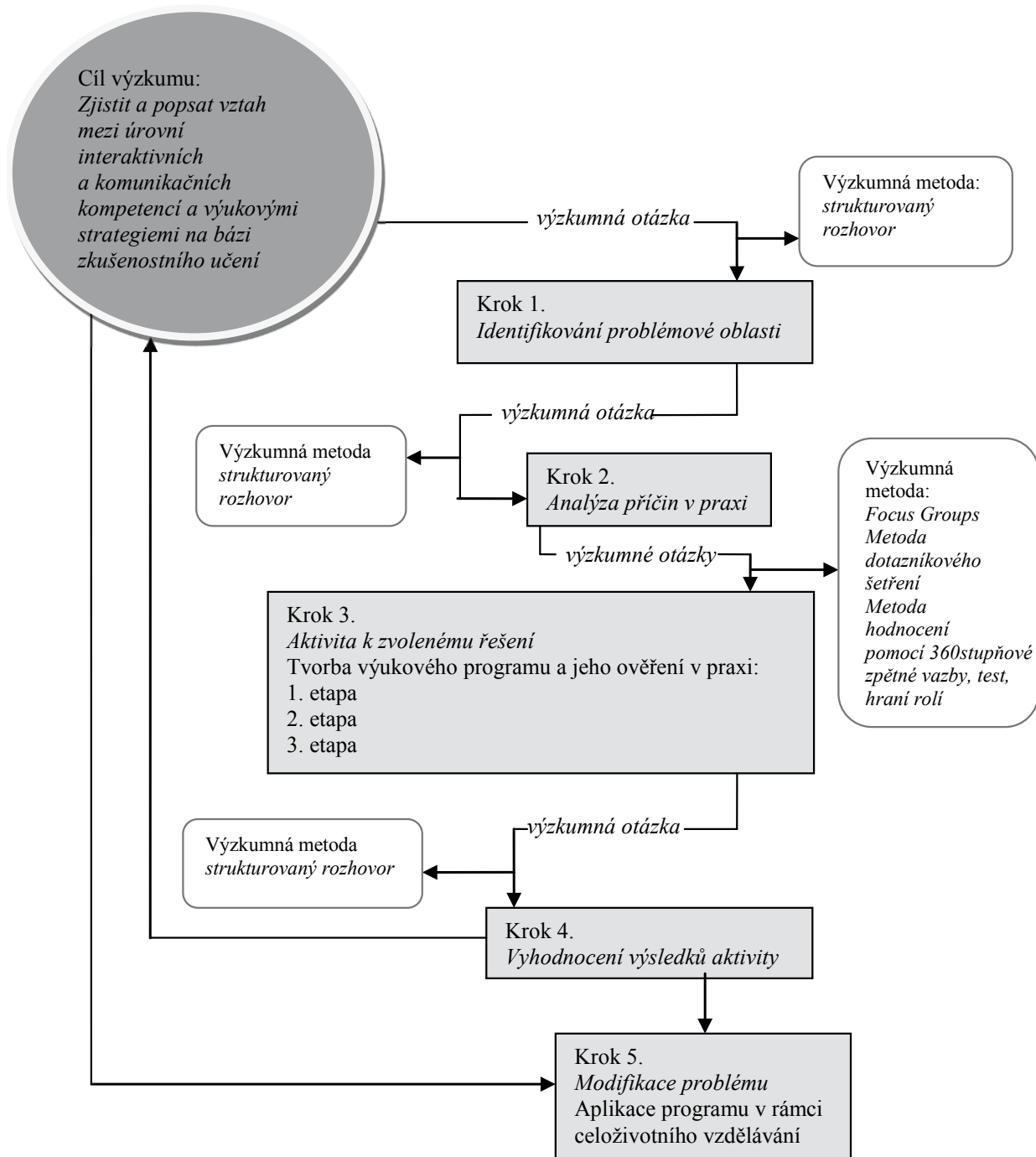
Jaké výukové strategie zařadit do programu, který bude v rámci terciárního stupně vzdělávání vytvářet podmínky k rozvoji interaktivních a komunikačních kompetencí budoucích pracovníků zdravotní a sociální sféry?

Jaké jsou možnosti implementace programu nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí na bázi zkušenostního učení v 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?

Schéma struktury výzkumu:



Použité výzkumné metody

Pro část *Identifikování problémové oblasti a analýza příčin v praxi* byla použita metoda strukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly realizovány v období listopad–prosinec 2007 dle časových možností respondentů. Rozhovory byly zaznamenávány zápisem.

Tvorba výukového programu a její ověření v praxi byly zkoumány technikou focus group, analytickou metodou hodnocení dosažené úrovně sociálních kompetencí technikou – test, analogovou metodou – hraní rolí a modifikovanou metodou 360stupňové zpětné vazby.

Analýza focus group 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).

Pro objektivní hodnocení dosažené úrovně interaktivního chování a komunikačních kompetencí respondentů, které bylo nedílnou součástí ověřování programu v praxi, byly použity jak analytické metody, tak analogové metody a modifikovaná metoda 360stupňového hodnocení zpětné vazby (Kubeš; Spillerová, 2004).

Tato metoda je založena na komplexním hodnocení „ze všech možných stran“, viz Schéma metody 360stupňové zpětné vazby.

S ohledem na specifčnost prostředí na terciárním stupni vzdělávání a v souladu s přístupem k hodnocení studentů dle C. Holroyda (Holroyd, 2000), byla tato metoda v rámci programu autorkou dále modifikována, viz schéma.

Metoda hodnocení 360stupňové zpětné vazby se skládá, jak uvádí Š. Pojerová, z pěti kroků, které jsou uvedeny v následující tabulce spolu s modifikovanou verzí.

Schéma metody 360stupňové zpětné vazby (podle Pojerové, 2009):

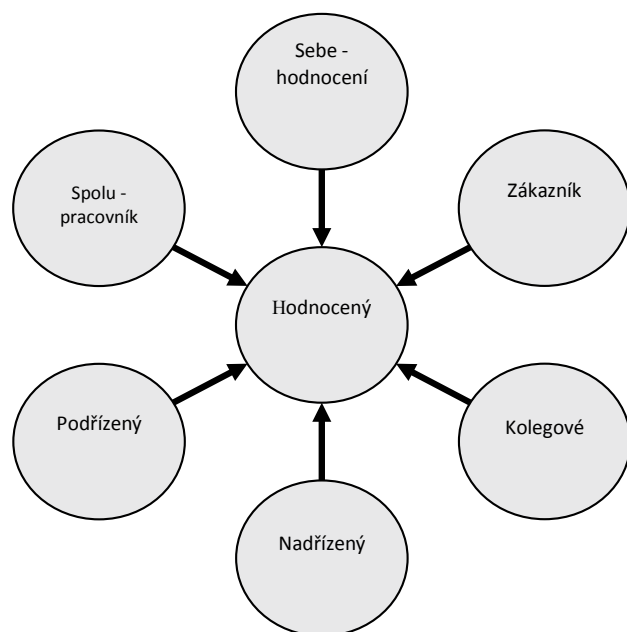
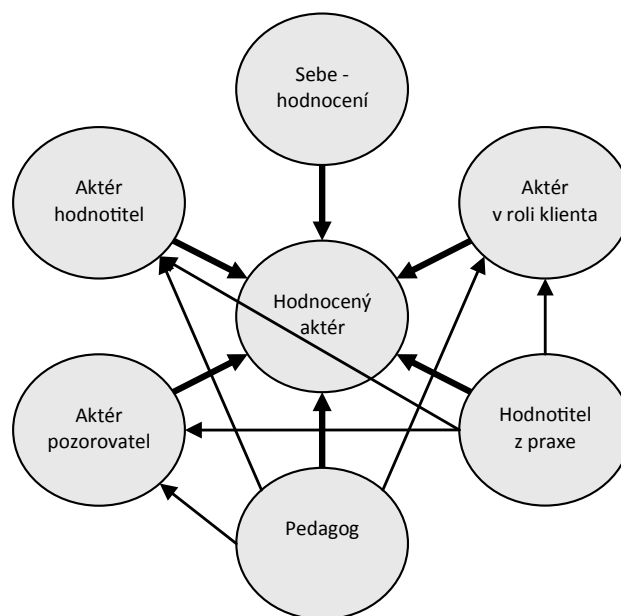


Schéma modifikované metody 360stupňové zpětné vazby:



Kroky metody hodnocení 360stupňové zpětné vazby	Nemodifikovaná verze 360stupňové zpětné vazby	Modifikovaná verze 360stupňové zpětné vazby
1. krok <i>Výběr hodnotitelů</i>	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 360stupňové 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 10členné skupiny vstupují do role pozorovatelů.
2. krok <i>Vyplnění dotazníků</i>	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 Příloha č. 1. Před hodnocením je vhodné s aktéry se domluvit, zda souhlasí s neanonymním vyplněním dotazníku. Je to z tohoto důvodu, že pedagog může hodnotit i úroveň dosažených interaktivních a komunikačních kompetencí jednotlivých hodnotitelů. Dotazník vypracuje i aktér v roli profesionála.
3. krok <i>Zpracování výstupní zprávy</i>	Výsledky těchto dvanácti dotazníků jsou počítačově zpracovány ve výstupní zprávu, která shrnuje: Výkonnost manažera, silné stránky, rozvojové potřeby – oblasti (zaměření pro další rozvoj), Hodnocení samotného manažera je porovnáváno s hodnocením jeho nadřízeného, jeho kolegů a jeho podřízených, a také se skupinou hodnotitelů jako celek. Výsledkem je snímek každodenních manažerských kompetencí hodnoceného tak, jakou s ním mají zkušenost ti kolem.	Zde z hlediska prostředí je 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 <i>Seznámení se s výstupy, koučování a vytvoření plánu osobního rozvoje</i>	V této fázi přichází nejdůležitější krok procesu, a to 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 a 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, 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 pedagogem rozvojové potřeby hodnoceného a vytvoření plánu rozvoje.
5. krok <i>Pravidelné vyhodnocování a monitoring</i>	Po uplynutí doby šesti až dvanácti měsíců může být 360stupňové hodnocení provedeno znovu – hodnotí se efektivita rozvojového plánu a stanovují se nové rozvojové cíle pro následující období. 360stupňová 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 specifčnost prostředí realizovat v rámci předmětu, který má návaznost na předmět, ve kterém byl program nácviku realizován. V rámci výzkumu byl proveden monitoring Skupiny 1 v rámci Kroku 4.

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 efektivitu vytvořeného 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 *Tvorba výukového 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.

VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Krok 1. Identifikování problémové oblasti

H1: Pracovníci v pomáhajících profesích nejsou dostatečně vybaveni komunikačními kompetencemi pro jednání s klienty ve specifických situacích.

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.

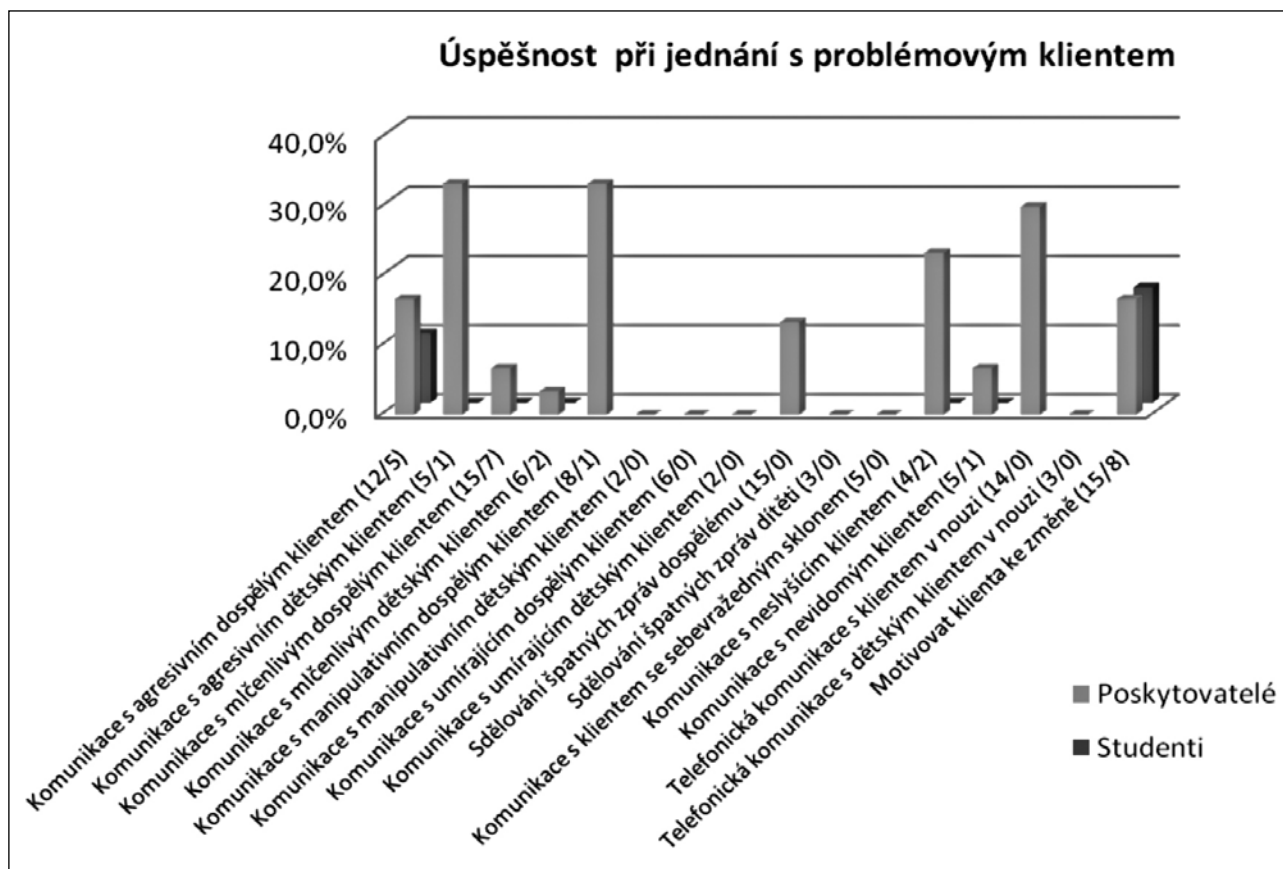
Součástí úvodního mapování bylo zjistit potřeby studentů v oblasti edukace zaměřené na rozvoj komunikačních a interpersonálních kompetencí na terciárním stupni vzdělávání.

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. Těto části se účastnilo 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*).

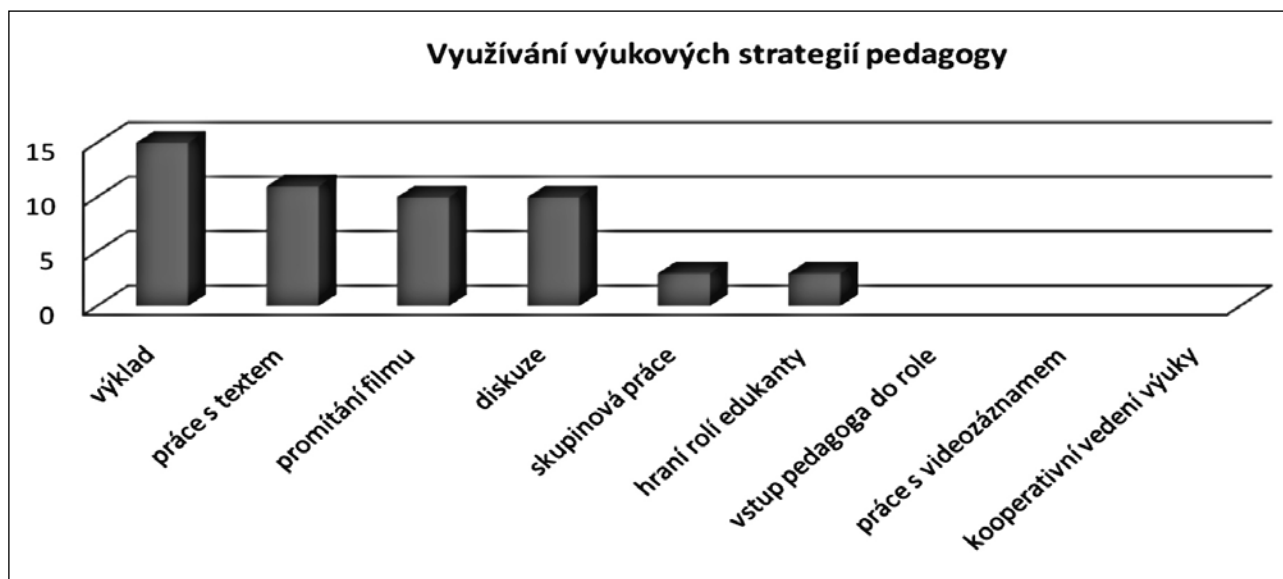
Vzhledem k vysoké variabilitě odpovědí bylo upuštěno od statistického vyhodnocení a relevantní výstupy jsou vizualizovány pouze pro názornost formou jednoduchého zpracování, viz graf č. 1. Uvedené hodnoty jsou procentuálním vyjádřením případů, ve kterých *přesvědčivým způsobem* došlo k dosažení cíle komunikátora.

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

Graf č. 1:



Graf č. 2:



Krok 2. Analýza příčin problému v praxi

H2: Příčiny neefektivního vedení komunikace pracovníků v pomáhajících profesích jsou důsledkem nevhodně zvolených výukových strategií v rámci přípravy/terciárního vzdělávání.

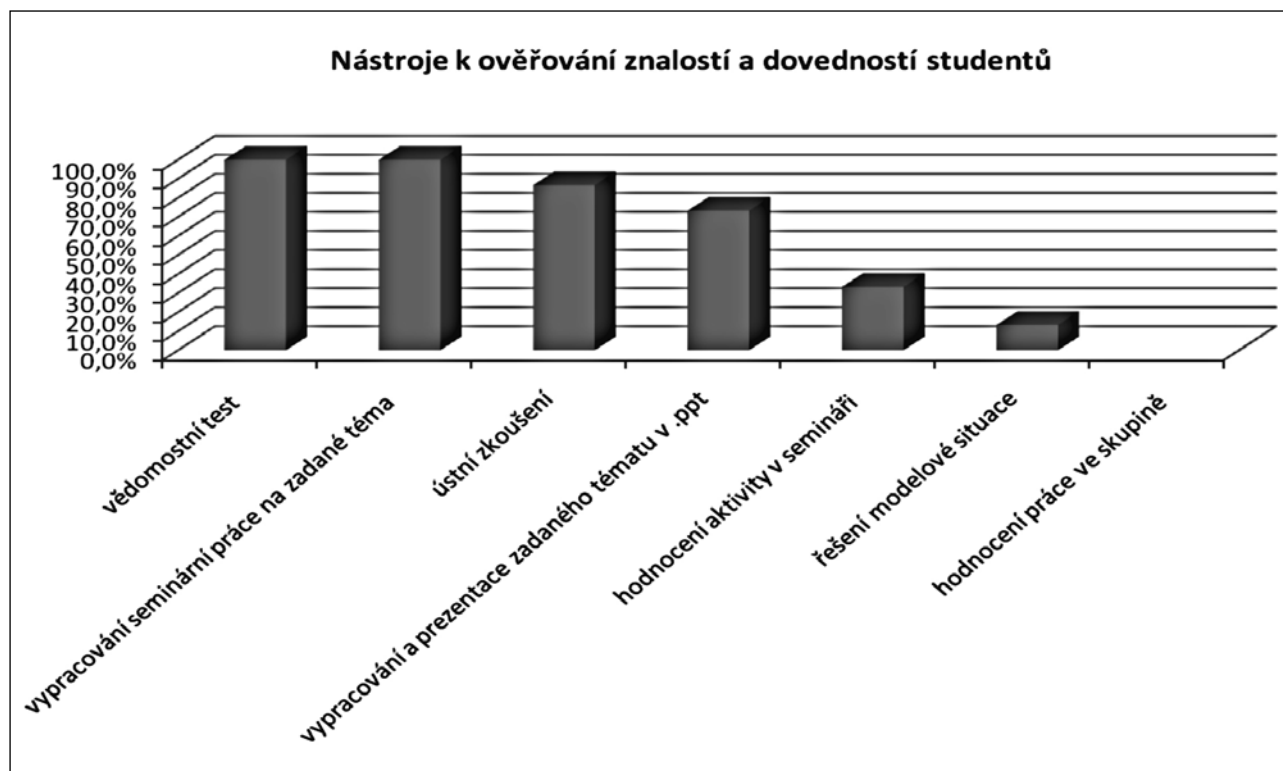
Výzkumná otázka:

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 pedagogové převážně využívány. Těto části se účastnilo 15 pedagogických pracovníků vyučujících předměty zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, viz 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.

Graf č. 3:



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.

Jak je z grafu patrné, sumativní způsob hodnocení může 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, 1992).

Z pohledu výše uvedených souvislostí lze konstatovat, že výukové strategie, tak jak jsou v rámci terciárního vzdělávání aplikovány, nekorrespondují 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 nejprínosnější. Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 4.

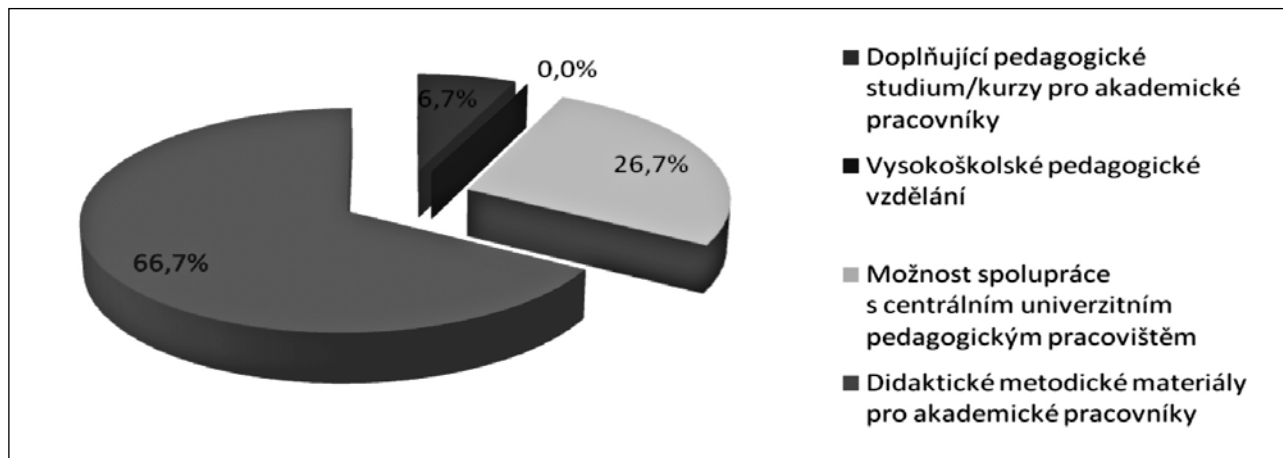
Z rozvržení preferencí vyplývá, že zájem o pedagogické, popř. doplňkové pedagogické vzdělání všeobecného charakteru je u vyučujících nepedagogických oborů minimální. Metodické a didaktické zastřešení výukových aktivit specializovaných oborů ze strany centrálního pedagogického pracoviště se pak vzhledem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

Ve hře tedy 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 k zvolenému řešení – Tvorba programu a jeho ověření v praxi

H3: V případě, že existuje výukový program pro vedení výuky prostřednictvím zkušenostního učení, lze tuto výukovou strategii s úspěchem aplikovat i v podmínkách terciárního vzdělávání.

Graf č. 4:



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. Nácvikem interaktivních dovedností rozumíme jakoukoliv formu vzdělávání, která je zaměřena na zvýšení efektivity 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. 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). Výukový program *Nácviku interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí* byl tedy založen na osobní prožitkové zkušenosti a zároveň propojen s teoretickými poznatky a vědomostmi tak, aby splňoval požadavky terciárního stupně vzdělávání.

Charakteristika výukového programu:

Lekce první části výukového programu *Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí* jsou zacíleny na rozvoj základních komunikačních dovedností, které jsou nezbytné pro vedení efektivní komunikace s klientem. Úvodní lekce je věnována etiketizační teorii a jejímu přínosu pro pracovníky v pomáhajících profesích. Na tuto lekci navazuje problematika motivace ke komunikaci, aktivní a empatické naslouchání, vedení rozhovoru a motivační rozhovor.

Druhá část programu otevírá problematiku nácviku rozvoje komunikačních a interaktivních kompetencí s problémovým klientem – agresivní klient, manipulativní klient, neurotický klient, klient se smyslovým znevýhodněním – a problematiku sdělování špatných zpráv včetně komunikace s umírajícím klientem (ukázka výukového bloku jedné z lekcí viz příloha č. 2). V každé z lekcí je zároveň vymezen prostor pro seznámení se specifiky komunikace s dětským klientem. V rámci prvního kroku akčního výzkumu, viz výše, bylo zjištěno, že jak pracovníci v praxi, tak studenti mají zájem na prohlubování dovedností v této oblasti. Proto byl výukový program zacílen tímto směrem a především na témata, která byla vyhodnocena oblastí komunikace s problémovým klientem jako nejpálčivější.

Tento problém není aktuálním 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 pracovníci, lékaři, psychologové, sociologové, výzkumníci, zástupci 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).

V průběhu jak první, tak druhé části programu docházelo k ověřování již získaných znalostí a dovedností na základě formativního hodnocení založeného na vědomostních testech, edukanty řešených modelových situací a hodnocení

dosažené úrovně interaktivních a komunikačních kompetencí na základě 360stupňové zpětné vazby, viz výše. Tím zároveň docházelo k reflexi aktérů i sebereflexi vyučujícího, což umožnilo evaluaci edukačního procesu.

Charakteristika aktivit zařazovaných do výukového programu

Aktivity zařazené do výukového programu vycházejí z autorčiných dlouholetých zkušeností získaných během studia a kurzů zaměřených na metody dramatické výchovy, kooperativního vedení výuky, muzikoterapii, 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 AVP, jsou originálním výtvozem autorky tak jako koncepce celého programu.

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:

1. ETAPA

Zhodnotit AVP „Možnosti přístupu v sociální práci s klientem v oblasti problematiky dětí a mládeže“ externími hodnotiteli s ohledem na jeho zařazení do programu nácviku.

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

Výzkumný tým: výzkumník, Skupina 3

Výzkumné nástroje: rozhovor, posudky

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.

Hodnocení externími hodnotiteli:

1. Formou vytvoření posudků audiovizuálního pořadu z pohledu praxe.
2. Individuálním rozбором jednotlivých modelových situací v nahrávce. Rozbor probíhal ve třech sezeních, celkem 12 hodin, při kterých došlo ke zhlédnutí jednotlivých situ-

ací a následnému vyjádření přítomných odborníků k realitě nahrávky. Přípomínky, u kterých došlo ke shodě, byly zohledněny ve výukovém programu.

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.

2. ETAPA

H4: Zkušenostní učení jako vyučovací prostředek na terciárním stupni vzdělávání vede k získání komunikačních kompetencí v pomáhajících profesích.

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

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

hodnocení výukových strategií aktéry/studenty
hodnocení efektivity programu výzkumníkem

Výzkumný tým: výzkumník, Skupina 1

Výzkumné nástroje: test, modelové situace, rozhovor, modifikovaná metoda 360stupňové zpětné vazby

U vytvořeného výukového programu *Nácvik 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.

Této fázi se 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. V úvodu měli za úkol vypracovat písemný vědomostní test, který měl hodnotit jejich znalosti z oblasti správného 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 způsobem (hodnoceno minimálně stupněm 2, viz Graf č. 8) pouze jeden.

Následovalo 15 setkání, kde aktéři procházeli výukou vedenou dle připraveného výukového programu, viz 3. etapa, kde zároveň dochází k její reflexi a modifikaci.

Na závěr studenti opět absolvovali vědomostní test a řešení vylosovaných modelových situací. Úspěšnost studentů v testu byla nyní 77,8% a modelovou situaci vyřešili všichni studenti vhodným způsobem. Při následné diskuzi a rozboru modelových situací byli všichni aktéři schopni uvědomit

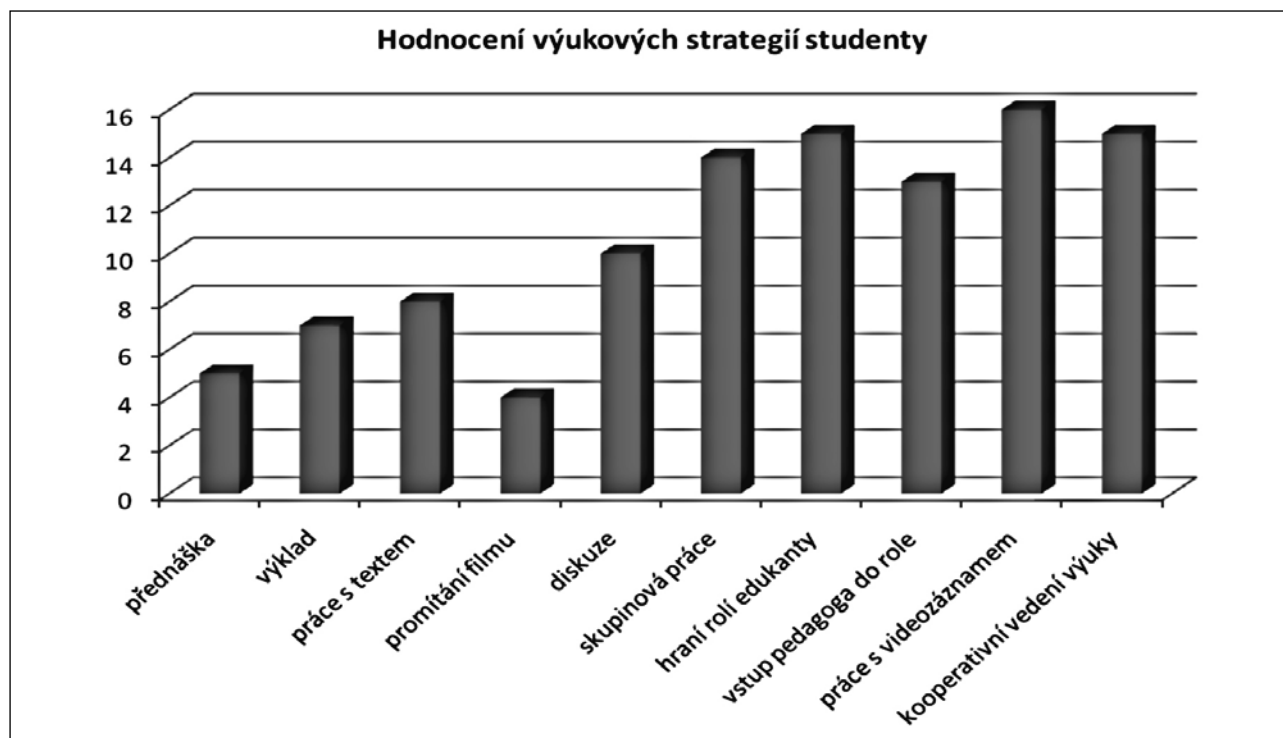
si chyby, kterých se dopustili, a sami navrhnout modifikaci vlastního jednání s cílem tyto nedostatky v komunikaci v dané modelové situaci odstranit.

Z tohoto pohledu lze výukovou strategii na bázi zkušenostního učení považovat za účinný nástroj pro získávání komunikačních kompetencí. Na základě zkušeností s výukou vedenou jak s využitím výše uvedeného programu, tak i bez její implementace, hodnotili studenti přínos jednotlivých výukových strategií z pohledu rozvoje kompetencí. Výsledky šetření (hodnoceno přiřazením indexu 0 nebo 1), viz graf č. 5.

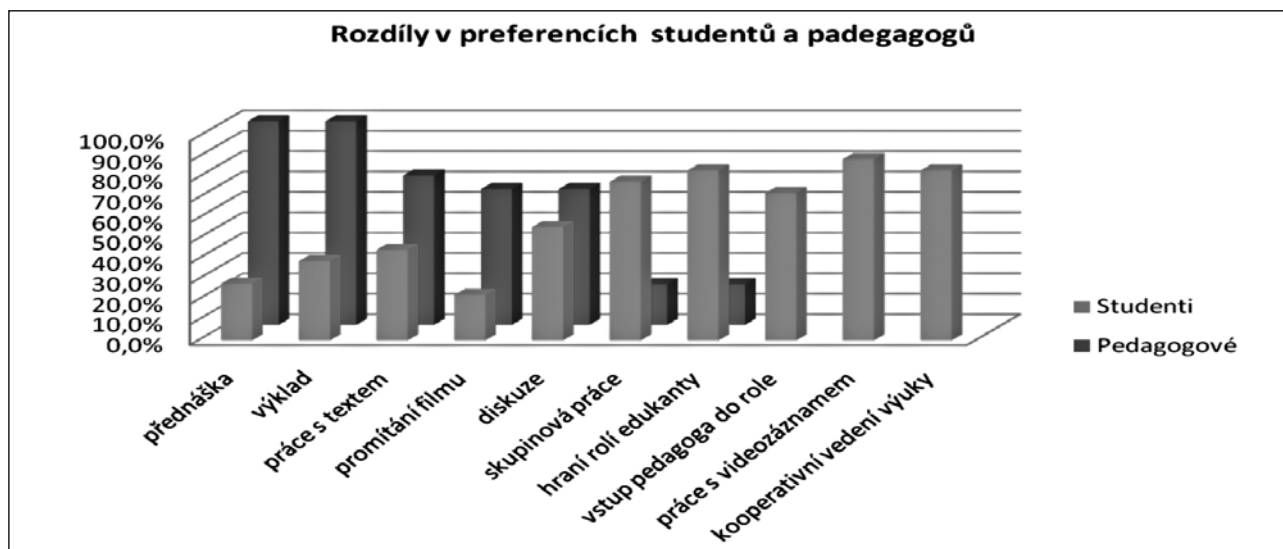
S ohledem na obsahovou shodu s šetřením zaměřeným na využívání jednotlivých výukových strategií pedagogy, realizovaným v první fázi výzkumu, se zde nabízí možnost srovnání, jaké výukové metody jsou pedagogy ve výuce nejčastěji využívány a jak jsou preferovány studenty z pohledu rozvoje komunikačních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

Z grafu č. 6 je jasně patrná rozdílnost preferencí. Shodnost můžeme vidět pouze u diskuze. U ostatních výukových stra-

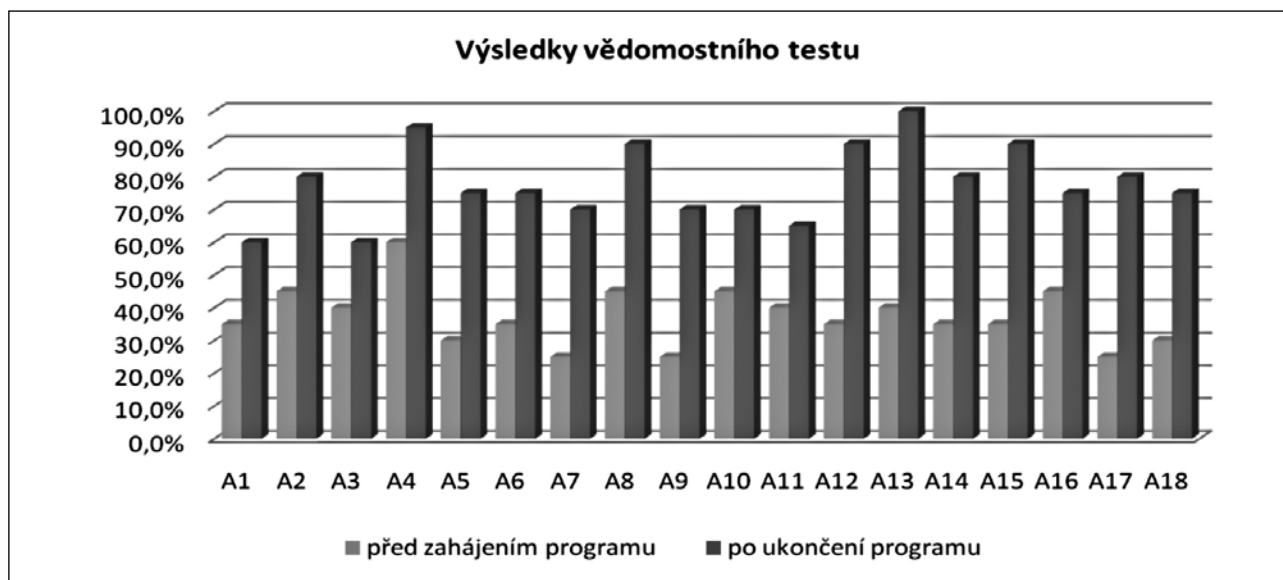
Graf č. 5:



Graf č. 6:



Graf č. 7:



tegií dochází k zcela protichůdnému hodnocení, což může být jedním z důkazů neefektivního způsobu vedení výuky.

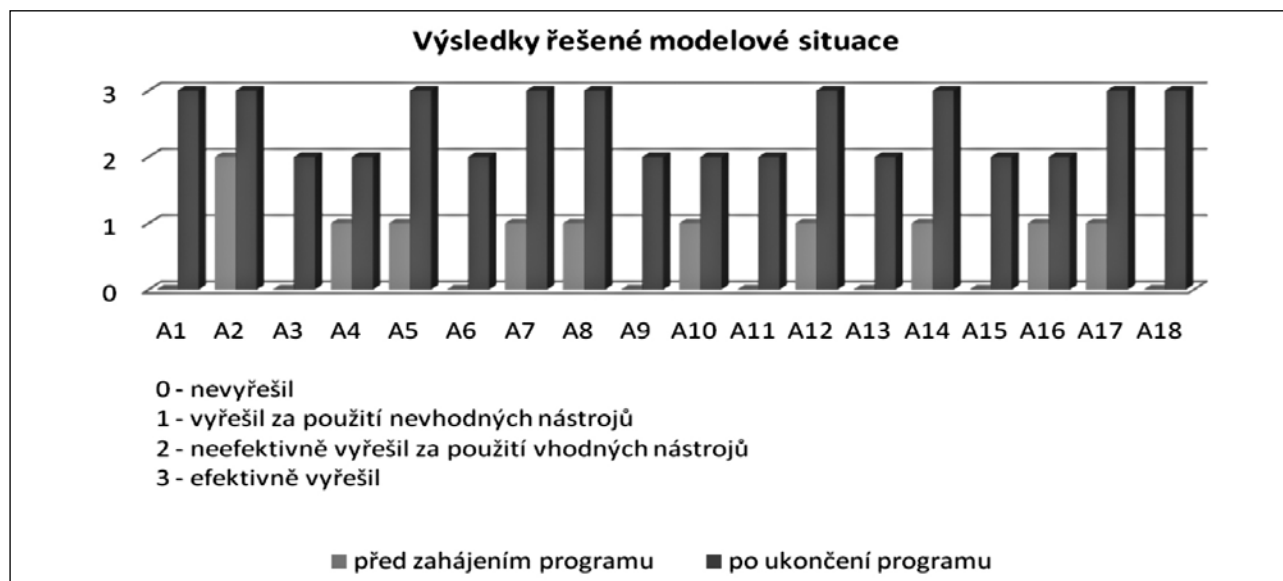
Na závěr studenti opět absolvovali vědomostní testy a vylosovanou modelovou situací. Testy byly generovány náhodně z baterie 100 otázek tak, aby každý z nich obsahoval 20 otázek. Úspěšnost studentů v testu byla nyní 77,8% a při řešení modelové situace byli všichni studenti hodnoceni minimálně stupněm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

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

Shrnutí 2. etapy:

Při následné diskuzi a rozboru modelových situací byli všichni aktéři schopni uvědomit si chyby, kterých se dopusti-

Graf č. 8:



li, 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 předpoklad být vhodným nástrojem rozvoje interaktivních a komunikačních kompetencí.

3. ETAPA

H5: V případě, že existuje výukový program pro vedení výuky zkušenostním učením, lze tímto způsobem zkvalitnit výuku komunikace na terciárním stupni vzdělávání v souladu s dlouhodobým záměrem MŠMT.

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:

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. Výzkumný tým tvořil: výzkumník, Skupina 2, Skupina 4
 Výzkumné nástroje: test, řešení modelové situace, rozhovor

Výzkumný tým složený z výzkumníka a Skupiny 2 se scházel v týdenním předstihu před aplikací jednotlivých lekcí pedagogy, tj. byl vytvořen plán, jaké aktivity 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, 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 by varianta č. 2 zcela selhala.

Výzkumný tým složený z výzkumníka, 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.

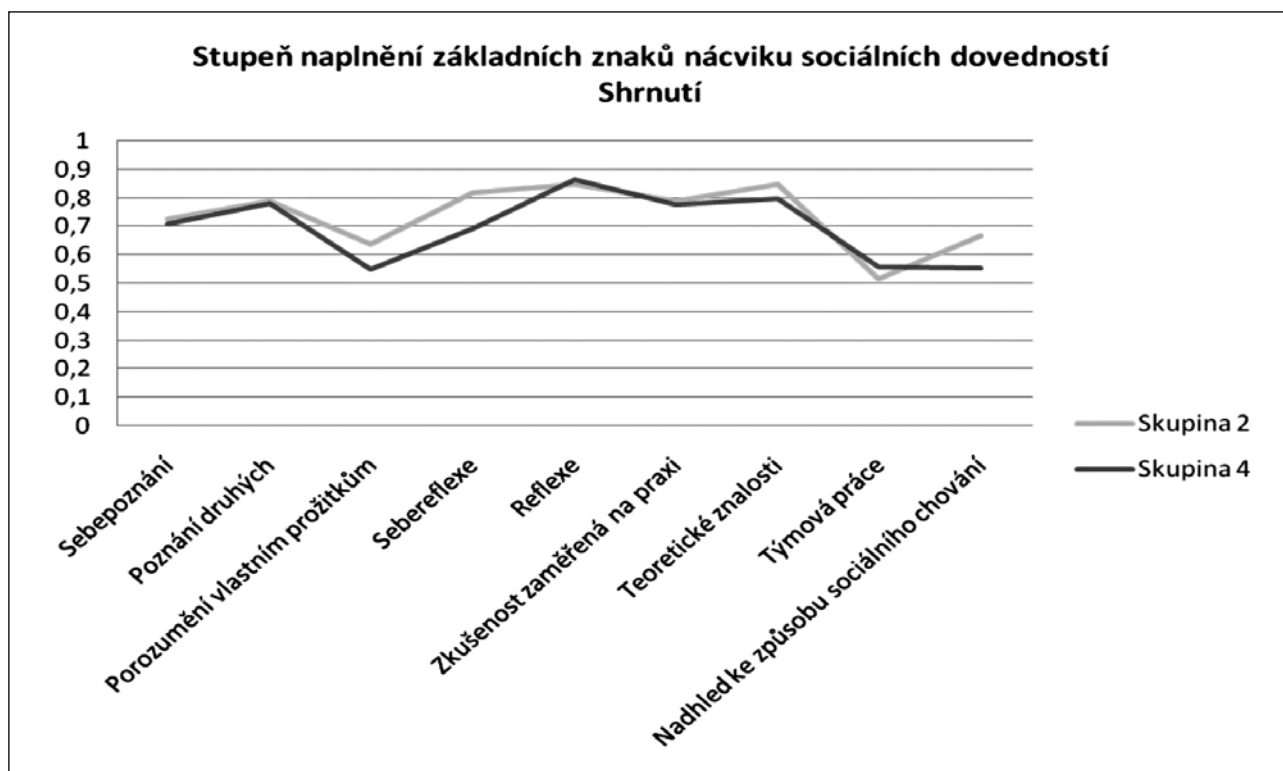
Shrnutí 3. etapy:

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 jednotlivých lekcí 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 3. etapy).

Graf č. 9:

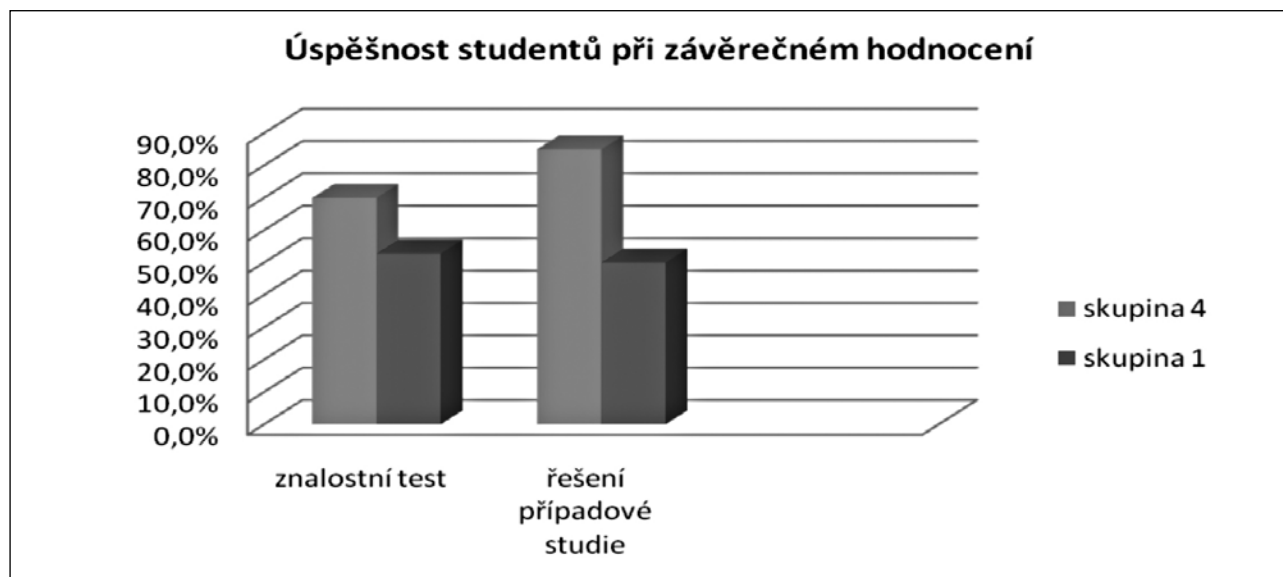


V rámci vyhodnocení závěrečných testů byla porovnávána úspěšnost skupiny 4 (výuka vedena se začleněním programu) a skupiny 1 (bez implementace programu) před zahájením 2. etapy výuky. Výsledky znázorněny v grafu č. 10.

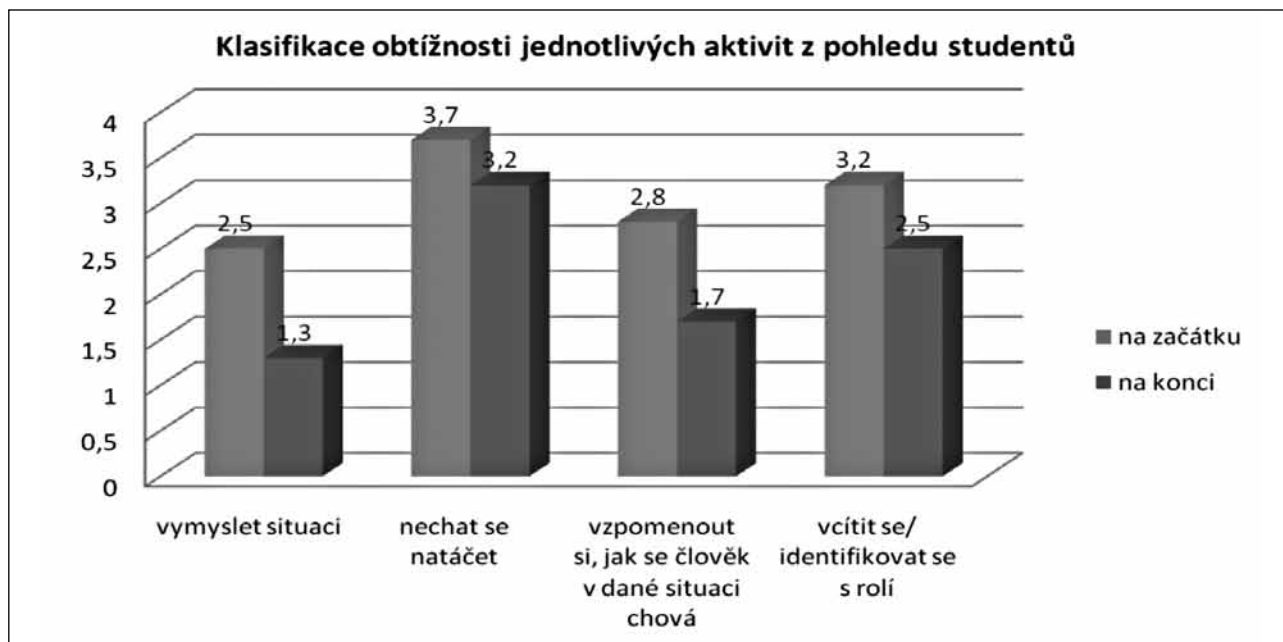
Jak z grafu č. 10 vyplývá, je efektivita vyučování vedeného prostřednictvím zkušenostního učení vyšší, a to zejména v oblasti nácviku sociálních dovedností. V rámci práce s vytvořeným

programem 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.

Graf č. 10:



Graf č. 11:



Výsledky porovnání dat, shromážděných ve druhé a třetí etapě práce s videozáznamem, jsou uvedeny v grafu 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 identifikaci 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 aktivit, vedoucích k řešení problému

H6: Studenti, kteří absolvovali výuku vedenou dle výukového programu ve 2. etapě, řeší praxi efektivněji.

Zjistit vlivy programu na efektivitu řešení komunikačních situací v praxi.

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

Dílčí cíl: Zjistit efektivitu výuky vedené s aplikací programu *Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí* v praxi.

Výzkumný tým: výzkumník, Skupina 1, Skupina 2

Výzkumné nástroje: strukturovaný rozhovor

V tomto kroku 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. 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 *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.

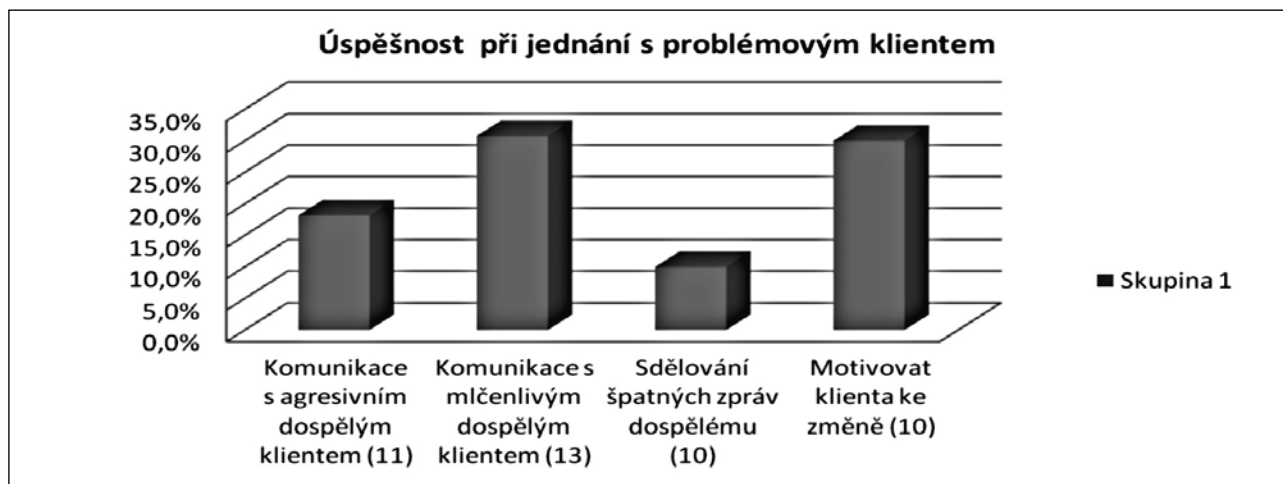
V porovnání se skupinou profesionálů došlo u této skupiny ke zlepšení interaktivních a komunikačních dovedností, a to průřezově téměř všemi kategoriemi jednání s problémovým klientem.

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 nedostačující 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.

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 účastnili 4, neboť jeden již v terciární oblasti vzdělávání nepůsobí.

Graf č. 12:



Na otázku „Pracujete s programem návčiku i nadále?“ všichni odpověděli ano. S programem jako celkem, tj. lekcemi I. a II. částí, 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 u všech respondentů došlo 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

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 360stupňové zpětné vazby u poskytovatelů zdravotních a sociálních služeb?

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 (Šulistová, 2008, 2009).

ZÁVĚR

Má-li dojít k naplnění požadavků kladených na pracovníky v pomáhajících profesích se zaměřením na zdravotní a sociální sféru, tedy pracovníky vybavené 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.

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 nedostatečující. U skupiny profesionálů přetrvává zájem tento nedostatek řešit formou dobrovolné účasti na dalším vzdělávání.

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, ohlednutí, 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 360stupňové 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 zkuškového období.

Výsledky výzkumu ukázaly, že výuková strategie založená na principu zkušenostního učení implementovaná v programu *Nácvik interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí* má bezprostřední vliv na rozvoj interaktivních a komunikačních kompetencí těchto pracovníků, 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.

Jak vyplynulo z modifikace problému, tj. jak změnit program založený na zkušenostním učení úroveň interaktivních a komunikačních kompetencí pracovníků v oblasti pomáhajících profesí v rámci jejich celoživotního vzdělávání, popř. jakým způsobem je možná aplikace metody hodnocení pomocí 360stupňové 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 na terciárním stupni vzdělávání.

Literatura:

1. ARGYRIS, Chris. *Action Science Network* [online]. Organizational Development the 21st Century Manager, 2007 [cit. 2009-12-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.actionscience.com/actinq.htm>>.
2. BLAŽKOVÁ, Martina. *Marketingové řízení a plánování pro malé a střední firmy*. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s.
3. CALLAGHN, Patrick.; PALMSTIERN, Tom. *Violence in Clinical Psychiatry*. Amsterdam: KAVANAH, 2009. 385 s.
4. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. 408 s.
5. HOLROYD, Colin. Are Assessors Professional: Student Assessment and the Professionalism of Academics. *Active Learning in Higher Education*, 2000, r. 1, č. 1, s. 28–44.

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 v tomto příspěvku publikovaných 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.

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 tomto článku 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.

Mgr. Radka Šulistová
radka.sulistova@centrum.cz
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Zdravotně sociální fakulta

6. HORÁK, František. Problémy využití videozáznamu v přípravě učitelů. In. *Videozáznam ve výchově a vzdělávání*. Olomouc: KPÚ, 1988, s. 7–9.
7. JANÍK, Tomáš. Akční výzkum. In MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. s.51-68.
8. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2007. 168 s.
9. KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha: Grada, 2004. 184 s.
10. MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu*. Praha: Artama, 2001. 250 s.
11. MOŽNÝ, Petr. *Nácvik sociálních dovedností u psychiatrických pacientů* [online]. Praha: Mezinárodní institut KBT

- [cit. 2009-12-16]. Dostupné z WWW: <http://www.kbtinstitut.cz/materialy/petr/nacvik_socialnich_dovednosti_dle_libermana_k_tisku2.pdf>.
12. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 170 s.
 13. NEZVALOVÁ, Danuše. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy* [online]. Olomouc: e-Pedagogium [cit. 2009-10-20] Dostupné z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>>.
 14. NUTHALL, Graham. 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.
 15. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. 255 s.
 16. POJEROVÁ, Šárka. *Aktuální výzva hodnocení výkonu manažerů 360 zpětné vazby* [online]. Praha: Expertis [cit. 2009-04-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.expertis.cz/Infomarket/Poradenstvi/Aktualni-vyzva-hodnoceni-vykonu-manazeru-360>>.
 17. PRAŠKO, Ján. *Nácvik sociálních dovedností* [online]. Praha: Mezinárodní institut KBT [cit. 2009-12-16] Dostupné z WWW: <http://www.kbtinstitut.cz/materialy/jano/nacvik_socialnich_dovednosti_dle_libermana_k_tisku2.pdf>.
 18. RAMSDEN, Paul. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1992. 304 s.
 19. ROBERTSON, Jan. *Action Research Methodology* [online]. Brno: MU. [cit. 2009-09-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.phil.muni.cz/.../ROBERTSON%20Action%20research%20methodology%202007.pdf>>.
 20. SOJÁK, Petr. *Specifické formy rozvoje osobnostní kompetence u sociálních pedagogů*. Brno: PedF MU, 2007. Dizertační práce. 163 s.
 21. ŠULISTOVÁ, Radka. Zátěžové situace v životě člověka. In *Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*, Praha: nakl. Dr. J. Raabe, roč. 2009, č.18, E1.24, s.1–16.
 22. ŠULISTOVÁ, Radka. Agresivita ve mně, tobě v nás. In *Svět průřezových témat pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*, Praha: nakl. Dr.J.Raabe, roč.2009, č.15, B2.10,s.1–23.
 23. ŠULISTOVÁ, Radka. Etikizace aneb Jak nálepkujeme. In *Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: nakl. Dr.J.Raabe, roč. 2008, č.12,E1.14, s. 1–18.
 24. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s.
 25. WALTEROVÁ, Eliška. Akční výzkum v podmínkách české školy. In *Sborník z III. Konference ČAPV*. Brno: MU, 1997, s. 24–29.
 26. Česká republika. *Bílá kniha terciárního vzdělávání: verze projednaná vládou dne 26. 1. 2009* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2009-11-30]. Dostupné z WWW: <http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/LF-dokumenty/BKTV.pdf>.
 27. Česká republika. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách [online]. Praha: MŠMT [cit. 2009-9-30]. Dostupné z WWW: URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/uplnen-zneni-zakona-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi-novelami>>.

Abstract:

Developing Interactive Behaviour and Communicative Competence with Clients in Supporting Professions at Tertiary Level of Education.

Teaching strategies, as they are mainly used in the development of interactive skills within the tertiary education, don't often correspond with the needs of workers in the health and social sphere. Conducting effective communication with clients is possible provided that the communicator

is equipped with all needed competences. Acquiring interactive and communicative competences within educational process is conditioned by chosen teaching strategies, in this case by interactive teaching based on the principles of empirical tutoring.

Příloha:

Příloha č.1

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 situaci efektivně

1 2 3 4 5

Vzbudil důvěru u klienta

1 2 3 4 5

Motivoval klienta

1 2 3 4 5

Můžete doplnit své hodnocení:

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

.....
.....

Vhodně zařadil/a:

.....
.....

Příloha č.2

Ukázka části jedné z lekcí výukového programu Návuk interaktivních a komunikačních kompetencí v oblasti pomáhajících profesí

Lekce 6 II. část výukového programu

Sdělování špatných zpráv

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 rámec: 2x 45 min, domácí příprava

Pomůcky: Pracovní list č.1/sdělování špatných zpráv

Cíl: Zmapování komunikační dovednosti při komunikaci s klientem v zátěžové životní situaci.

Porozumění problematice sdělování špatných zpráv. Posílení kooperativních dovedností.

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.

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)

- neuveden

3. výukový blok (Lekce 6)

- neuveden

4. výukový blok (Lekce 6)

Časový rámec: 2x 45 min.

Pomůcky: AVP díl 2./Existenciální teorie

Cíl: aplikace dovedností potřebných pro komunikaci s pozůstalými

Aktivita 1

Akteři 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

Akteři 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.