

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

Studijní rok 2007/2008

Alena Rambousková

**KOMPETENČNÍ MODEL PRO POMÁHAJÍCÍ
PROFESE**

(Model of competence for social-assistance professions)

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.

Olomouc 2008

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

.....

ANOTACE

Cílem této práce je sestavit kompetenční model pro pomáhající profese, které se přímo zabývají zlepšením životních podmínek a psychického stavu klienta. Proto je zaměřena na sociální pracovníky a psychoterapeuty, kteří takto pojatým pomáhajícím profesím odpovídají. Vzhledem k rozsahu práce je ze sestaveného kompetenčního modelu vybrána pouze jedna kompetence, která je řešitelná vzděláváním, a následně je navržena vzdělávací akce, která by ji rozšířila. Vybranou kompetencí je „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, jejíž součástí jsou animační programy pro seniory. Vyústěním práce je proto návrh vzdělávací akce, jež by zajišťovala odborné proškolení sociálních pracovníků a psychoterapeutů v animačních programech pro seniory.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. Pomáhající profese	7
1.2. Povolání v rámci pomáhajících profesí	15
1.2.1. Psychoterapie a psychoterapeuti	15
1.2.2. Sociální pracovník a sociální práce	20
2. Kompetence a kompetenční model.....	24
2.1. Kompetence a členění kompetencí.....	24
2.2. Kompetenční model, přístupy k jeho tvorbě a jejich dělení.....	28
2.3. Generický kompetenční model pro pomáhající profese.....	30
3. Návrh vzdělávací akce – animační programy pro seniory	33
3.1. Stárnutí a stáří	35
3.1.1. Pojem stárnutí a stáří	36
3.1.2. Periodizace stáří	38
3.2. Animace a animační programy	40
3.2.1. Pojem animace	40
3.2.2. Animace a komunikace	42
3.2.3. Animátor.....	44
3.2.4. Animační programy a jejich kategorizace.....	47
3.2.4.1. Animační programy	47
3.2.4.2. Kategorie animačních programů.....	48
3.3. Návrh vzdělávací akce – animační programy pro seniory	50
3.3.1. Identifikace a analýza potřeb.....	50
3.3.1.1. Aktivní stáří jako vzdělávací potřeba	52
3.3.2. Stanovení cílů	54
3.3.2.1. Terminologické ukotvení cílů	54
3.3.2.2. Cíle vzdělávací akce <i>animační programy pro seniory</i>	56
3.3.3. Stanovení profilu absolventa.....	56
3.3.3.1. Obecné vymezení profilu absolventa.....	56
3.3.3.2. Profil sociálního pracovníka po ukončení vzdělávací akce	57
3.3.4. Inventář disciplín	58
3.3.5. Studijní plán	59
3.3.5.1. Studijní plán vzdělávací - animační programy pro seniory.....	60
3.3.6. Osnovy	61
3.3.6.1. Osnovy jednotlivých disciplín vzdělávací akce	63
3.3.7. Učebnice a studijní materiály	68
3.3.8. Technické, ekonomické a organizační záležitosti.....	69
3.3.8.1. Časový a místní plán	71
3.3.9. Evaluace	73
3.3.9.1. Evaluace vzdělávacího akce - animační programy pro seniory	77
ZÁVĚR.....	79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	81

ÚVOD

Přispěchat druhému člověku na pomoc, když to potřebuje, považujeme v běžném životě za správné a samozřejmé. Tuto pomoc poskytujeme bez otázek, bez řečí, laicky. Často se však stává, že člověk potřebuje v obtížné životní situaci pomoc odbornou a profesionální. Proto existují povolání, pro které je pomáhání druhým hlavním pracovním posláním a součástí pracovní náplně.

Na pomáhající profese jsou kladeny určité požadavky týkající se schopností a kvalifikace, které jsou nutné pro zvládnání úkolů plynoucích z daného povolání. Tyto schopnosti a kvalifikace můžeme označovat jako kompetence.¹ Cílem této práce je sestavit kompetenční model pro pomáhající profese, které se přímo zaměřují na zlepšení životních podmínek a psychického stavu klienta. Proto se budu zabývat pouze sociálními pracovníky a psychoterapeuty, kteří takto pojatým pomáhajícím profesím odpovídají.

Do výše uvedené skupiny pomáhajících profesí nemůžeme zahrnout zdravotnický ani pedagogický personál, protože sice psychický stav a životní podmínky klienta mohou ovlivňovat nebo ovlivňují, ale většinou se jedná o druhotný efekt. Zdravotnický i pedagogický personál navíc zahrnuje spoustu dalších specifik, která by obsáhla samostatnou diplomovou práci a pro každé povolání by bylo nutné vytvořit zvláštní kompetenční model.

Povolání psychologa také nepatří do uvedené skupiny pomáhajících profesí, protože ne všichni psychologové se přímo zabývají řešením psychických či životních problémů klienta. Např. hlavní náplní práce podnikového psychologa je zabezpečovat psychologická vyšetření při ověřování způsobilosti zaměstnanců k výkonu práce.²

Sestavený kompetenční model v sobě bude zahrnovat soubor kompetencí, které mají pomáhat zaměstnavatelům např. při vzdělávání

¹ Srov.: Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006.

Srov.: Woodruffe, Ch.: *What is meant by a competence?* Cit. dle: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

² Srov.: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=25502&lh=0>> [cit. 2008-03-02].

zaměstnanců. Vzhledem k rozsahu práce bude ze sestaveného kompetenčního modelu vybrána pouze jedna kompetence, která je řešitelná vzděláváním, a následně bude navržena vzdělávací akce, která by ji rozšířila. Vybranou kompetencí je „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, jejíž součástí jsou animační programy pro seniory. Vyústěním práce je tedy návrh vzdělávací akce, jež by zajišťovala odborné proškolení sociálních pracovníků a psychoterapeutů v animačních programech pro seniory.

Animační programy se zaměřují na skupinu seniorů, neboť stárnutí populace patří k jednomu z významných demografických trendů současnosti, kterému se věnuje stále větší pozornost. V souvislosti s tímto fenoménem dochází k přehodnocování přístupu týkajícího se péče o seniory a stáří vůbec. Pomalu, ale jistě, se začíná usilovat o to, aby stáří bylo etapou plnohodnotného a aktivního života, protože díky aktivnímu stáří dochází k tělesnému i duševnímu rozvoji seniora, rozvíjí se jeho samostatnost a nezávislost.³

Domnívám se, že jedním z možných způsobů, jak dospět k tomuto cíli, je vnést do péče o seniory animační úsilí. Animace znamená „oživení“ každodenního všedního života klientů.⁴ Její hlavní ideou je pomáhat seniorům prožívat každý den plnohodnotně a tím naplňovat ideu aktivního stáří. Animace se opírá hlavně o tzv. záměrnou animaci, která se realizuje pomocí animačních programů. Animační programy by měly respektovat individuální potřeby seniorů a reflektovat jejich představy o využití volného času. Jejich začleněním do běžného každodenního života seniorů se dosáhne komplexní péče o fyzické, psychické i duševní potřeby klientů.

³ Srov.: Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001, s. 91. a Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 14.

⁴ Srov.: Važaňský, M., Smékal, V.: *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno 1995, s. 88.

1. POMÁHAJÍCÍ PROFESE

Pomáhající profese lze v dnešní době definovat jako „*profese, jejichž posláním je nejrozmanitější péče o klienty nebo jejich podpora, která u nich přispívá k subjektivnímu pocitu vyrovnanosti, spokojenosti a pohody a nebo stimuluje potenciál k vyrovnávání se s nároky obtížných životních situací či k osobnostní změně*“.⁵

Hlavní náplní těchto profesí, jak uvádí Kopřiva, je pomáhat lidem. Podstatnou roli v této pomoci hraje navození **lidského vztahu** mezi profesionálem a jeho klientem. Tímto prvkem se pomáhající profese liší od řady dalších povolání, které se také odehrávají v neustálém kontaktu s lidmi (např. advokát, manažer, kadeřnice).⁶

Profesionální pomoc se liší od pomoci běžné, a to i přesto, že se týká i těch nejobyčejnějších věcí všedního života. V každodenním životě považuje okolí klienta (rodina, přátelé) za správné přispěchat druhému člověku na pomoc, jakmile to potřebuje. Tato pomoc je ale laická. **Profesionální pomoc** je typická tím, že se dostává ke slovu v okamžiku, kdy ostatní a běžné způsoby, jimiž lidé řeší své problémy, selhávají nebo nejsou dosažitelné, buď z osobních, a nebo společenských důvodů.⁷

Úlehla uvádí 3 základní podmínky profesionální pomoci. První podmínku tvoří **volba** mezi alternativami, tzn. že pracovník nalézá pro každou situaci různé možnosti jejího řešení. Pokud není schopný uvažovat o alternativách, jedná neprofesionálně.⁸

Druhá podmínka se týká **užitečnosti pomoci**, kterou vždy musí posuzovat klient. Důležitým úkolem pracovníka je zajistit, aby klient tuto podmínku mohl naplnit. Pokud se pracovník rozhodne postupovat jednou z alternativ, nesmí opomenout nechat si svůj postup ověřit a posoudit jeho užitečnost klientem. Pouze posouzení pracovníkem není přípustné. Pracovník se pochopitelně snaží postupovat podle toho, co je

⁵ Lorenzová, J.: Pomáhání v České republice. In: Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. 1. vyd. Brno 2001, s. 188.

⁶ Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 14 – 15.

⁷ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha 2005, s. 9.

⁸ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha 2005, s. 32.

z jeho pohledu nejužitečnější. Je to ale klient, kdo nakonec zhodnotí, zda pro něj a z jeho hlediska je to, co koná pracovník, užitečné.⁹

Poslední podmínka se týká **nabízení pomoci**. Úlehla uvádí, že pomoc má být pro klienta i pracovníka hezká a příjemná. Pomoc nemá bolet.¹⁰ Pracovník musí vytvářet atmosféru pomoci, která klienta posiluje. Klient potřebuje pracovníkovi důvěřovat, cítit se bezpečný. Díky tomuto vztahovému rámci se práce pomáhajícího nestává pouze výkonem svěřených pravomocí.¹¹

Lorenzová uvádí, že každá pomáhající profese je spojena s odpovídající mírou moci. Na základě této charakteristiky můžeme rozlišit dva způsoby pomáhání. **Direktivních způsobů práce** (způsoby kontroly) s klientem využívají ty pomáhající profese, které jsou spjaté s vyšší mírou kontroly a moci (např. probační pracovníci, sociální kurátoři).¹² Direktivní způsoby práce prosazuje profesionál, který klienta spíše řídí, kontroluje ho a rozhoduje o formách spolupráce. Ale i kontrola má svůj pomáhající aspekt.¹³

Úlehla začleňuje ke způsobům kontroly tyto 4 metody práce s klientem:¹⁴

1. **Opatrování** – pracovník přebírá veškerou starost a zodpovědnost za klienta, protože nevidí jeho schopnost postarat se o sebe sám. Nedokáže brát klienta jako soběstačného a schopného uspokojit své potřeby, proto přebírá veškerou péči a kontrolu nad klientem. Opatrování je typické například pro pracovníky domovů důchodců, ústavů sociální péče.

⁹ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha 2005, s. 32.

¹⁰ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha 2005, s. 32.

¹¹ Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 15.

¹² Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno 2001, s. 179.

¹³ Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno 2001, s. 180.

¹⁴ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha 2005, s. 33-34. a Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno 2001, s. 180.

2. **Dozor** – pracovník vybral a stanovil normy a pravidla, zároveň dozírá na jejich dodržování. Sice vidí klienta jako „neschopného“, přesto neztrácí naději v klientovy možnosti a zdroje a věří ve změnu, díky které klient překlene nedostatek odpovědnosti za své činy. Pokud by ve změnu nevěřil, přenechal by dozor nad klientem policii či justici. Dozor je velmi frekventovanou metodou a setkáváme se s ním např. ve vězení.
3. **Přesvědčování** – pracovník kontroluje a komentuje klientovy názory, jeho motivaci, postoje, styl života, životní hodnoty a snaží se kognitivně adekvátní argumentací dosáhnout jejich změny. Pracovník dokáže odhalit klientovy možnosti a věří, že klient dokáže přijmout a využít nabízená přesvědčení. Pracovník musí využívat své tvořivosti a přizpůsobovat nabídku klientovi tak, aby klienta přesvědčil chtít to, co mu doporučuje. Tato metoda má mnoho společného s tradiční výchovou.
4. **Vyjasňování** – pracovník se snaží otevřít klientovi co nejvíce prostoru k tomu, aby mohl zformulovat svá přání a svá očekávání. Pracovník se snaží nalézt společná témata a otázky, tzn. snaží se dovést klienta k poznání toho, proč vůbec za pracovníkem přichází. Zároveň profesionál objasňuje svou pozici nebo poslání. Tím vytváří srozumitelné hranice možné spolupráci.

Některé profese nedisponují žádnou nebo téměř žádnou formální mocí, a proto jsou spjaty s **nondirektivním způsobem pomáhání** (např. streetworkeri, pracovníci krizových center, linek důvěry, obecně dobrovolníci a pracovníci nevládního sektoru). V rámci metod pomoci vždy o spolupráci spolurozhoduje klient.¹⁵

Úlehla rozlišuje 4 profesionální způsoby pomoci:¹⁶

1. **Doprovázení** – je spoluprací, kdy pracovník pomáhá klientovi už tím, že je ochoten naslouchat a pomáhá mu snášet a zvládat

¹⁵ Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. 1. vyd. Brno 2001, s. 179.

¹⁶ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha 2005, s. 35-37. a Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. 1. vyd. Brno 2001, s. 180 - 181.

obtížnou situaci. Více než k řešení problému je tato metoda zaměřena na stabilizaci klienta a k navození atmosféry důvěry.

2. **Vzdělávání** – klient za pracovníkem přichází s požadavkem na doplnění svých znalostí, zkušeností a vědomostí. Pracovník se musí neustále a opakovaně přesvědčovat, že si klient tento typ pomoci skutečně přeje. Profesionál pomáhá svými kompetentními názory na věc či situaci. Vzdelávání vždy musí být vyžádané klientem, protože jinak jde o vykonávání dozoru.
3. **Poradenství** – je pomoc, která se rozvíjí v situaci, kdy klient pocítuje překážky, které mu brání dosáhnout určitého cíle. Sám však nedokáže nalézt, co mu brání v rozvinutí možností řešení. Proto potřebuje radu a náměty pracovníka. Pracovník pomáhá klientovi nalézt nejvhodnější cestu, ale posuzovatelem užitečnosti této cesty zůstává klient.
4. **Terapie** – pracovník přistupuje k pomoci formou terapie tehdy, když si klient přeje odstranit své trápení, zmírnit svou bolest. Pracovník spolu s klientem konstruuje a nacházejí nejlepší postupy, jak najít řešení a jak potíže objasnit.

Jedním z nejdůležitějších momentů v práci s klientem v pomáhajících profesích je tedy rozhodnout se, jaký styl práce zvolit. Zda klienta spíše řídit a kontrolovat nebo poskytovat podporu. Toto rozhodnutí budou determinovat tyto faktory – lidská a profesionální zaměřenost klienta; druh problému, který je třeba řešit; charakteristika klienta a povaha pracoviště (typ zařízení).¹⁷

Nemůžeme se domnívat, že direktivní přístup je oproti nedirektivnímu méně hodnotný. Lorenzová uvádí, že se jedná o „**rovnocennou variantu práce s klientem**“¹⁸. Jeho hlavní výhody z hlediska pracovníka spočívají v rychlosti (užívá se tam, kde je klient v okamžité tísní), jednoznačnosti (v případě, kdy klient potřebuje vedení,

¹⁷ Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. 1. vyd. Brno 2001, s. 181.

¹⁸ Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. 1. vyd. Brno 2001, s. 181.

nedokáže se zorientovat v problému) a bezpečí klienta (užívá se u klientů manipulativních, agresivních).¹⁹ Kopřiva vidí hlavní nevýhodu direktivity v tom, že nedochází k trvalejší změně osobnosti klienta a zároveň klient vidí v pracovníkovi pouze vnější, kontrolní autoritu.²⁰

U nedirektivního stylu lze hlavní výhodu vidět v tom, že jeho úspěšné uplatnění vede k trvalejší osobnostní proměně klienta. Nedirektivní pomáhání je také autentičtější, protože základem tohoto stylu je úsilí navázat vzájemný vztah s klientem, ve kterém by byly vždy přítomny pozitivní emoce. K nevýhodám patří časová náročnost, kdy klient i pracovník musí vydávat daleko více energie. Pokud se pracovník nezaměřuje na obnovu svého energetického potenciálu, může se rozvinout syndrom vyhoření.²¹ Syndrom vyhoření je velmi složité téma, které by obsáhlo samostatnou práci o syndromu vyhoření v pomáhajících profesích. Vzhledem k cíli práce se proto budu touto problematikou zabývat pouze okrajově kvůli celistvosti práce.

Syndrom vyhoření je důsledek nerovnováhy mezi profesním očekáváním a profesní realitou, mezi ideály a skutečností. Jedná se o psychický stav, kdy pracovník pociťuje ztrátu smysluplnosti své práce. Hlavními projevy jsou celková únava, deprese, lhostejnost, cynismus, ztráta sebedůvěry atd.²² Vyskytuje se hlavně u profesí, jež jsou charakteristické vysokými nároky na výkon bez možnosti delší úlevy a závažnými následky v případě omylu. Tento výkon je dále spjat s velkou odpovědností a nasazením, někdy s pociťováním „poslání“.²³

Se syndromem vyhoření se pojí i **syndrom pomáhajícího**. Jedná se o soubor projevů založených v dětství odmítaného jedince. Projevuje se hlavně narcismem osobnosti, distancí od lidí, kteří nepotřebují pomoci a nepřímou agresí vůči těm, kteří pomoc přijímají. Pro tohoto pracovníka-pomahače se „pomáhání“ může překlenout v obsesi, díky které řeší

¹⁹ Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. 1. vyd. Brno 2001, s. 181.

²⁰ Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 18.

²¹ Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. 1. vyd. Brno 2001, s. 178-179.

²² Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 101.

²³ Srov.: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Syndrom_vyhoření> [cit. 2008-01-15].

hlavně své vnitřní problémy, nikoli obtíže klienta.²⁴ Vodáčková uvádí, že pomahač působí, jako by ho vědomí vlastní potřeby živilo. Svou pomocí dusí. Pomáhající se od pomahače liší sice nepatrně, avšak zásadně, protože pomáhající vnímá omezenost své pomoci.²⁵

Základem všech pomáhajících profesí je dobrá a fungující **komunikace**. Komunikace vychází z latinského termínu „*communicare*“, který překládáme jako spojení, sdělování, dorozumívání. Nejběžněji komunikace označuje vše, co si lidé sdělují mezi sebou navzájem.²⁶

Kromě verbálního vyjadřování, které je nejčastějším prostředkem komunikace, má v komunikaci s klienty velký význam komunikace realizovaná neverbálně, tzn. pomocí dotyků, pohledů, gestiky, mimiky, apod.²⁷ Základem dobrého projevu (mluveného i psaného) je předem promyšlená komunikační strategie, která se řídí několika pravidly.²⁸

- a) není možné nekomunikovat (vždy něco sdělujeme),
- b) není možné nemetakomunikovat (není důležité jen to, co říkáme, ale také jak a v jaké situaci to říkáme)
- c) není možné nijak se netvářit (v rámci komunikace se vždy nějak chováme, a to prozrazuje náš postoj ke sdělovanému a posluchači, druhému sdělujeme své sebepojetí, sdělujeme i kvalitu našeho vzájemného vztahu atd.),
- d) komunikace vždy zahrnuje verbální i neverbální složku.

Nejčastější formou komunikace u pomáhajících profesí je dialog (např. lékař – pacient, terapeut – klient, sociální pracovník - senior). Dialog se řídí několika zásadami. První a nejdůležitější zásadou je se vzájemně vnímat a naslouchat si. Dále si pracovník a klient neskákají do řeči a utváří druhému prostor pro vyjádření svých názorů, myšlenek. Pracovník s klientem si musí vyjasnit problém, o kterém komunikují. Poslední zásada se týká formy dialogu, který má být věcný a smysluplný, a partnerů

²⁴ Srov.: Schmidbauer, W.: *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha 2000, s. 67.

²⁵ Srov.: Vodáčková, D.: *Krizová intervence*. 1. vyd. Praha 2002. s. 392-393.

²⁶ Srov.: Malach, J.: *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava 2002, s. 61.

²⁷ Srov.: Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 21 – 22.

²⁸ Srov.: <<http://www.vysokeskoly.cz/maturitniotazky/otazky/zaklspolved/Komunikace.htm>> [cit. 2008-01-16].

komunikace, kdy na obou stranách (tzn. na straně klienta i pracovníka) musí být notná dávka taktu, upřímnosti a tolerance.²⁹

Kopřiva uvádí, že je možné rozlišovat 4 způsoby, jakým pomáhající s klientem komunikuje. Tyto způsoby nazývá typy **intervence**. V těchto typech se odráží, zda profesionál využívá direktivní nebo nondirektivní formy pomáhání. Prvním a direktivním typem intervence je **instrukce**, která může mít formu důraznější (zákaz, příkaz) nebo méně důraznou (rada, doporučení). Vždy se však jedná o návod k jednání, který se opírá o nějaké hodnocení problémové situace.³⁰

Menší potenciál direktivity v sobě obsahuje **komentář**. Pracovník na problém reaguje zaujetím vlastního stanoviska, v němž problémovou situaci staví do nového světla. Klient vnímá zájem a porozumění ze strany pomáhajícího a dostává možnost něco upřesnit, doplnit, vidět souvislosti. Pracovník neustále musí kontrolovat, aby jeho komentář nebyl příliš rozsáhlý a nezabíral více prostoru než klientova sdělení.³¹

Podle Kopřivy je výbornou formou, jak vést pomáhající rozhovor, **kladení otázek**. Otázka je hlavním způsobem a často jediným způsobem intervence v systematické terapii. Nejedná se zde ovšem pouze o sugestivní otázky, nýbrž o takové otázky, které navozují tendenci k určité odpovědi. Dobře kladené otázky mají klientovi osvětlit problém z jiného úhlu a vyvolávat v něm nové myšlenky a nápady. Pokládáním otázek může terapeut vést klienta k určitému cíli, ale potenciál řízení je zde velice slabý.³²

Posledním typem intervence je **rezonance**. Pomáhající pracovník klienta neřídí, ale pouze naslouchá klientovi a opakuje hlavní body toho, co klient sdělil. Silný účinek této intervence na klienta spočívá ve skutečnosti, že v běžném životu klientovi nikdo delší dobu nenaslouchá.³³

²⁹ Srov.: <<http://www.vysokeskoly.cz/maturitniotazky/otazky/zaklspolved/Komunikace.htm>> [cit. 2008-01-16].

³⁰ Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 49.

³¹ Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 49.

³² Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 49.

³³ Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 50.

Hlavním problémem v pomáhajících profesích je **udržení si hranice** mezi pracovníkem a klientem, aby pomáhající nebral záležitosti klienta za osobní a vlastní. Překročením této hranice trpí nejen pomáhající, ale hlavně celý proces pomáhání a poslání pomáhajícího.³⁴ Základním zdrojem, ze kterého vychází hranice toho, co pracovník dělat bude či nebude, je jeho sebedefinice. Tzn. definice, co sám považuje za svou profesi, co považuje za profesionální, za užitečné a mravné. Druhým zdrojem určení hranice je samotné poslání agentury, ve které je profesionál zaměstnán. Tato agentura určuje poslání pracovníka, které nesmí překročit.³⁵

Pomáhající profese zahrnují poměrně široký soubor nejrůznějších povolání, které mají vztah k bezprostřední práci s lidmi, jsou však mnohem více službou a posláním, než rutinní prací. Jen velmi obtížně si proto tuto činnost dokážeme představit bez **etických zásad**.³⁶ Základním bodem etiky pomáhání je, že pomoc má být citlivá k sebepojetí a životnímu stylu klienta a má být vždy nabízena, nikoliv vnucována. Dále má být pomoc poskytována s přihlédnutím k místním zvyklostem a musí vycházet z posouzení potřeb klienta.³⁷

Lorenzová uvádí, že pomáhající profese mají při výkonu svého povolání dodržovat tyto základní etické normy.³⁸

- ochrana práv na soukromí a na důvěrnost sdělení ze strany klienta,
- navrhování postupů ve spolupráci s klientem (pracovník musí respektovat přání klienta),
- odpovědně rozhodovat při výběru vhodné metodiky (direktivní či nondirektivní způsob pomáhání),
- pracovník se musí vyvarovat zneužití moci nad klientem nebo závislosti klienta (nepoužívat manipulativních technik),
- práce s klientem nesmí být negativně ovlivněna emocemi,

³⁴ Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 114.

³⁵ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha 2005, s. 52.

³⁶ Srov.: Jankovský, J.: *Etika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha 2003, s. 57.

³⁷ Srov.: Příručka pro dobrovolníky (NPIT). Praha 2005, s. 5.

³⁸ Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání a pomáhající profese. In: *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno 2001, s. 179.

- pracovník se musí vyvarovat kulturně zakořeněných předsudků vztahujících se ke klientům z určitých sociálních skupin.

Úlehla se domnívá, že etiku pomáhajících profesí nelze vymezit nějakým etickým kodexem, protože do profesionální práce se promítá celý pracovníkův přístup k životu a lidem.³⁹ Etický kodex je sice užitečný, ale zjednodušující model. Kopřiva největší problém vidí v tom, že etický kodex neříká, co dělat, pokud se některé požadavky pomáhajícímu nedaří naplnit.⁴⁰

1.2. Povolání v rámci pomáhajících profesí

Jak již bylo řečeno výše, pomáhající profese zahrnují široký soubor nejrozličnějších povolání, např. sociální pracovníky, pedagogy, psychology, zdravotní sestry, psychoterapeuty, výchově-poradenské pracovníky aj.⁴¹ Vzhledem k cíli a charakteristice této práce se budu zabývat pouze sociálními pracovníky a psychoterapeuty. Ostatní pomáhající profese se přímo nezaměřují na zlepšení životních podmínek a psychického stavu klienta. U zdravotnického a pedagogického personálu se jedná většinou o druhotný efekt. Hlavní náplní psychologa také nemusí být přímé zlepšení psychiky klienta, ale např. zabezpečení psychologických vyšetření při ověřování způsobilosti zaměstnanců k výkonu práce.⁴²

1.2.1. Psychoterapie a psychoterapeuti

Pojem psychoterapie je řeckého původu. Slovo „*psyché*“ původně znamenalo motýl nebo duše ve významu životní síly a zdroje života a

³⁹ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha 2005, s. 52.

⁴⁰ Srov.: Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha 2006, s. 90.

⁴¹ Srov.: Lorenzová, J.: Pomáhání v České republice. In: *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno 2001, s. 188.

⁴² Srov.: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=25502&lh=0>> [cit. 2008-03-02].

vztah člověka k životu vůbec. Termín „*therapeuó*“ vyjadřuje sloužení.⁴³ Díky tomuto vymezení můžeme dospět k závěru, že psychoterapie je interakce mezi jedním nebo více pacienty. Účelem je, aby terapie odstranila psychosociálně podmíněné poruchy jednání nebo potíže psychologickými prostředky a slovními nebo neverbálními komunikačními strategiemi.⁴⁴

Psychoterapie je interdisciplinární obor, který vychází hlavně z psychologie a psychiatrie. Nejčastěji se zabývá prevencí, terapií a rehabilitací poruch zdraví, které mají svůj původ nebo jsou významově spoluurčeny psychosociálními faktory. Nutnost psychoterapie vyplývá z faktu, že se zdravotním stavem člověka souvisí jak jeho prožívání tak i to, jakým způsobem se vyrovnává se zátěží. Vnímání potíží souvisí s osobností jedince, jeho životním stylem a meziosobními vztahy, které spoluvytváří.⁴⁵

Podle Vymětal je cílem psychoterapie umožnit klientovi i jeho nejbližším (rodině, partnerům) pravdivější orientaci ve světě, ve kterém žije. Tomu ovšem musí předcházet prohloubení sebepoznání a porozumění souvislostem mezi zdravotními obtížemi a způsobem života.⁴⁶ Psychoterapeuti se tedy starají o život člověka, jeho smysl a naplnění, o pravdu a o vztahy, do kterých jedinec vstupuje. Snaží se pomoci člověku vyrovnávat se s problémy a překážkami života.⁴⁷

Hlavní náplní práce psychoterapeuta je odstranit chorobné příznaky pacienta, se kterými přichází, a to pomocí na jednotlivce nebo na více pacientů současně orientovaným působením (individuální nebo kolektivní psychoterapie). Psychoterapeut na pacienta působí buď direktivním způsobem, pomocí kterého usměrňuje klientovo myšlení, postoje a chování, nebo nondirektivním působením, při kterém zaujímá terapeut

⁴³ Srov.: Vymětal, J.: *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: 1995, s. 52.

⁴⁴ Srov.: Bouček, J.: *Psychoterapie*. 2. vyd. Olomouc: 2006, s. 5.

⁴⁵ Srov.: Vymětal, J.: *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: 1995, s. 53 – 54.

⁴⁶ Srov.: Vymětal, J.: *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: 1995, s. 54 – 55.

⁴⁷ Srov.: Vymětal, J.: *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: 1995, s. 52.

neutrální postoj.⁴⁸ Cílem psychoterapeuta není vyléčení klienta, což často ani není možné, ale dosáhnout strategie zvládnání.⁴⁹

Pro povolání psychoterapeuta je, podle Bensona a Van Loona, nezbytná znalost 7 základních typů psychoterapie. **Biologická terapie** se zaměřuje na podávání léků k vyrovnaní chemické nerovnováhy v nervovém systému, bez ohledu na to, zda je vrozená nebo získaná.⁵⁰

Zakladatelem **psychodynamické** terapie je Sigmund Freud a je založena na psychoanalýze. Psychodynamická terapie vychází ze vztahu mezi terapeutem a klientem, který leží v uvolněné poloze a má za úkol volně asociovat vše, co ho právě napadne. Terapeut se musí projevovat neutrálně a zdrženlivě. Takto prováděná terapie trvá řádově roky.⁵¹ V současné době je psychodynamická terapie založena na koncepci dynamického působení nevědomí.⁵²

Cílem **behaviorální** terapie je změnit současné chování člověka bez pátrání po klientově minulosti. Je založena na myšlence, že veškeré chování je získané učením, takže jakékoliv nežádoucí chování se člověk může odnaučit a nové žádoucí chování se může naučit.⁵³ Terapeut má k dispozici řadu osvědčených technik a strategií, ke kterým se řadí i kognitivní programování (KBT-terapie), které je v současné době hojně využíváno. Terapeut postupuje spíše direktivním způsobem, a proto je od klienta vyžadována aktivní spolupráce a dodržování všech pokynů.⁵⁴

Kognitivní terapie staví na ideu, že duševní poruchy jsou následkem chybných vzorců myšlení. Psychoterapeuti se zaměřují na změnu klientova způsobu myšlení.⁵⁵

Humanistická terapie zdůrazňuje lidskou individualitu. Na člověka se snaží pohlížet jako na v jádru „dobrého“, svobodného, rozumného

⁴⁸ Srov.: Bouček, J.: *Psychoterapie*. 2. vyd. Olomouc: 2006, s. 5-6.

⁴⁹ Srov.: Benson, N. C., Van Loon, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: 2005, s. 27.

⁵⁰ Srov.: Benson, N. C., Van Loon, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: 2005, s. 43-44.

⁵¹ Srov.: Vymětal, J.: *Úvod do psychoterapie*. 2. vyd. Praha: 2003, s. 31.

⁵² Srov.: Benson, N. C., Van Loon, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: 2005, s. 49.

⁵³ Srov.: Benson, N. C., Van Loon, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: 2005, s. 67.

⁵⁴ Srov.: Vymětal, J.: *Úvod do psychoterapie*. 2. vyd. Praha: 2003, s. 37.

⁵⁵ Srov.: Benson, N. C., Van Loon, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: 2005, s. 81.

a odpovědného za své chování.⁵⁶ Tvrdí, že každý člověk tvoří soubor možností a usiluje o růst, důstojnost a sebeurčení. Problém nastává, když vnější faktory zablokují možnosti pro osobní růst. Cílem terapie je obnovit a podpořit plný osobnostní rozvoj klienta tím, že pozná a odstraní tyto překážky a pomůže klientovi vyrovnat se sám se sebou.⁵⁷ Psychoterapeut vstupuje do vztahu s klientem nikoliv jako „expert“, nýbrž osobně. Hlavní důraz se klade na setkání s klientem, jež je nejdůležitější pro navození žádoucích změn.⁵⁸

Skupinová terapie stojí proti individuálnímu působení na klienta. V této terapii jsou jednotliví členové skupiny podporováni v tom, aby si pomáhali navzájem.⁵⁹ Základem je interakce mezi členy skupiny ale i s terapeutem, díky které dochází k navození vztahu a jeho změně. Skupinová terapie bývá vhodná pro klienty, jejichž problém se týká hlavně vztahů a potíží vyplývajících z nedostatečných vztahových dovedností.⁶⁰

Komplementární (alternativní) terapie představuje široký soubor různých psychoterapeutických přístupů, které se spojují s konvenčními lékařskými postupy. Komplementární terapeuti se na obtíže nedívají jako na izolovaný symptom, ale jako na narušení celkové tělesné a duševní rovnováhy organismu. Nesnaží se tedy léčit 1 problém, ale snaží se člověku pomoci jako celku.⁶¹

Psychoterapeuti mají možnost využívat řadu psychoterapeutických metod. Nejvyžívanější metodou je psychoterapeutický rozhovor, díky kterému se navozuje dobré pracovní společenství, kdy pacient aktivně spolupracuje, a to umožňuje navodit změnu. Základem každého rozhovoru je proto dynamika, tzn. průběh rozhovoru, kdy nastává vzájemné ovlivňování.⁶² Podobu rozhovoru vždy určuje psychoterapeut, ať už skrytě nebo zjevně.⁶³

⁵⁶ Srov.: Vymětal, J.: *Úvod do psychoterapie*. 2. vyd. Praha: 2003, s. 36.

⁵⁷ Srov.: Benson, N. C., Van Loon, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: 2005, s. 99.

⁵⁸ Srov.: Vymětal, J.: *Úvod do psychoterapie*. 2. vyd. Praha: 2003, s. 36

⁵⁹ Srov.: Benson, N. C., Van Loon, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: 2005, s. 114.

⁶⁰ Srov.: Vymětal, J.: *Úvod do psychoterapie*. 2. vyd. Praha: 2003, s. 69 – 71.

⁶¹ Srov.: Benson, N. C., Van Loon, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: 2005, s. 127.

⁶² Srov.: Vymětal, J.: *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: 1995, s. 71-72.

⁶³ Srov.: Vymětal, J.: *Úvod do psychoterapie*. 2. vyd. Praha: 2003, s. 74.

Psychoterapeutem se člověk nestane jen na základě odborného vzdělání, ale musí si osvojit řadu dovedností a schopností přímo na pracovišti. Nejdůležitější je, aby psychoterapeut zažil psychoterapeutický proces přímo na sobě, protože jen tak pozná, jak tento proces probíhá a jaký má dopad.⁶⁴ Psychoterapeut musí být vnitřně stabilní, mít vyšší frustrační toleranci k psychické zátěži a mít pozitivní pojetí a přijetí sebe sama. Dále má být terapeut vysoce empatický, autentický a s pozitivním vztahem ke klientovi, kterého plně a bezpodmínečně akceptuje a projevuje o něho skutečný zájem. Terapeut také musí věřit tomu, co dělá a bezpodmínečně si za tím stát.⁶⁵

Podle Kartotéky typových pozic je základní náplní práce psychoterapeuta samostatné zajišťování psychodiagnostiky a poskytování psychoterapeutických služeb spolu s vedením příslušné dokumentace. Do odborných dovedností zařazuje provádění individuálních a skupinových psychologických vyšetření se zajištěním kontaktní činnosti. Psychoterapeut tedy musí být schopen vést výcvik a další programy osobnostního rozvoje a prevence sociálně psychologických jevů. Pro výkon této pozice jsou požadovány tyto obecné způsobilosti: motivování lidí, tvořivost a pružnost v myšlení a jednání, komunikace, týmová práce, jednání s lidmi, analyzování a řešení problémů, organizování a plánování práce, rozhodování a vyjednávání.⁶⁶

Na psychoterapeuta jsou kladeny velmi vysoké osobnostní požadavky na flexibilitu, sebekontrolu a sebeovládání, samostatnost a schopnost sociálního kontaktu. Vysoké nároky se uplatňují i v oblasti samostatného myšlení, slovního a písemného projevu, schopnosti pracovat v týmu, schopnosti přijmout odpovědnost, odolnost vůči stresu a asertivitu.⁶⁷

⁶⁴ Srov.: Vymětal, J.: *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: 1995, s. 55.

⁶⁵ Srov.: Vymětal, J.: *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: 1995, s. 77-78.

⁶⁶ Srov.: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=25501&lh=0>> [cit. 2008-02-03].

⁶⁷ Srov.: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=25501&lh=0>> [cit. 2008-02-03].

1.2.2. Sociální pracovník a sociální práce

Tato kapitola se zaměřuje na druhou skupinu pomáhajících profesí, tzn. na sociální pracovníky. Terminologické ukotvení této pomáhající profese, ale také psychoterapeutů (viz kap. 1.2.1.), je důležité pro sestavení kompetenčního modelu.

Sociální práci Matoušek definuje jako „*společenskovědní disciplínu i oblast praktické činnosti, jejichž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů*“.⁶⁸ Jedná se o profesionální aktivitu, která je zaměřena na pomáhání jednotlivcům, skupinám či komunitám obnovit nebo zlepšit jejich schopnost sociálního fungování.⁶⁹

V kontextu této práce je charakteristickým znakem sociální práce přímý, záměrný a připravený kontakt sociálního pracovníka s klientem. Výsledkem této činnosti je sociální diagnóza a provádění sociální terapie, které spočívají v sociálně výchovném působení a ovlivňování nebo usměrňování klientů za účelem změny postojů a své sociální situace.⁷⁰

Sociálně výchovné působení, tzn. sociální terapie, je uvědomělý a cílevědomý proces formování názorů, postojů, přesvědčení a jednání sociálních klientů. Sociální pracovník vychází hlavně z pedagogiky dospělých a chce mobilizovat ty psychické síly klienta, kterélepší jeho uplatnění ve společnosti alepší jeho vztah ke společnosti. Sociální pracovník nesmí na klienta v žádném případě vyvíjet nátlak, tzn., že veškerá rozhodnutí o změnách v chování a jednání musí vycházet z klientova přesvědčení.⁷¹

V souvislosti se sociální prací existuje mnoho paradigmat. Jedno z nejdůležitějších je chápání **sociální práce jako terapeutické pomoci**. Za hlavní úkol tohoto sociálního fungování se považuje nastolení duševního zdraví a pohody člověka. Sociální práce se pak v tomto pojetí

⁶⁸ Matoušek, O.: *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha 2003, s. 213.

⁶⁹ Srov.: Matoušek, O.: *Základy sociální práce*. 1. vyd. Praha 2001, s. 184.

⁷⁰ Srov.: Kvapilová, S.: *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc 1996, s. 58.

⁷¹ Srov.: Kvapilová, S.: *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc 1996, s. 59.

chápe jako terapeutická intervence, která má pomoci jednotlivcům i skupinám zabezpečit psychosociální pohodu a osobnostní rozvoj. Důraz je kladen na komunikaci a budování vztahu, protože interakce s druhými je tvůrčí proces, který obohacuje všechny zúčastněné. Komunikaci lze považovat za prostředek, který klientům napomáhá získat více kontroly nad vlastními pocity a způsobem života. Základní profesní výbavu sociálního pracovníka tvoří v této koncepci psychologické znalosti a terapeutický výcvik.⁷²

Sociální práce se všemi klienty s sebou nese řadu problémů a kritických momentů, na které by si měl každý sociální pracovník dávat pozor. Např. sociální potřeby mohou vyplynout ze zhoršení zdravotního stavu klienta. Nelze tudíž vést ostrou hranici mezi zdravotní a sociální péčí, a proto je důležité, aby sociální pracovník pracoval v týmu se zdravotníky. Platí i vztah opačný. Sociální změny u klientů zvyšují zátěž a riziko z hlediska zdraví. Sociální práce musí být prováděna kvalitně a profesionálně i v případě, že má klient závažný problém s komunikací v důsledku zdravotního postižení.⁷³

Základem sociální práce je **důvěryhodný vztah** mezi klientem a sociálním pracovníkem, vytváření pocitu bezpečí a jistoty. Díky sociálnímu pracovníkovi může klient vyjádřit svoji vůli, může se samostatně rozhodovat a udržet si kontrolu nad svým životem.⁷⁴

Náplní práce sociálních pracovníků je pomáhat jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění a pomáhat vytvářet společenské podmínky pro jejich uplatnění.⁷⁵ Poskytují informace a rady, zastupují a pracují s klienty a poskytují jim odborné služby.⁷⁶ Řeší sociální problémy, zprostředkovávají pomoc při řešení těchto problémů a snaží se zabránit

⁷² Srov.: Matoušek, O.: *Základy sociální práce*. 1. vyd. Praha 2001, s. 187.

⁷³ Srov.: Matoušek, O.: *Sociální práce v praxi*. 1. vyd. Praha 2005, s. 164.

⁷⁴ Srov.: Matoušek, O.: *Sociální práce v praxi*. 1. vyd. Praha 2005, s. 164.

⁷⁵ Srov.: Matoušek, O.: *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha 2003, s. 213.

⁷⁶ Srov.: Matoušek, O.: *Základy sociální práce*. 1. vyd. Praha 2001. s. 180.

jejich vzniku (hlavně opěťovanému) a vyhocení.⁷⁷ Sociální pracovník se zabývá výchovnou a poradenskou činností charakteru sociální terapie.⁷⁸

Profesionální sociální pracovníci realizují a vedou různé výcvikové a preventivní programy, plány či projekty osobnostního rozvoje klientů, tj. poskytují klientům služby k uspokojování určitých sociálních potřeb. Odbornost sociálního pracovníka se projevuje tím, že dokáže ze znalostí sociologie, psychologie, zdravotvdy, práva a sociální politiky diagnostikovat konkrétní potřeby jednotlivce nebo skupiny a navrhnout řešení.⁷⁹

Nizozemská asociace sociálních pracovníků (NOW) se pokusila vymezit **funkci sociálního pracovníka**. Dle tohoto vymezení má sociální pracovník pomáhat lidem, kteří se pokoušejí řešit a zvládat problémy ve fungování a v interakcích s jejich sociálním prostředím.⁸⁰

Na sociálního pracovníka jsou kladeny požadavky, které zahrnují určité schopnosti a dovednosti, jimiž má být sociální pracovník vybaven.⁸¹ První požadavek se týká **komunikace a angažovanosti**. Jde o navázání počátečního kontaktu a účinnou komunikaci s jednotlivci i skupinami. Díky tomu dochází k minimalizaci nouze a ohrožení a vytváří se síť sociálních vztahů. Sociální pracovník tedy musí umět jednat s lidmi a mít týmového ducha.⁸²

Pomocí **posuzování** získává sociální pracovník přehled o životní situaci klienta a **plánováním** postupů reaguje na zjištěné sociální problémy. **Podporuje a motivuje** klienta k soběstačnosti a **pomáhá mu**, aby na sebe přebíral odpovědnost za svůj život, zabezpečil si svá práva a tak dosáhnul potřebné sociální změny. Tzn., že sociální pracovník musí umět poskytnout klientům možnost rozvíjet se směrem k soběstačnosti a zapojit se do rozhodování o svém životě. Vede je, aby využívali své

⁷⁷ Srov.: Tomeš, I. a kol.: *Vzdělávací standardy v sociální práci*. 1. vyd. Praha 1997, s. 26.

⁷⁸ Srov.: < <http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/step2.act?lh=0&sm1=13> > [cit. 2008-02-03].

⁷⁹ Srov.: Matoušek, O.: *Základy sociální práce*. 1. vyd. Praha 2001, s. 180 a Srov.: < <http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/step2.act?lh=0&sm1=13> > [cit. 2008-02-03].

⁸⁰ Srov.: Matoušek, O.: *Základy sociální práce*. 1. vyd. Praha 2001, s. 185.

⁸¹ Srov.: Matoušek, O.: *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha 2003, s. 16.

⁸² Srov.: Tomeš, I. a kol.: *Vzdělávací standardy v sociální práci*. 1. vyd. Praha 1997, s. 31-32.

vlastní síly a schopnosti. Chce, aby dokázali vyjádřit své přednosti, schopnosti a potřeby.⁸³

Posledním požadavkem **zasahováním a poskytováním služeb** se rozumí znalost metod a možností poskytování sociálních služeb a intervencí. Dále organizování a koordinování poskytované pomoci, vytváření příznivých okolností pro přijetí služby, zlepšení životních podmínek a možností pro důstojný život klientů.⁸⁴ S tím souvisí požadavek na tvořivost a pružnost v myšlení, analyzování a řešení problému a rozhodování.⁸⁵

Sociální pracovník by měl tedy mít schopnost mobilizovat ve prospěch svého klienta lidské i materiální zdroje, které by mu pomohly k důstojnému životu, seberealizaci a soběstačnosti.⁸⁶

⁸³ Srov.: Tomeš, I. a kol.: *Vzdělávací standardy v sociální práci*. 1. vyd. Praha 1997, s. 32. a Srov.: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/step2.act?lh=0&sm1=13>> [cit. 2008-02-03].

⁸⁴ Srov.: Tomeš, I. a kol.: *Vzdělávací standardy v sociální práci*. 1. vyd. Praha 1997, s. 32. a Srov.: Matoušek, O.: *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha 2003, s. 16.

⁸⁵ Srov.: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/step2.act?lh=0&sm1=13>> [cit. 2008-02-03].

⁸⁶ Srov.: Matoušek, O.: *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha 2003, s. 16.

2. KOMPETENCE A KOMPETENČNÍ MODEL

2.1. Kompetence a členění kompetencí

V současné době pojmáme kompetence jako způsobilosti.⁸⁷ Podle Hroníka „představují určitý soubor předpokladů k určité činnosti“.⁸⁸ Jedná se tedy o množinu chování pracovníka, které musí pracovník v zastávané pozici použít, aby svěřené úkoly této pozice kompetentně zvládl.⁸⁹

V souvislosti s pojmem kompetence se v angličtině používají dva termíny. Jedná se o **competency** a **competence**. Oba dva pojmy v běžném jazyce znamenají oprávnění nebo pravomoc, v přeneseném významu schopnost, způsobilost, zručnost, obratnost, kvalifikaci. Různí autoři však dávají tomuto přenesenému výrazu jiný význam a použitím jednoho z výrazů se snaží přiřadit jiný význam specifikovat. Jedni používají tvar *competence* pro kvalifikaci a tvar *competency* pro schopnost chování, druzí zase naopak.⁹⁰

Podle Armstronga *competency* definují schopnosti chování, tzn. očekávané chování, které je zapotřebí k odvádění výsledků v podobě týmové práce, komunikace, vedení lidí a rozhodování.⁹¹ Jde o schopnost člověka chovat se způsobem, který odpovídá požadavkům práce nebo pracovního místa v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky. Právě tyto schopnosti odlišují efektivní výkon od neefektivního.⁹² V současné době jsou tyto dovednosti známy jako „měkké dovednosti“ (soft skills). „Tvrdé dovednosti“ (hard skills, technical competencies) definují, co lidé musejí znát a být schopni dělat,

⁸⁷ Srov.: Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 29.

⁸⁸ Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 29.

⁸⁹ Srov.: Woodruffe, Ch.: *What is meant by a competency?* Cit. dle: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 27.

⁹⁰ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha 2007, s. 151 – 153.

⁹¹ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha 2007, s. 152.

⁹² Srov.: Boyatzis, R.: *The Competent Manager*. Cit. dle: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha 2007, s. 152.

aby mohli efektivně zastávat své role, tzn., že se jedná o odborné schopnosti. *Competency* se vždy týkají nějaké osoby nebo se vztahují k rysům chování podmiňující přiměřený výkon.⁹³

Competence vyjadřují minimální standardy potřebné pro plnění souboru úkolů a činností. Určují, co musejí být lidé v konkrétních rolích schopni dělat a jaké standardy práce se od nich očekávají. Souvisí s očekávaným výkonem na pracovišti a se standardy nebo normami a výsledky. *Competence* se vždy vztahují k oblasti práce, pracovnímu místu, které je daný pracovník oprávněn zastávat. Jedná se tedy o odbornou způsobilost.⁹⁴

V práci využijí Hroníkovo pojetí kompetencí. Tzn., že kompetence chápu jako způsobilosti, které jsou nutné pro zvládnání úkolů plynoucích z daného povolání.⁹⁵

Podle Kubeše a spol. jsou kompetence důležitou součástí plnění pracovních úkolů, protože se stávají relativně stabilní charakteristikou osobnosti jedince. Pokud jednou pracovník kompetenci vlastní, dokáže ji uplatnit v jakékoliv firmě a na jakékoliv úrovni řízení. Kompetence umožňuje předvídat, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určité situaci.⁹⁶

Kompetence můžeme členit do několika typů. Hroník dělí kompetence podle sociálně psychologického hlediska na:⁹⁷

- **Kompetence řešení problému**, které se zaměřují na přístup k úkolům a věcem. Každý pracovník je stavěn před různé úkoly, ke kterým může přistupovat buď proaktivně, nápaditě, strukturovaně, nebo k úkolům může přistupovat pasivně, chaoticky, mechanicky.

⁹³ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha 2007, s. 152.

⁹⁴ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha 2007, s. 151 - 152.

⁹⁵ Srov.: Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 29.

⁹⁶ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 30.

⁹⁷ Srov.: Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 32.

- **Interpersonální (vztahové) kompetence** se týkají vztahu k druhým lidem. Každý pracovník má jinou potřebu kontaktu s druhými lidmi. Jeden navozuje těsné kontakty s druhými lidmi, druhý potřebuje bezpečný odstup. S těmito kompetencemi souvisí i potřeba někoho řídit nebo naopak potřeba nechat se řídit.
- **Kompetence sebeřízení** zohledňují chování k sobě a projevu emocí. Pokud chce pracovník zvládat své pracovní úkoly a problémy a vztahy s druhými lidmi, potřebuje do určité míry zvládat i sám sebe. Každý pracovník se k sobě může chovat různým způsobem, např. se podceňuje nebo naopak nadhodnocuje, důvěřuje si či nedůvěřuje.

Kromě sociálněpsychologického pohledu na kompetence, který vychází z představy, že firma je tvořena lidmi, jejichž kompetence vytváří kompetence firmy, Hroník uplatňuje členění kompetencí podle kompetenční orientace firmy. Podle tohoto přístupu rozlišuje kompetence na **produktovou orientaci, orientaci zákaznickou a orientaci provozní a systémovou.**⁹⁸

Jiný pohled na dělení kompetencí uplatňuje Kubeš a spol. Výsledný profil konkrétní pozice vzniká jako kombinace dovedností z těchto kategorií.⁹⁹

- **Manažerské kompetence** – cílem těchto kompetencí je zajistit, aby byly úkoly splněny v souladu se strategickými plány. Nositel těchto kompetencí musí vytvářet příznivou atmosféru v týmu, vybírat a rozvíjet své podřízené. Jedná se např. o řešení konfliktů, koučování zaměstnanců, delegování, hodnocení zaměstnanců.
- **Interpersonální kompetence** – tyto kompetence jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování pozitivních vztahů s ostatními kolegy. Uplatňují se v každé pozici, kde se přichází do kontaktu s lidmi. Patří sem např. aktivní naslouchání, empatie, vyjednávání, spolupráce, prezentační dovednosti.

⁹⁸ Srov.: Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 32.

⁹⁹ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 34.

- **Technické kompetence** – tyto kompetence vycházejí ze souboru dovedností, které se vztahují ke konkrétní funkci. Dokáží zajistit, že zaměstnanec je schopen úspěšně plnit své pracovní úkoly, které jsou typické pro jeho práci. Mezi ně můžeme zařadit např. účetnictví, finance, programování, sběr dat, analýzu dat a sumarizaci.

Nejužívanější dělení kompetencí vychází od Carrola a McCrackina, kteří kompetence člení na:¹⁰⁰

- **Klíčové kompetence**, které popisují ty projevy chování, které jsou důležité pro všechny zaměstnance firmy. Podporují firemní hodnoty a firemní kulturu a jsou základem pro stanovení kritérií, potřebných při výběru pracovníků. Mohou také pomoci při definování rozvojových priorit pro širší okruh zaměstnanců.
- **Týmové kompetence**, které jsou definovány jako specifické schopnosti a charakteristiky týmu jako pracovní jednotky. Zvláště důležité jsou u organizací, jejichž práce je založena na výkonu jednotlivých týmů.
- **Funkční kompetence** obsahují více specializované vědomosti a dovednosti, které zajišťují vysoký výkon. Je důležité, aby popis kompetencí zahrnoval širší okruh zaměstnanců, ale aby zároveň odlišoval mezi úrovněmi odborníků od začátečníka po seniora.
- **Vůdcovské a manažerské kompetence** se týkají stále se zvyšujících nároků na vytváření vztahů a jejich vedení. Tyto aspekty dokáží zajistit právě dobře vyvinuté manažerské kompetence spolu se schopností učit se.

Členění kompetencí do různých skupin je důležité, protože tvoří základ pro utvoření kompetenčního modelu. Z mého pohledu se mi jeví jako nejvhodnější Kubešovo členění kompetencí, a proto jej následně využiji v generickém modelu kompetencí pro pomáhající profese.

¹⁰⁰ Carrol, A., McCrackin, J.: *The competent of competency based strategies for selection and development*. Cit. dle: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 35 – 36.

2.2. Kompetenční model, přístupy k jeho tvorbě a jejich dělení

Kompetenční model obsahuje určitým způsobem uspořádané kompetence.¹⁰¹ Kubeš a spol. charakterizují kompetenční model jako konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci.¹⁰²

Existuje několik přístupů, které organizace většinou ve spolupráci s externími konzultanty při tvorbě kompetenčního modelu používají. V podstatě jde o 3 základní přístupy:¹⁰³

1. **Preskriptivní („vypůjčený“) přístup** znamená, že se firma rozhodne nevytvářet nové kompetenční modely, které by odrážely její strategii, kulturu a tržní podmínky, nýbrž si „vypůjčí“ již hotový model. Pokud se organizace rozhodne pro hotový model, znamená to, že v budoucnu bude přijímat personální rozhodnutí na základě kritérií, které důsledně neodrážejí její jedinečnost. Výhodou tohoto přístupu je úspora času a financí, protože není potřeba realizovat průzkum, na jehož základě by se identifikovaly specifické kompetenční modely.
2. **Kombinovaný přístup** přizpůsobuje už vytvořený model jedinečnosti organizace, ve které bude použit. Modifikace „vypůjčeného“ modelu se většinou realizuje na základě časově nenáročných metod tak, aby se zachytily klíčové rozdíly mezi vypůjčeným modelem a specifiky organizace. Hlavním pozitivem tohoto přístupu je, že lze doplnění nových kompetencí do existujícího modelu realizovat bez výrazného zvýšení časových a finančních nákladů.
3. **Přístup šitý na míru** nepracuje s předem známými a definovanými kompetencemi jako předešlé dva přístupy, ale znovu mapuje

¹⁰¹ Srov.: Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 30.

¹⁰² Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 60.

¹⁰³ Srov.: Rothwell, W. J., Lindholm, J. E.: *Competency identification, modelling and assessment in the USA*. Cit. dle: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 63.

organizační terén. Tento přístup vyžaduje nejenom důkladnou znalost pozicí, pro něž se modely hledají, ale i celé organizace a vnějších podmínek, ve kterých působí. Jako jediný také vytváří spolehlivý základ, který organizaci dává legitimitu přijímat závažná personální rozhodnutí. Nevýhodou je jeho časová, metodologická i finanční náročnost.

Každý z uvedených přístupů má své přednosti i svá omezení. Pro organizaci je nejvhodnější ten přístup, který nejlépe zohledňuje její očekávání a záměry. A právě na záměrech organizace závisí, jaký druh kompetenčního modelu vznikne:¹⁰⁴

- a) **Model ústředních kompetencí** (core competencies) – zahrnuje kompetence, které jsou společné a nevyhnutelné pro všechny zaměstnance organizace, bez ohledu na pozici v hierarchii či na roli.
- b) **Specifický kompetenční model** – tento model má za cíl identifikovat ty kompetence pracovníka, které ho činí úspěšným v konkrétní pozici v konkrétní firmě. Jedná se většinou o velmi přesný popis charakteristik chování, protože tyto modely berou v úvahu značné množství specifických informací. V tomto modelu mohou být jednotlivé kompetence váženy (např. podle škál autorů Plamínka a Fišera¹⁰⁵). Hlavní funkcí vážení je určení důležitosti jednotlivých kompetencí pro vzdělávání zaměstnanců, ale i pro výběr zaměstnanců, pro kariérové plánování, hodnocení pracovníků atd.
- c) **Generický (všeobecný) kompetenční model** – obsahuje kompetence, které jsou nezbytné průřezově v každém typu organizace v každé pozici. Generické modely umožňují firmám usnadnit uplatnění kompetenčního přístupu a nabízejí osvědčený seznam kompetencí, které se vztahují většinou na konkrétní pozici.

¹⁰⁴ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 62-66.

¹⁰⁵ Srov.: Plamínek, J.; Fišer, R.: *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha 2005, s. 128.

V následující kapitole bude znázorněn generický kompetenční model pro pomáhající profese. Generický model je vzhledem k cíli práce nejvhodnějším typem, protože jednotlivé organizace (např. domovy důchodců, ústavy pro mentálně postižené, dětské domovy aj.) si mohou tento model doplňovat o kompetence, které jsou pro ně nezbytné a důležité.

Kompetenční modely jsou důležitým nástrojem řízení lidí. Hroník uvádí několik výhod kompetenčních modelů. Jedná se hlavně o sjednocení „jazyka“ manažerů a personalistů, poskytování jednotných kritérií pro výběr a hodnocení zaměstnanců, propojitelnost s vyhodnocením „čísel“, základ pro systém hodnocení, odměňování a rozvoj a možnost koncipovat cílené rozvojové programy.¹⁰⁶

V rámci kompetenčního modelu se musíme zaměřit i na jeho efektivitu. Efektivní kompetenční model musí vycházet z očekávaného a pozorovatelného chování, nikoliv z vlastností či rysů. Dále obsahuje nanejvýše 10 – 12 kompetencí a vytváří spojení mezi firemními hodnotami na jedné straně a popisem práce (job description) na straně druhé. Je nutné, aby kompetenční model platil pro všechny nebo alespoň pro klíčové pozice v organizaci a aby byl sdílený.¹⁰⁷

2.3. Generický kompetenční model pro pomáhající profese

Tato kapitola pojednává o přímém sestavení generického kompetenčního modelu pro pomáhající profese. Model bude rozdělen do 3 skupin podle typu kompetencí. Pro dělení skupin jsem zvolila typologii Kubeše a spol., kteří kompetence dělí na technické, manažerské a interpersonální.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Srov.: Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 30.

¹⁰⁷ Srov.: Hroník, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha 2006, s. 30.

¹⁰⁸ Srov.: Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: *Manažerské kompetence: způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 34.

Důvod, proč se jedná o generický kompetenční model, je ten, že zahrnuje dvě pomáhající profese – sociální pracovníky a psychoterapeuty. Na základě kombinovaného přístupu nebo přístupu šitého na míru mohou s takto nastaveným modelem jednotlivé organizace pracovat a doplňovat ho o kompetence, jež jsou nezbytné v rámci jejich strategie. Např. organizace zabývající se pomocí týraným ženám budou u svých sociálních pracovníků požadovat i znalosti z právní problematiky.

Generický kompetenční model pro pomáhající profese a popis jednotlivých kompetencí vychází z kapitoly 1. o pomáhajících profesích, kapitoly 1.2.1. o psychoterapii a psychoterapeutech a kapitoly 1.2.2. o sociální práci a sociálních pracovnících. Při sestavování modelu jsem se nejdříve zaměřila na podobnosti v náplni práce obou profesí. Po zjištění společných charakteristik jsem sestavila seznam kompetencí, které jsem následně rozdělila podle typologie Kubeše a spol. na kompetence manažerské, technické a interpersonální (viz. kap. 2.1.), a vytvořila kompetenční model s popisem jednotlivých kompetencí.

Jak již bylo uvedeno výše, tento model má sloužit pro dané profese jako základ použitelný pro přístup šitý na míru nebo kombinovaný přístup. Proto jsem v kompetenčním modelu určila, zda lze jednotlivé kompetence získat či rozšířit vzděláním či nikoliv. „Ano“ označuji ty kompetence, které jsou alespoň částečně řešitelné vzděláním. Vzhledem k rozsahu práce následně vyberu pouze jednu kompetenci, která lze řešit vzděláním, a navrhnou vzdělávací akci, která by ji rozšířila.

GENERICKÝ KOMPETENČNÍ MODEL PRO POMÁHAJÍCÍ PROFESI

Kompetence		Popis	Lze řešit vzděláváním?
Technické	Diagnostická činnost	Vyhledávání klientů a diagnostika v nepříznivé situaci a analýza jejich potřeb. Provádění individuálních a/nebo skupinových psychosociálních vyšetření. Návrh možností a postupů pomoci.	ANO
	Individuální a skupinová kontaktní činnost	Poskytování odborných konzultací a poradenství. Tvorba a realizace výcvikových a dalších programů osobnostního rozvoje a prevence sociálně patologických jevů. Podpora klienta po určitou dobu po ukončení výcviku nebo programu.	ANO
	Zpracování dokumentace	Vytvářet a přehledně uspořádat dokumentaci. Zvládnutí práce s databázemi.	ANO
Manažerské	Analýza a řešení problémů	Chápání vztahů mezi informacemi, problémy a situacemi a na základě těchto analýz dosahování vysoce kvalitních výstupů.	NE
	Motivování	Motivovat zaměstnance a/nebo klienty, poskytovat jim příležitosti. Naslouchat jim a být si vědom jejich potřeb. Zvláště podporovat týmovou práci.	ANO
	Organizační činnost	Efektivní plánování, organizování a koordinace vlastní práce a práce ostatních. Organizace času pomocí stanovení priorit, jež jsou v souladu s konečnými termíny a/nebo podstatnými důležitostmi.	ANO
	Týmová práce	Konstruktivní, cílově orientovaná práce, vzájemné poznání a respektování dovedností a ohled na zájmy skupiny	ANO

Interpersonální	Empatie	Schopnost vcítit se do druhého, porozumění jeho pocitům, motivům, jednání. Schopnost naslouchat.	NE
	Flexibilita	Schopnost přizpůsobit se, ať už časově či profesně.	NE
	Komunikace	Komunikace adekvátním, srozumitelným jazykem a stylem, který odpovídá situaci a klientovi (písemně i ústně). Konstruktivní komunikace s využitím logických, věcných a racionálních argumentů. Odstranění bariér v komunikaci. Umožnění druhým vyjádřit svůj názor, respektování druhých. Asertivní komunikace a vystupování.	ANO
	Odolnost vůči stresu	Adaptování se a pokračování v efektivní práci v různých stresových situacích (časová tíseň, odpor okolí, kritika, atd.). Být stále vyrovnaný a sebejistý.	ANO
	Ochota vzdělávat se	Snaha o další osobní rozvoj na základě již existujících znalostí a dovedností.	NE
	Otevřenost změně	Nové přístupy a změny považuje za příležitost, nikoliv za hrozbu. Aktivní zapojení se do procesu změn a modernizace. Flexibilita s ohledem na nové a/nebo měnící se situace a okolnosti.	NE
	Samostatnost	Vyvíjení vlastní iniciativy a soustředěnost v práci. Vytrvalé dosahování cíle. Znalost svých předností i slabých stránek.	NE

K návrhu vzdělávací akce jsem vybrala kompetenci „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“. Tato kompetence tvoří základ pro práci sociálních pracovníků a psychoterapeutů. Často se objevují nové trendy a postupy, které tuto kompetenci rozšiřují a inovují. Jedním z těchto trendů jsou animační programy. Návrh vzdělávací akce se bude týkat speciálně

animačních programů pro seniory, neboť se začíná usilovat o to, aby stáří bylo etapou aktivního života. Díky animačním programům může senior prožívat každý den plnohodnotně a tím rozvíjet svou psychickou i fyzickou stránku.

3. NÁVRH VZDĚLÁVACÍ AKCE – ANIMAČNÍ PROGRAMY PRO SENIORY

Návrh vzdělávací akce se týká kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“. Náplní vzdělávací akce je proškolení sociálních pracovníků v novém a moderním přístupu v péči o seniory - v animačních programech. Díky těmto programům dochází k naplňování individuálních potřeb seniorů a reflektování jejich představ o využití volného času. Stáří se pak stává etapou plnohodnotného a aktivního života. Aktivní stáří pomáhá k tělesnému, fyzickému i duševnímu rozvoji seniora, rozvíjí se jeho samostatnost a nezávislost.

S animačními programy souvisí i komunikace s klienty pro zjištění jejich potřeb, zájmů, názorů. Proto dochází díky tomuto vzdělávání k částečnému rozvoji kompetence „*komunikace*“.

3.1. Stárnutí a stáří

Vyústěním této práce je návrh vzdělávací akce, díky které dojde k rozvoji kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“. Tato kompetence byla identifikována v generickém kompetenčním modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.). Součástí této kompetence jsou animační programy pro seniory. Aby bylo dosaženo cíle práce, je nutné terminologicky ukotvit pojmy „stárnutí“ a „stáří“. Toto ukotvení bude využito ve všech kapitolách samotného návrhu vzdělávací akce (viz. kap. 3.3.), hlavně však v kapitolách týkajících se identifikace vzdělávacích potřeb a cíle vzdělávací akce, na které ostatní fáze návrhu navazují.

3.1.1. Pojem stárnutí a stáří

Stárnutí a stáří s sebou přináší řadu změn v psychické, sociální i fyzické oblasti. Je velmi nesnadné určit, kdy je člověk starým, protože každý jedinec stárne jinak.¹⁰⁹

Pokusů o definování fenoménů stáří a stárnutí bylo učiněno mnoho, ale žádný z nich není absolutní a definitivní. Určitým způsobem zastřešující může být názor Pacovského a Heřmanové, kteří tvrdí, že stárnutí a stáří je na konci přirozeného vývojového procesu jedince.¹¹⁰

Dále tito autoři uvádějí, že stárnutí je vždy proces disociovaný, dezintegrovaný, zákonitý a specificky celoživotní. Jedná se tedy nepochybně o složitý a multifaktoriální děj.¹¹¹

Stárnutí je vždy individuální a je ovlivněno genetickou výbavou, ale také životními podmínkami, interakcemi s prostředím, odlišným zdravotním stavem i životním způsobem jedince.¹¹² Jedná se o proces asynchronní a heterochronní, protože postihuje nerovnoměrně různé struktury a funkce organismu. Zčásti musíme brát ohled na jejich zatěžování a stimulování nebo poškozování. U stimulování se jedná hlavně o aktivitu organismu. Na poškozování organismu mají vliv chorobné procesy.¹¹³

Stárnutí a stáří je důsledkem a projevem geneticky podmíněných involučních procesů, které ovlivňuje mnoho dalších faktorů. Také je spojeno s řadou významných sociálních změn, které působí na stáří a proces stárnutí. Spousta změn se vzájemně prolíná a mohou být i protichůdné, ať už se jedná o změny příčinné nebo následné.¹¹⁴

I přesto, že existují velké interindividuální rozdíly, je možné identifikovat jisté společné znaky stárnutí. V souladu se Stuartem-

¹⁰⁹ Srov.: Stuart-Hamilton, I.: *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha 1999, s. 18 – 21.

¹¹⁰ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 61.

¹¹¹ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 61.

¹¹² Srov.: Mühlpachr, P., Staniček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001, s. 12.

¹¹³ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 57 -82.

¹¹⁴ Srov.: Mühlpachr, P., Staniček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001, s. 9.

Hamiltonem můžeme hovořit o biologickém a psychologickém stárnutí.¹¹⁵ Mühlpachr se Staníčkem k tomu dodávají ještě sociální stárnutí.¹¹⁶

Biologické stárnutí lze charakterizovat tím, že je dlouhodobě nakódováno. Je to proces nevratný a zanechává trvalé stopy. Největší vliv na biologické stárnutí má čas a prostředí. Typické jsou především funkční změny jako je úbytek struktur a funkcí, jejich involuce a regrese. Adaptační schopnost se ve stáří snižuje, protože starý organismus se nedokonale přizpůsobuje snížené tenzi kyslíku, chladu, traumatům.¹¹⁷ V průběhu biologického stárnutí dochází ke zmenšování buněčného kapitálu, opotřebenosti orgánů, stárnutí nervové soustavy, menší účinnosti smyslových orgánů, oslabení imunitního systému atd.

Pichaud a Thareauová uvádí příznaky biologického stárnutí, které evidují ve více či méně zjevných fyziologických změnách. Kůže se svrašťuje a vysušuje, vlasy a chlupy šediví a ubývají. Uši obtížněji vnímají vysoké tóny a jsou citlivější na šumy a zrak slábne, obtížněji se adaptuje na světlo a na tmou, obsáhne menší šířku. Svalstvo ochabuje, dýchací soustava se rychleji unaví, zvláště při námaze. Imunitní systém se přetváří a mění se hormonální produkce, sekrece a aktivita.¹¹⁸

Souhrnně lze říci, že biologické stárnutí označuje konkrétní míru involučních změn a stáří pak pozdní fázi ontogeneze a přirozeného průběhu života.¹¹⁹

V psychologickém stárnutí se jedná o všechny změny psychiky, které se ve větší míře vyskytují s rostoucím věkem. Mezi obecné charakteristiky se řadí zejména změny poznávacích schopností. Jde především o sníženou výbavnost a vstřípivost paměti a zpomalení psychomotorického tempa. Stárnoucí jedinec nechce sledovat a řešit komplikované životní události, protože by se musel rozhodovat. Staří lidé snadno podléhají dojetí, protože jejich emoce jsou labilnější. Velký vliv

¹¹⁵ Srov.: Stuart-Hamilton, I.: *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha 1999.

¹¹⁶ Srov.: Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001.

¹¹⁷ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 61.

¹¹⁸ Srov.: Pichaud, C., Thareauová, I.: *Soužití se staršími lidmi*. 1. vyd. Praha 1998, s. 23.

¹¹⁹ Srov.: Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001. s. 9-16.

na chování stárnoucích má úzkost, deprese a podezřívavost. Také touží po svém pohodlí a soukromí, proto se někdy vzdávají dříve oblíbené zábavy, zvláště je-li spojena s nepohodlím a námahou. Kladem je, že se zlepšuje rozvaha. Stárnoucí člověk projevuje větší stálost ve svých názorech a vztazích. Ve svém jednání se stává opatrnějším a obezřetnějším. V monotónní tělesné i duševní činnosti dochází k větší vytrvalosti. Dalším pozitivem je, že slovní zásoba a jazykové dovednosti zůstávají zpravidla zachovány. U psychologického stárnutí velmi záleží na povahových typech a osobnosti jedince, protože jednotlivé rysy osobnosti se se stářím prohlubují.¹²⁰

Sociální stárnutí je obdobím vymezeném kombinací několika sociálních změn. Člověk je tvor společenský a jeho postavení ve společnosti se v průběhu života mění. Při sociálním stárnutí ale dochází ke změně rolí, životního způsobu i ekonomického zajištění. Člověk musí omezit činnosti, na které byl zvyklý. Postupně se stává závislým na svém okolí. Stáří je tedy chápáno jako sociální událost, protože začíná tzv. handicap sociální integrace, kdy dochází ke znemožnění účasti na obvyklých sociálních vztazích.¹²¹

Stárnutí je tedy přirozený proces, při kterém jsou ohroženy některé faktory. A jestliže víme které, pak lze nalézt nejefektivnější prostředky k tomu, jak stárnutí zpomalit, pozitivně ho využít a zaměřit se na jeho nejlepší součásti.¹²²

3.1.2. Periodizace stáří

Je nesmírně obtížné určit dobu, kdy se člověk stane starým. Nejběžnějším měřítkem je **kalendářní chronologický věk**. Lze ho nazývat také věkem skutečným.¹²³

¹²⁰ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1991, s. 81 – 82.

¹²¹ Srov.: Mühlpachr, P., Staniček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Brno 2001., s. 9. a Pacovský, V.: *Proti věku není léku?* 1. vyd. Praha 1997, s. 60.

¹²² Srov.: Dessaintová, M-P.: *Nezačínajte stárnout*. 1. vyd. Praha 1999, s. 19-30.

¹²³ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 14.

Kalendářní chronologický věk se často dělí na 3 skupiny. První skupinu představují **mladí senioři** od 60 do 74 let, kde dominuje problematika adaptace na penzionování, využití volného času, možnosti aktivit a seberealizace. Skupinu **starých seniorů** tvoří lidé od 75 do 84 let, kteří jsou charakterističtí změnou funkční zdatnosti, specifické medicínské problematiky a atypickým průběhem chorob. Od 85 let se používá pojem **velmi staří senioři**, u nichž je třeba více sledovat soběstačnost a zabezpečení.¹²⁴

Je jasné, že věk jako ukazatel stáří je sám o sobě bez informace, proto nemůže být pokládán za spolehlivý ukazatel životního stavu konkrétního jedince. V nejlepším případě může naznačovat stav průměrného člověka.¹²⁵

Sociální věk představuje další ukázkou periodizace stáří. Označuje měnící se životní styl, jeho znaky a vztahy v různých obdobích životního cyklu. Pokud se životní styl jedince neliší od života jeho vrstevníků, je sociální věk totožný s věkem kalendářně chronologickým.¹²⁶ Za znak počátku sociálního stáří se považuje odchod do důchodu, tedy věk mezi 60 a 65 lety. Zajímavé je, že většina gerontologů pro označení tzv. mezního věku (začátku stáří) rovněž volí věk mezi 60 a 65 lety, protože v tomto období dochází k viditelným fyzickým a psychologickým změnám.¹²⁷

V souvislosti se sociálním stářím lze hovořit o sociální periodizaci života, která člení lidský život na 4 velké periody. **První věk** označuje předproduktivní období, tzn. dětství a mládí. **Druhý věk** je věkem produktivním, kdy se člověk stává dospělým a ukotvuje se hlavně v pracovní rovině života.¹²⁸ **Třetí věk** lze charakterizovat jako období postproduktivní. Jedinec už ukončil pracovní poměr, ale stále je aktivní

¹²⁴ Srov.: Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001, s. 10 – 11.

¹²⁵ Srov.: Stuart-Hamilton, I.: *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha 1999, s. 18-21.

¹²⁶ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 14.

¹²⁷ Srov.: Stuart-Hamilton, I.: *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha 1999, s. 18-21.

¹²⁸ Srov.: Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001, s. 9 – 10.

a nezávislý. Poslední věkem je **čtvrtý věk**, který bývá používán k označení fáze závislosti při zajišťování základních potřeb.¹²⁹

Stuart-Hamilton se také zmiňuje o věku biologickém (posuzuje se podle tělesných známek stárnutí) a věku psychologickém (zdůrazňuje se duševní stránka stárnutí).¹³⁰ Pacovský vymezuje ještě věk funkční, který odpovídá skutečnému funkčnímu potenciálu člověka.¹³¹

Nejběžněji se k vymezení stáří užívá věkové kategorizace navržená Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Toto dělení se opírá o patnáctileté periody lidského života. Věkové rozpětí **45 – 59 let** se spojuje se středním, nebo také zralým věkem. Období **60 – 74 let** se označuje jako ranné stáří neboli vyšší věk. Za počátek vlastního stáří je považován 75. rok. Věkem **75 – 89 let** je vymezena senescence (kmetství). Lidé žijící **déle než 90 let** jsou považováni za dlouhověké.¹³²

Uvedené kategorizace lidského života jsou velmi různorodé a rozmanité. Jedno mají ale společné, a to, že se opakovaně objevuje jako uzlový ontogenetický bod, kritická perioda, věk kolem 75 let.

3.2. Animace a animační programy

Cílem této práce je návrh vzdělávací akce, jež umožní rozvinout kompetenci „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“ identifikovanou v generickém kompetenčním modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.). Tato kompetence tvoří základ pro práci sociálních pracovníků a psychoterapeutů. Jedním z trendů v této oblasti jsou animační programy. Z terminologického ukotvení „animace“, „animátor“ a „animační programy“ a z kapitoly 3.1. o stárnutí a stáří bude vycházet samotný návrh vzdělávací akce a všechny jeho fáze (viz. kap. 2.3.)

¹²⁹ Srov.: Stuart-Hamilton, I.: *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha 1999, s. 18-21.

¹³⁰ Srov.: Stuart-Hamilton, I.: *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha 1999, s. 19 - 23.

¹³¹ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 15.

¹³² Srov. Haškovcová, H.: *Fenomén stáří*. 1. vyd. Praha 1989, s. 23. a Srov.: Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001, s. 14. a Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 14.

3.2.1. Pojem animace

Termín „animace“ je nadnárodní pojem přinášející četné výhody, ale vede k mnohým nedorozuměním. Výraz „animace“ je podle Važaňského a Smékala odvozen z francouzského „animer“, což znamená „oduševňování“, „oživení“, „nadchnutí“.¹³³ Jiné vysvětlení poskytuje Pávková, která odkazuje na latinský termín „anime“, které lze přeložit jako „duch“ nebo „duše“.¹³⁴ Zastřešující odpovědí na tuto otázku může být názor Pichauda a Thareauové: „je to život“.¹³⁵

Animace je charakterizována jako cesta nebo postup, která se snaží aktivizovat seniora nebo skupinu seniorů. Definuje se jako metoda, která pozitivně působí na duševní i tělesný rozvoj osobnosti v souladu s jejími schopnostmi a potřebami. Cílem je stále a výhradně jedinec. Tato metoda je založená na nedirektivních a akčních metodách povzbuzování seniorů k hledání vlastní cesty na konci života a schopnosti realizovat svou svobodu a autonomii. Zároveň jim je předkládáno přiměřené a zajímavé množství možností seberealizace. Animace se zaměřuje na podporu tvořivé kulturní samostatné činnosti a sociálního úsilí. Důraz je kladen na otevřenost situace, na dobrovolnost, možnost volby a na prostor pro iniciativu.¹³⁶

V animaci se jedná o povzbuzení a stimulaci seniora. Jejím prostřednictvím se má ulehčit komunikace, zlepšit kontaktní způsobilost a podpořit sociální vnímání. Důležité je zabezpečit povzbuzování a motivaci k účasti na animaci, poskytovat dostatečné množství impulzů a iniciování. Neustále se musí senioři podněcovat a podporovat v kreativité, komunikaci a participaci.¹³⁷

Souhrnně lze říci, že animace je zaměřena na duševní, tělesný a sociální život seniorů, který je vede k novým prožitkům a zkušenostem,

¹³³ Srov.: Važaňský, M., Smékal, V.: *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno 1995, s. 88.

¹³⁴ Srov.: Pávková, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha 2002, s. 77 – 78.

¹³⁵ Srov.: Pichaud, C., Thareauová, I.: *Soužití se staršími lidmi*. 1. vyd. Praha 1998, s. 118.

¹³⁶ Srov.: Průcha, J. a kol.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha 2003, s. 17. a Srov.: Pávková, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha 2002, s. 77 – 78.

¹³⁷ Srov.: Važaňský, M., Smékal, V.: *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno 1995, s. 88.

umožňuje jim sebeuvědomění, sebevyjádření a vědomí sounáležitosti se skupinou.¹³⁸

3.2.2. Animace a komunikace

Základem veškerého animačního úsilí je dobrá a fungující komunikace. Komunikace patří do skupiny interpersonálních kompetencí v generickém kompetenčním modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.). Bez ní nemůže sociální pracovník ani psychoterapeut vykonávat svou profesi. Proto úzce souvisí s kompetencí „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, již má rozvíjet vzdělávací akce zaměřující se na animační programy pro seniory.

Komunikace vychází z latinského termínu „*communicare*“, který překládáme jako spojení, sdělování, dorozumívání. Nejběžněji komunikace označuje vše, co si lidé sdělují mezi sebou navzájem.¹³⁹

Kromě verbálního vyjadřování, které je nejčastějším prostředkem komunikace, má v komunikaci se staršími lidmi velký význam komunikace realizovaná neverbálně, tzn. pomocí dotyků, pohledů, gestiky, mimiky, apod. Věnovat pozornost neverbálním projevům považuje Rheinwaldová v případě starších lidí za velmi důležité, a to zejména tam, kde je verbální komunikace ztížena nebo v důsledku poruch smyslových orgánů a jiných fyziologických poruch znemožněna. V komunikaci s dezorientovanými klienty a klienty postiženými demencí je tato forma dorozumívání někdy jediný možný způsob komunikace.¹⁴⁰

Komunikace se seniory má své zvláštnosti a nezřídka je její odlišný průběh spjat s fyziologickými změnami ve stáří. Podle Pichauda a Thereauové trpí starší lidé často nedoslýchavostí a také potřebují delší dobu na zpracování informací. Výměna informací je tak pro animátora náročnější a nezřídka vede z jeho strany k projevování netrpělivosti.

¹³⁸ Srov.: Pávková, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha 2002, s. 77 – 78.

¹³⁹ Srov.: Malach, J.: *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava 2002, s. 61.

¹⁴⁰ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 21 – 22.

Ve stáří se také objevují tendence opakovat stále dokola stejná sdělení a přisuzovat událostem větší význam, než ve skutečnosti mají. K upoutání pozornosti starší lidé často využívají témata týkající se zejména fyziologických obtíží. Senioři upřednostňují rozhovor s jednotlivcem, protože při skupinovém rozhovoru se nedokáží rychle zorientovat.¹⁴¹

Při kontaktu se staršími lidmi je nutné **aktivně naslouchat**, což vyžaduje pozorně sledovat, co druhá osoba říká a zároveň nevnášet do rozhovoru vlastní komentáře. Takové naslouchání vyžaduje věnovat druhému stálou pozornost.¹⁴²

Od sociálního pracovníka vyžaduje komunikace se seniorem ještě další **zvláštní opatření**. Mezi ně patří větší soustředěnost na komunikační proces, tedy více hledět do tváře, zřetelně artikulovat, mluvit pomalu a hlasitě a zároveň nízkým hlasem. Při komunikaci je také třeba zvolit správnou vzdálenost, nestát ani příliš blízko, ani příliš daleko, což by mohlo vzbudit zdání nezájmu. Sociální pracovník také musí dbát na to, aby senior na rozhovoru aktivně participoval nebo se ho rozhovor v přítomnosti ostatních alespoň týkal.¹⁴³

Komunikace se seniory se řídí tzv. desaterem:¹⁴⁴

1. Všichni musí respektovat identitu seniora (oslovovat ho jménem nebo odpovídajícím titulem, protože nevyžádaná familiární oslovení jsou ponižující).
2. Sociální pracovník nebo psychoterapeut se musí důsledně vyhýbat infantilizaci starého člověka (s žádným seniorem nelze hovořit jako s dětmi).
3. Je nutno cílevědomě chránit důstojnost seniora.
4. Je důležité respektovat princip zpomalení a chránit seniory před časovým stresem (tzn., že počítáme se zpomalením psychomotorického tempa a se zhoršenou pohyblivostí).

¹⁴¹ Srov.: Pichaud, C., Thareauová, I.: *Soužití se staršími lidmi*. 1. vyd. Praha 1998, s. 84 – 85.

¹⁴² Srov.: Pichaud, C., Thareauová, I.: *Soužití se staršími lidmi*. 1. vyd. Praha 1998, s. 86 – 87.

¹⁴³ Srov.: Pichaud, C., Thareauová, I.: *Soužití se staršími lidmi*. 1. vyd. Praha 1998, s. 84 – 85.

¹⁴⁴ Srov.: <<http://www.nrzp.cz/>> [cit. 2006-02-17].

5. Složitější nebo zvláště důležité informace (termíny vyšetření, způsob užívání léků) musí pracovník několikrát zopakovat či raději napsat na list papíru.
6. Aktivně a taktně se musí ověřovat komunikační bariéry a tomu se musí přizpůsobit komunikace.
7. K usnadnění komunikace se sociální pracovník či psychoterapeut zdržuje v zorném poli seniora, mluví srozumitelně a udržuje oční kontakt. Při pochybnostech musí ověřit správné využití kompenzačních pomůcek (např. naslouchadla).
8. Bez ověření nedoslýchavosti se v žádném případě nesmí zesilovat hlas, protože nepochopení může pramenit z hlučného prostředí.
9. Pomoc při pohybu, odkládání oděvu, atd. lze pouze nabízet, nikdy však vnucovat.
10. Při ústavním ošetřování by komunikace i ošetřovatelská aktivita měla cílevědomě směřovat k podpoře, udržení a obnově soběstačnosti seniora se zdravotním postižením, nikoliv automaticky předpokládat její ztrátu a vést k imobilizaci.

Uvedené specifické rysy komunikace by měli sociální pracovníci i psychoterapeuti brát v úvahu a snažit se jim přizpůsobit. Z jejich strany jsou kladeny nároky zejména na trpělivost, dostatek času a snahu sdělovanému obsahu porozumět.

3.2.3. Animátor

Profese animátora není u nás dosud jednoznačně vymezena a vyhraněna, proto se setkáváme s různým označením animátorů. Nejčastěji se animátor ztotožňuje se sociálním pracovníkem, psychoterapeutem, geriopracovníkem, geriatrický pracovníkem, ergoterapeutem, apod. Nezřídka roli animátora hraje zdravotnický personál, jehož náplň práce sice animaci zahrnuje, ale v jehož silách obvykle není dostatečně zabezpečit animační aktivity. Jednou ze základních činností animátora je nabídka, organizace a realizace

smysluplných aktivit, tzv. animačních programů.¹⁴⁵ Tyto programy jsou součástí kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, kterou k výkonu svého povolání nezbytně potřebují jak sociální pracovníci, tak psychoterapeuti.

Na vykonávání profese animátora jsou kladeny určité požadavky a předpoklady. Velký důraz je kladen na **osobnost animátora**. Podle Bašteckého je velmi důležité, aby animátor věřil, že „tvořivé přijetí stáří“ je reálnou možností seniorů, s nimiž bude pracovat. Tento pracovník má být nadán trpělivostí, rozvahou a nesentimentálním, realistickým pohledem na věc. Měl by být také vybaven znalostmi a tolerancí na velká psychická traumata stáří a smrt. Od každého pracovníka se také očekává tvořivost, manuální zručnost a především osobní aktivita.¹⁴⁶

Važaňský se Smékalem považují za hlavní náplň práce animátora podněcování a podporu kreativity, integrace a participace. Tyto hlavní funkce odpovídají nejdůležitějším faktorům, které si animátor musí osvojit.¹⁴⁷

K nejdůležitějším vlastnostem, schopnostem a predispozicím pro práci animátora patří:¹⁴⁸

- **Schopnost rozvoje komunikace.** Animátor se snaží snížit komunikační bariéry a strachový práh, zlepšit sociální vnímání, porozumění a sdělování, podporovat všechny příležitosti ke komunikaci, dialogu a výměně myšlenek, růstu a intenzifikaci kontaktů a mezilidských vztahů při zachování individuálních zvláštností a odlišností.
- **Schopnost podpory skupinového vzdělání.** Animační programy ve většině případů probíhají ve skupině. Animátor zprostředkovává zážitky skupiny a posiluje pocit sounáležitosti a praktické solidarity, realizuje skupinové cíle a posiluje samostatnost členů skupiny, podněcuje ke společnému jednání,

¹⁴⁵ Srov.: Mühlpachr, P., Staniček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Brno 2001, s. 7.

¹⁴⁶ Srov.: Baštecký, J. a kol.: *Gerontopsychiatrie*. 1. vyd. Praha 1994, s. 120.

¹⁴⁷ Srov.: Važaňský, M., Smékal, V.: *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno 1995, s. 88 – 90.

¹⁴⁸ Srov.: Važaňský, M., Smékal, V.: *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno 1995, s. 103.

iniciativě a sociální akci, podporuje aktivní účasti na životě společnosti a sociálních změn.

- **Schopnost usnadnění účasti a spolupůsobení na kulturním životě.** Animátor musí vytvořit přiměřené podmínky k nezávislé účasti a spolupůsobení všech vrstev obyvatelstva na kulturním životě. Dále musí odhalovat kulturní potenciál a probouzet zájem o kulturní uplatnění a rozvoj. Důležitý je přístup ke kultuře jako životnímu stylu a sociálnímu fenoménu, demystifikace kultury, decentralizace a demokratizace prostředků a cest kulturní práce.

K uvedenému přehledu je nutno připojit i požadavek **osobnostních vlastností a schopností** animátora. Jedná se hlavně o empatii, sociálně psychologickou vnímavost, obratnost a radost ze společenského styku se seniory, sdílnost a otevřenost, laskavost a schopnost nadšení, bezprostřednost a pružnost, bohatství nápadů, radost z tvorby, inovační připravenost, senzibilita pro skupinové procesy, schopnost kooperace, citlivost a způsobilost pro konflikty a konfliktní situace, schopnost tolerance, samostatnost a silné JÁ, organizační síla, způsobilost k řešení organizačních problémů, vědomí odpovědnosti, spolehlivost, schopnost reflexe, iniciativní způsobilost a angažovanost.¹⁴⁹

Při práci se seniory je třeba, aby animátor dodržoval několik **zásad** týkajících se kontaktů s klienty. Je důležité být ke klientům milý a příjemný, vykat jim, oslovovat je „pane“ nebo „paní“ (pokud nepožádají o jiné oslovení), nikdy je neponižovat a nejednat s nimi jako s dětmi. Animátor musí být dobrým posluchačem a projevovat zájem nejen rozhovorem, ale i osobní návštěvou (animátor nikdy nevstupuje bez zaklepaní). V žádném případě nepoužívá žádné klientovy osobní věci bez jeho svolení.¹⁵⁰

Profese animátora je náročná a často vyžaduje plné psychické i fyzické nasazení pracovníka. Není proto divu, že se animátor časem cítí vyčerpaný a bez energie, trpí podrážděností a negativistickými reakcemi.

¹⁴⁹ Srov.: Važanský, M., Smékal, V.: *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno 1995, s. 10

¹⁵⁰ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 21 – 22.

To všechno jsou symptomy syndromu vyhoření, známého jako „**burnt-out**“. Animátor musí pamatovat na nebezpečí stresu a záměrně se mu snažit předejít vhodnými relaxačními technikami, dovolenou a zejména realistickým přístupem k práci. Pouze psychicky zdravý a vyrovnaný jedinec totiž může zvládnout tak náročnou profesi, jakou animátor bezpochyby je.¹⁵¹

3.2.4. Animační programy a jejich kategorizace

Tato práce má vyústit v návrh vzdělávací akce rozvíjející kompetenci „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, kterou lze nalézt v generického kompetenčního modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.). Novým přístupem v této kompetenci jsou animační programy. Terminologické uchopení „animačních programů“ je nezbytné pro vytvoření samotného návrhu vzdělávací akce (viz. kap. 3.)

3.2.4.1. Animační programy

Prodloužení aktivního období života seniorů vyžaduje nabídku smysluplných aktivit, tzv. animačních programů.¹⁵² Animační programy příznivě působí na tělesný i duševní stav seniorů, protože poskytují možnost jak k fyzické aktivitě, tak k mentální aktivaci. Tím je podle Pacovského naplněna jedna ze základních zásad správné péče o seniory. Působí-li totiž animační program správně, působí pozitivně na celý organismus. Podporuje jeho obranné schopnosti, regeneruje a vytváří zdravé fyziologické stereotypy a tím tlumí negativní projevy stárnutí.¹⁵³

Animační programy se zaměřují na pomoc seniorovi aktivně prožívat jeho život. Účastí na animačních programech se u klientů zmenší

¹⁵¹ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 82.

¹⁵² Srov.: Mühlpachr, P., Staniček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno 2001, s. 7.

¹⁵³ Srov.: Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha 1981, s. 173.

pocit závislosti, zlepší se samostatnost a sebeuplatňování a aktivuje se zbytek schopností. Zlepší se seniorova orientace v realitě a zároveň dochází k integraci s okolním světem a k ulehčování stresových situací.¹⁵⁴

Programy, které dávají klientovi možnost uplatnit se a ve kterých se jim dostane ocenění a uznání jeho lidské hodnoty, jsou zdrojem pocitu vlastní ceny, a tím i životní energie. Tento pocit je nutný ke zdravému stárnutí a k vědomí smyslu života.¹⁵⁵

Ve většině případů se animační programy realizují ve skupině. Posláním animačních skupin je umožnit každému seniorovi objevovat sama sebe, zapojit se do života skupiny, navrhopvat a uskutečňovat změny vedoucí k trvalému zlepšování jeho životních podmínek. Účastník se podílí na realizaci cílů stanovených společně skupinou, které vychází z potřeb, problémů a životních plánů každého jejího člena. Díky skupině senior nachází své místo ve společnosti, kde by mohl svobodně žít v souladu s tím, co považuje za důležité a podle čeho se chce orientovat.¹⁵⁶

3.2.4.2. Kategorie animačních programů

Animační programy jsou velmi variabilní, spousta z nich se navzájem prolíná a mnohé lze úspěšně kombinovat. Nastíněnou kategorizaci do tří skupin je proto třeba chápat pouze jako teoretický model.

Prvním druhem jsou **zábavné aktivity**, které mají seniorům přinést do jejich života radost, zábavu a povzbuzení. Zpravidla jde o aktivity jednorázové, jež se řídí kalendářním rokem. Mezi takové patří oslavy všeho druhu (narozeniny, Den matek) a dodržování tradic (Velikonoce, masopustní veselice). Do těchto aktivit lze zahrnout také různé plesy, bály či taneční zábavy. Na všechny akce se doporučuje zvat členy rodiny

¹⁵⁴ Srov.: Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Brno 2001, s. 91.

¹⁵⁵ Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 14.

¹⁵⁶ Srov.: Pávková, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha 2002, s. 77-78.

a přátelé, v některých případech i veřejnost. Rheinwaldová doporučuje každý měsíc pořádat minimálně jeden zábavný program, aby se měli senioři na co těšit. Tento pocit jim dodává určitou životní náplň, zabraňuje nudě a ztrátě motivace žít.¹⁵⁷ K zábavným aktivitám se řadí i společenské hry, jež lze přirozeně hrát kdykoliv po celý rok. Mezi společenské hry patří jednak deskové hry (člověče nezlob se, monopoly) a karetní hry (prší, bridže),¹⁵⁸ ale samozřejmě i nejrůznější slovní hry, kvízy atd.

Své nezastupitelné místo v životech seniorů mají **zájmové činnosti**. Pávková chápe zájmové činnosti jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností.¹⁵⁹ Zájmová činnost se realizuje pomocí nejrůznějších kroužků a klubů. Může se jednat o umělecky zaměřené skupiny (dramatický, literární, fotoamatérský kroužek), o kroužek sdružující milovníky zvířat (chovatelský kroužek), ve velké oblibě bývají rukodělné a kuchařské kroužky a také kluby turistické.¹⁶⁰ K zájmové činnosti lze zařadit i vzdělávací aktivity, které se realizují v podobě přednášek, besed, promítání filmů apod.

Významnou součástí animačních programů jsou aktivity **s terapeutickým zaměřením**. Mnozí senioři mohou trpět některými poruchami a dysfunkcemi fyzického i psychického rázu, které se novodobá a moderní péče o seniory snaží odstranit, ošetřit a zmírnit, aby nebránily prožívání klidného a spokojeného stáří.¹⁶¹ Slovník cizích slov definuje terapii jako „léčbu“ či „léčení“¹⁶². Úlehla uvádí, že je to proces, ve kterém se klient snaží zbavit svého trápení, zmenšit svou bolest a současně má představu, že by to bylo možné.¹⁶³ Úkolem terapeutických setkání není jenom léčba již získaných potíží, ale rovněž

¹⁵⁷ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 55.

¹⁵⁸ Srov.: Mühlpachr, P., Staniček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Brno 2001, s. 109.

¹⁵⁹ Srov.: Pávková, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha 2002, s. 96 – 97.

¹⁶⁰ Srov.: Mühlpachr, P., Staniček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Brno 2001, s. 104 – 111. a Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 54 – 60.

¹⁶¹ Srov.: Nádvořníková, K.: *Animační programy v péči o seniory (diplomová práce)*. Olomouc 2002, s. 48.

¹⁶² *Slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha 1998, s. 337.

¹⁶³ Srov.: Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. 2. vyd. Praha 1999, s. 37.

jejich předcházení. Aktivity s terapeutickým zaměřením tak mají nejen léčebný, ale i preventivní charakter. K těmto terapiím lze uvést muzikoterapii, psychoterapii, ergoterapii, dramaterapii, arteterapii, pohybová cvičení a další.¹⁶⁴

3.3. Návrh vzdělávací akce – animační programy pro seniory

Návrh vzdělávací akce se zaměřuje rozvinutí kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, která byla identifikována v generickém kompetenčním modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.). Vedlejším důsledkem je částečné rozvinutí kompetence „*komunikace*“. Komunikace úzce souvisí s kompetencí „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, protože bez komunikace nemůže sociální pracovník ani psychoterapeut vykonávat svou profesi. V následujícím návrhu budou využita terminologická ukotvení „*stáří a stárnutí*“ (viz. kap. 3.1.) a „*animace a animační programy*“ (viz. kap. 3.2.), a to hlavně při identifikaci vzdělávacích potřeb, stanovení cíle vzdělávací akce, sestavení inventáře disciplín, vytvoření studijního plánu a konkretizaci osnov.

3.3.1. Identifikace a analýza potřeb

Každé vzdělávání musí mít nějaký účel, ke kterému spěje. Tento účel lze definovat pouze tehdy, jsou-li systematicky rozpoznávány a analyzovány potřeby vzdělávání.¹⁶⁵

Potřebu v oblasti vzdělávání definuje Koubek jako jakoukoliv disproporci mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo nebo co

¹⁶⁴ Srov.: Nádvořníková, K. *Animační programy v péči o seniory (diplomová práce)*. Olomouc 2002, s. 49.

¹⁶⁵ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 2002, s. 497.

vyplývá z organizačních či jiných změn.¹⁶⁶ Prokopenko považuje analýzu potřeb za identifikování problémů. Tvrdí, že sama potřeba vzdělávání je určitým druhem problému, který má vlastní charakteristiky, příčiny i řešení.¹⁶⁷

Analýza potřeb vzdělávání umožňuje vyhledat nejdůležitější problémy a potřeby a určit, které z nich mohou být řešeny možnostmi v oblasti vzdělávání.¹⁶⁸ Jedná se o analýzu podnikových a individuálních potřeb zaměřenou na získání nových dovedností, znalostí a na rozvoj dosavadních schopností.¹⁶⁹ Kvalifikace a vzdělání jsou však obtížně kvantifikovatelné, proto je identifikace potřeb v rámci vzdělání založena spíše na odhadech.¹⁷⁰

S ohledem na cílovou skupinu, na kterou je zaměřena tato práce (tzn. sociální pracovníci a psychoterapeuti), můžeme rozlišit potřeby společnosti, potřeby institucí a potřeby individuální. **Potřeby společnosti** jsou zpravidla předem dány a vychází z nejširšího prostředí, které je určené politickými, kulturními a sociálními strategiemi. Nelze je považovat za objektivní potřeby, protože vyplývají spíše z mocensky legitimizovaných ideologií.¹⁷¹

Potřeby institucí obsahují rozvojové deficity lidského kapitálu v instituci. Tyto nedostatky mohou být odstraněny pomocí vhodného vzdělávacího procesu. Tento proces ale nemůže projektovat vzdělavatel, protože do projektu vždy pronikají osobní názory vzdělavatele na to, co je a co není pro instituci relevantní.¹⁷²

Individuální potřeby vznikají tehdy, když se jedinec dostane do situace, se kterou si jeho dosavadní znalosti a dovednosti nedokáží

¹⁶⁶ Srov.: Koubek, J.: *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha 2001, s. 246 – 247.

¹⁶⁷ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 106.

¹⁶⁸ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 132.

¹⁶⁹ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 2002, s. 496.

¹⁷⁰ Srov.: Koubek, J.: *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha 2001, s. 246 – 247.

¹⁷¹ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 59.

¹⁷² Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 59.

poradit. Člověk se snaží získat nové znalosti a dovednosti, se kterými by situaci byl schopen vyřešit.¹⁷³

Analýza potřeb je nejkritičtější fází projektování, protože si díky ní ujasňujeme předpoklady a podmínky, které pomáhají k úspěšnému dosažení cíle, stanovení profilu absolventa a k samotné realizaci vzdělávací akce.¹⁷⁴

Identifikaci potřeb již byla provedena v kapitole 1. o pomáhajících profesích, 1.2.1. o psychoterapii a psychoterapeutech a 1.2.2. o sociální práci a sociálních pracovních s cílem sestavit generický kompetenční model pro pomáhající profese (tzn. pro sociální pracovníky a psychoterapeuty) (viz. kap. 2.3.). Za účelem větší konkretizace a specifikace charakteru a obsahu vzdělávací akce zaměřené na animační programy pro seniory bude v následující kapitole kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“ více upřesněna.

3.3.1.1. Aktivní stáří jako vzdělávací potřeba

Kvalitní péče o seniory musí vycházet z potřeb seniorů a nikoliv z potřeb personálu.¹⁷⁵ Aktivní stáří je základní požadavek pro duševní i tělesný rozvoj seniorů a je jednou ze zásad správné péče o seniory (viz. kapitola 3.2.4.1.).

Aktivní prožívání stáří významně přispívá k utlumení a zpomalení některých tělesných a duševních projevů stáří a k udržení dlouhodobé nezávislosti. Rheinwaldová k tomu dodává, že nepříjemné projevy stáří se objevují více u seniorů, kteří považují svůj život za ukončený. Zdravější senioři plní elánu jsou ale ti, kteří o letech nepřemýšlejí a věří, že na ně ještě čeká mnoho hezkých zážitků. Předpokladem aktivního stáří je hledání pozitivních stránek života a koncentrace na možnosti, které se

¹⁷³ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 60.

¹⁷⁴ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 59.

¹⁷⁵ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 13.

v životě ještě nabízejí. Jde o to, udržet si co nejdéle vitalitu a nadšení pro život.¹⁷⁶

Aktivní stáří je určováno několika aspekty, které ovlivňují celkový přístup k této etapě života. Aktivní stáří znamená především uchovat si fyzickou energii, životní sílu a mentální činnost.¹⁷⁷

Neexistuje žádné přirozené pravidlo o tom, že s přibývajícím věkem by měli senioři přestat být **fyzicky aktivní**. Přiměřená fyzická námaha udržuje tělo stárnoucího člověka v dobrém stavu, zabraňuje předčasnému chátrání a má blahodárné účinky na udržení kondice. Fyzická aktivita představuje účinnou prevenci proti vzniku řady chorob a onemocnění (např. zlepšuje krevní oběh, kardiovaskulární systém atd.). Sportovní a pohybové aktivity je vždy třeba volit s ohledem na zdravotní stav seniora. Teprve tehdy se může dosáhnout žádoucího efektu.¹⁷⁸ Cvičení ovlivňuje i psychickou stránku člověka, protože pomáhá v boji s depresemi a úzkostmi. Fyzická námaha může zvýšit kladné sebehodnocení seniora a posiluje psychiku jedince v boji se stresem.¹⁷⁹

Za jednu z nejdůležitějších charakteristik životní síly se považuje **tvořivost**. Tvořiví senioři v sobě tuto sílu obnovují tím, že stále o něco usilují, stále se na něco těší, čímž se motivují k produktivitě.¹⁸⁰ Podle Dessaintové jsou tvořiví jedinci většinou šťastní, fyzicky i duševně zdraví. Starším lidem tvořivost pomáhá překonat chvíle samoty a nudy a současně vede ke zlepšování rozumových schopností.¹⁸¹ Rheinwaldová k tomu dodává, že nikdo zatím ještě neprokázal, že by byla činnost mozku časově a věkově omezena. Často jde spíše o vlastní limitování strachem ze všeho nového a neznámého, o malou přizpůsobivost. Přitom duševní činnost je nejlepším zdrojem energie.¹⁸²

Hlavní potřebou pro vzdělávání sociálních pracovníků a psychologů v kompetenci „*individuální a skupinová kontaktní*

¹⁷⁶ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 15.

¹⁷⁷ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 15.

¹⁷⁸ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 16.

¹⁷⁹ Srov.: Křivohlavý, J.: *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha 2001, s. 139.

¹⁸⁰ Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 17.

¹⁸¹ Srov.: Dessaintová, M.P.: *Nezačínajte stárnout*. 1. vyd. Praha 1999, s. 78.

¹⁸² Srov.: Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha 1999, s. 17

činnost“, která byla identifikována v generickém kompetenčním modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.), je podpora seniorů v aktivním stáří. Základem této podpory jsou animační programy, proto je třeba sociální pracovníky a psychoterapeuty proškolit právě v nich. Díky nim dochází u seniorů k duševnímu i tělesnému rozvoji a zlepšuje se jejich soběstačnost a nezávislost.

3.3.2. Stanovení cílů

3.3.2.1. Terminologické ukotvení cílů

Pro určení podstaty, rozsahu a objemu vědomostí, postojů a dovedností, které by se měly v průběhu vzdělávacího procesu změnit, je velmi důležité stanovení jasných a přesných cílů.¹⁸³ Ty se získají zpravidla analýzou potřeb vzdělávání. Cíle vzdělávání jsou souborem, který definuje jednak to, co se mají lidé naučit, ale i to, co učící se osoby musejí být schopny po absolvování příslušné vzdělávací akce dělat. Cíle zároveň slouží jako normy a „kritéria chování“.¹⁸⁴

Jasně a přesné cíle musí splňovat určité parametry:¹⁸⁵

- **konkrétnost** – cíl se musí vztahovat k určité specifické činnosti.
- **měřitelnost** – pro každý cíl musí být stanovena požadovaná kvalita i kvantita.
- **dosazitelnost** – musí existovat možnosti, jak cíle dosáhnout. Čím více jsou cíle specifické, stručné a konkrétní, tím jsou dosažitelnější.
- **relevantnost** – cíle musí být v souladu s požadovaným chováním.
- **časová vymezenost** – každý cíl musí být splněn do určité doby nebo za určitý čas.

¹⁸³ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 132.

¹⁸⁴ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 2002, s. 503.

¹⁸⁵ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 136.

Často se tento výčet vlastností doplňuje o **akceptovatelnost**, kdy cíl musí být definován v souladu se zjištěnými potřebami, a **reálnost**, což znamená, že pro účastníky musí existovat reálné šance dosáhnout stanovených cílů.¹⁸⁶

V rámci vzdělávacího procesu se rozlišují 2 druhy cílů. Cíle **behaviorální** v sobě obsahují skutečnost, že jedinec může být řízen. Přesně definují chování, které by měl účastník získat poté, co se zapojil do vzdělávacího procesu. Vzdělavatelé navozují jen ty situace, které mohou mít bezpečně pod kontrolou. Naopak cíle **expresivní** chování účastníků přesně nespecifikují, nýbrž popisují andragogickou interakci. Tyto cíle nabádají účastníky k řešení problémů, v žádném případě nic nepřikazují.¹⁸⁷

Podle Prokopenka je vhodné cíle rozdělit do dvou následujících kategorií. **Programové cíle** zahrnují vzdělávací cíle celé vzdělávací akce a úzce se pojí k potřebám, které vyplývají z analýzy potřeb. **Cíle lekce** zahrnují vzdělávací cíle jednotlivých vzdělávacích lekcí. Pokud se podaří dosáhnout cílů ve všech jednotlivých lekcích, je velmi pravděpodobné, že se dosáhne i cílů programových.¹⁸⁸

Stanovení cílů má mnoho výhod (např. lektori potřebují vědět, co se od nich očekává, aby mohli soustředit energii správným směrem; výběr obsahu, učebních metod a metod hodnocení se díky cílům zjednodušuje; nadřízení přesně vědí, co se od absolventů vzdělávací akce očekává¹⁸⁹), proto by žádný projektant vzdělávací akce neměl stanovení cílů podceňovat.

¹⁸⁶ Srov.: Bělohávek, F., Košťan, P., Šuleř, O.: *Management*. 1. vyd. Olomouc 2001, s. 102.

¹⁸⁷ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 60.

¹⁸⁸ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 135.

¹⁸⁹ Srov.: Belcourt, M., Wright, P.C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha 1998, s. 61 – 62.

3.3.2.2. Cíle vzdělávací akce – animační programy pro seniory

Cíle vzdělávacího programu zaměřující se na sociální pracovníky a psychoterapeuty jsou behaviorálního typu, protože přesně určují, co by měl účastník vzdělávacího kurzu umět a znát.

Hlavním cílem vzdělávacího projektu je, aby sociální pracovníci a psychoterapeuti získali znalosti o animačních programech pro seniory a souvisejících oblastech. Animační programy jsou součástí kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, která byla identifikována v generickém kompetenčním modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.) a která se má díky této vzdělávací akci rozvinout.

Díličmi cíli jsou, aby:

- Sociální pracovníci a psychoterapeuti získali základní informace o procesech stáří a stárnutí a aktivním stáří.
- Sociální pracovníci a psychoterapeuti získali přehled o jednotlivých kategoriích animačních programů a funkci animátora.
- Sociální pracovníci a psychoterapeuti získali znalosti o správné komunikaci se seniory.
- Sociální pracovníci a psychoterapeuti byli schopni všechny získané znalosti a informace využít v praktických cvičeních, ve kterých se budou navozovat reálné situace.

3.3.3. Stanovení profilu absolventa

3.3.3.1. Obecné vymezení profilu absolventa

Profil absolventa je kvalifikovanou představou o tom, jaké kompetence má mít absolvent určité vzdělávací akce. Kompetence

vyjadřují komplexní aktivity, které absolvent provádí nebo by měl provádět na základě svého vzdělání a osobních dispozic.¹⁹⁰

Profil absolventa Palán definuje jako „*cílovou kategorii určující výchovně-vzdělávací cíle školy nebo vzdělávacího projektu*“.¹⁹¹ Pomocí něho se vymezí to, co musí absolvent umět a znát po absolvování vzdělávacího procesu. Odvíjí se od něj předmětová struktura a vzdělávací cíle jednotlivých předmětů a jejich časová dotace.¹⁹²

Profil absolventa je v podstatě ideálním modelem výsledku, ideální cílovou strukturou vědomostí, dovedností, eventuálně i osobnostních parametrů účastníka na konci vzdělávacího procesu.

Lze rozlišit dva druhy profilu:¹⁹³

- **široký a mělký** – absolvent získá kvalifikaci pro široký okruh problémů a nespecializuje se pouze na jednu oblast. Absolvent disponuje značnou flexibilitou uplatnění, ale tento druh profilu náročnější na všeobecnou vzdělanostní úroveň.
- **hluboký a úzký** – účastník akce získá velmi specializované vzdělání v rámci jednoho oboru. Negativem je, že se absolvent pohybuje pouze v jednom profesním poli, což má za následek komplikace pro případnou změnu profese.

Nelze jednoznačně říci, který typ profilu absolventa je lepší. Ideální zřejmě je, když jedinec nejdříve disponuje všeobecnými základními znalostmi, a následně se specializuje pouze na jednu konkrétní oblast.¹⁹⁴

3.3.3.2. Profil sociálního pracovníka po ukončení vzdělávací akce

Pro práci animátora musí získat sociální pracovník a psychoterapeut určité znalosti, schopnosti a dovednosti. Na profesi

¹⁹⁰ Srov.: Malach, J.: *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava 2002, s. 61.

¹⁹¹ Palán, Z.: *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha 2002, s. 173.

¹⁹² Srov.: Palán, Z.: *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha 2002, s. 173.

¹⁹³ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 61.

¹⁹⁴ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 61.

animátora jsou kladeny velké požadavky (viz. kap. 3.2.3.). Cílem této práce není obsáhnout všechny tyto kategorie, ale pouze některé. Hlavním záměrem je, aby absolventi získali znalosti a dovednosti týkající se stáří a stárnutí a animačních programů pro seniory. Animační programy jsou součástí kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, která náleží do skupiny manažerských kompetencí v generickém modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.).

Absolvent vzdělávací akce získá znalosti z oblasti stárnutí a stáří, aktivního stáří a animačních programů. Tyto znalosti bude schopen aplikovat v praxi.

Sociální pracovník a psychoterapeut pro svou práci nezbytně potřebuje znalosti z oblasti komunikace, protože komunikuje nejen se seniory, ale také například s jejich rodinnými příslušníky. Komunikace se seniory vyžaduje od sociálních pracovníků i psychoterapeutů specifický přístup. Po absolvování vzdělávací akce budou účastníci znát desatero komunikace se seniory a budou schopni uplatnit ho v praxi.

Rámcem pro profil absolventa je **kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“**. Zároveň dochází k částečnému rozvoji kompetence „***komunikace***“, jež s předchozí kompetencí úzce souvisí, protože bez komunikace nemůže sociální pracovník ani psychoterapeut vykonávat svou profesi. V průběhu vzdělávací akce se uvedené kompetence nezískají, ale rozšíří, protože tento návrh se týká proškolení sociálních pracovníků a psychoterapeutů v novém trendu, a to v animačních programech pro seniory.

3.3.4. Inventář disciplín

Hlavním záměrem inventáře disciplín je zachycení celého souboru požadavků v podobě, která je použitelná pro vzdělávací projekt a je sestavena „bez ladu a skladu“. Inventář se vytváří na základě přesné

formulace profilu absolventa, který zabraňuje zařazení irelevantních disciplín.¹⁹⁵

Pro školení sociálních pracovníků a psychoterapeutů v animačních programech pro seniory, které jsou součástí kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, jsou podstatné tyto disciplíny – animace, animační programy, posláním animátora, komunikace se seniory, problematika aktivního stáří, stáří a stárnutí, praktická cvičení.

3.3.5. Studijní plán

Studijní plán logicky uspořádává učivo do systému disciplín, stanovuje jejich posloupnost, časové dotace a způsob ukončení (např. certifikace). Je vhodné mít v této fázi projektu představu i o personálním zabezpečení.¹⁹⁶ Studijní plán může být závazný, povinný a přesný nebo doporučený, vzorový. Je východiskem pro stanovení učebních osnov a tvoří obsah vzdělávání. Také odráží profil absolventa odpovídající společenské potřebě v profesi, pro kterou se vzdělání připravuje. Při tvorbě učebního plánu se musí zohlednit hlediska andragogická, psychologická, hygienická, ekonomická, kulturní a logická.¹⁹⁷

Lze rozlišit dva základní druhy studijních plánů:

- a) **plány deduktivní** – v deduktivních plánech se učivo vztahuje nejdříve k teoretickým východiskům a později vyúsťuje do konkrétních speciálních a prakticky zaměřených disciplín. Vzdělavatel obvykle zahájí vyučování sdělením cílů a předloží materiály ke studiu. V úvodní části vzdělávání dochází k aktivní interakci, kdy klient naslouchá vzdělavateli, který zdůvodňuje zařazení tématu a poskytuje odpovídající informace o tématu.

¹⁹⁵ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 61.

¹⁹⁶ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 61.

¹⁹⁷ Srov.: Stojan, M.: *Základní pedagogické kategorie*. 1. vyd. Brno 1999, s. 41.

Vzdělavatel nesmí zapomenout poskytovat možnosti k procvičení.¹⁹⁸

- b) plány induktivní** – učivo těchto plánů je uspořádáno od konkrétních, prakticky orientovaných disciplín k teoretickým východiskům. Na úvod je důležité vytváření pojmů, což zahrnuje identifikaci a shromáždění dat, jejich rozřídění do kategorií a poté formulaci jejich označení.¹⁹⁹

3.3.5.1. Studijní plán vzdělávací akce - animační programy pro seniory

Pro tuto vzdělávací akci je nejvhodnější deduktivní studijní plán, kdy si účastníci nejdříve osvojí teoretické základy, které následně uplatní v praktických cvičeních. Vzdělávací projekt je koncipován jako víkendová akce, což se odráží i ve studijním plánu.

Studijní plán školení v animačních programech zaměřující se na seniory

Název disciplíny	rozsah	den konání
Stáří a stárnutí	1,5 h	pátek
Problematika aktivního stáří	1,5 h	pátek
Animace	1 h	pátek
Animátor a jeho poslání	1 h	pátek
Komunikace se seniory	1,5 h	sobota
Praktické cvičení ke komunikaci se seniory	1,5 h	sobota
Animační programy	2 h	sobota
Praktické cvičení k animačním programům	2,5 h	sobota + neděle

¹⁹⁸ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 61. a Srov.: Pasch, M., Gardner, T.R.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha 1998, s. 196 – 204.

¹⁹⁹ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 61. a Srov.: Pasch, M., Gardner, T.R.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha 1998, s. 226.

V kapitole 3.3.5. bylo řečeno, že je vhodné mít představu o personálním zajištění. Konkrétní lektoři pro jednotlivé disciplíny se budou oslovovat až před realizací vzdělávací akce. Pro tento návrh jsou podstatné pouze obecné požadavky na lektora.

Kompetentního lektora charakterizuje odborná připravenost, zkušenosti, praxe, schopnost veřejně vystupovat, metodická způsobilost, adaptabilita, přizpůsobivost i otevřenost. K nejdůležitějším ale patří andragogické a pedagogické dovednosti a schopnosti, které bývají v oblasti dospělých často podceňovány. Tyto schopnosti a dovednosti pomáhají účastníkům učit se a rozvíjet. Lektor dále musí být aktivní, iniciativní a měl by mít pozitivní přístup k obsahu vzdělávání i k samotným účastníkům vzdělávání. Nesmíme také zapomenout na schopnost motivovat.²⁰⁰

Ze souboru osobnostních kvalit lektora je nejpodstatnější analytická schopnost, logické myšlení, hodnotící schopnost, intuice a instinkt, tvořivost a realistický pohled na svět. Má-li se ale vzdělávání podařit, musí lektor především umět komunikovat s účastníky. Komunikace mu umožňuje je pochopit a podporovat ve všem, co posiluje kvalitu vzájemného porozumění. Schopnost komunikace se odvíjí od schopnosti empatie, která usnadňuje lektorovi vidět komunikaci z pohledu účastníka, pochopit motivy jeho jednání a chování. Všechny tyto požadavky přispívají k efektivnímu vzdělávání a k dosažení cíle vzdělávací lekce.²⁰¹

3.3.6. Osnovy

Osnovy představují zvláštní didaktický útvar, který je vytvářen speciálně pro vzdělávací cíle.²⁰² Osnovy jsou dokumenty, které stanoví pojetí a podrobně specifikují obsahy jednotlivých disciplín. Při zpracování osnov se musí vyhovět požadavku vědeckosti, soustavnosti a přiměřenosti

²⁰⁰ Srov.: Barták, J.: *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha 2003, s. 129.

²⁰¹ Srov.: Barták, J.: *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha 2003, s. 129 - 135.

²⁰² Srov.: Skalková, J.: *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha 1999, s. 82.

dosavadním studijním předpokladům klientů a koordinovanosti s jinými disciplínami.²⁰³

Tvorba osnov vyučovací disciplíny vychází z určitého výběru z konkrétních oblastí vědy, techniky, umění i nejrůznějších oblastí společenské praxe. Vzdělavatel ale musí zohlednit hlediska společensko-historická, epistemologická, axiologická, psychologická, andragogická, sociologická aj. ve složitých vzájemných vztazích. Tvorbu osnov musí vzdělavatel pojímat jako komplexní celek.²⁰⁴

Osnovy mohou být sestaveny do obsahových tezí, které popisují obsah učiva v příslušné disciplíně. Součástí tezí je obvykle doporučení základní a rozšiřující literatury.²⁰⁵

Podle pojetí a formy zpracování lze v systému vzdělávání rozlišit několik typů učebních osnov. Rámcové osnovy se zabývají jen základními informacemi, ale podrobné osnovy již zacházejí do detailů. Dále existují osnovy maximální, minimální a průměrné. Nejužívanější jsou však osnovy lineární a cyklické.²⁰⁶

V **lineárních osnovách** je učivo zřetězeno tak, že látka stále postupuje a obsah učiva se stále rozvíjí o nové poznatky. Trvale se předpokládá znalost jednou probraného tématu či úseku. Tyto osnovy se také označují jako postupné a využívají se např. v matematice. **Cyklické osnovy** (koncentrické) se k jednotlivým prvkům látky periodicky, spirálovitě vracejí, probírají je znovu na vyšší úrovni a náročnosti a rozvíjí je dalšími novými poznatky.²⁰⁷

Výhodou osnov je, že umožňují přesně identifikovat mezipředmětové vztahy a vyloučit duplicity uvnitř různých disciplín a mezi disciplínami. Zároveň ověřují, do jaké míry se podařilo disciplíny naplnit obsahem, který odpovídá stanovenému profilu absolventa.²⁰⁸

²⁰³ Srov.: Stojan, M.: *Základní pedagogické kategorie*. 1. vyd. Brno 1999, s. 41.

²⁰⁴ Srov.: Skalková, J.: *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha 1999, s. 82.

²⁰⁵ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 61.

²⁰⁶ Srov.: Stojan, M.: *Základní pedagogické kategorie*. 1. vyd. Brno 1999, s. 41.

²⁰⁷ Srov.: Stojan, M.: *Základní pedagogické kategorie*. 1. vyd. Brno 1999, s. 42.

²⁰⁸ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 61 - 62.

3.3.6.1. Osnovy jednotlivých disciplín vzdělávací akce

Osnovy pro disciplínu stáří a stárnutí

Cílem této disciplíny je, aby sociální pracovníci a psychoterapeuti získali základní informace o stárnutí a stáří, a to v prezenční formě vzdělávání. Výukovou metodou bude přednáška. Z didaktických technik se použijí zobrazovací plochy a projekční přístroje.²⁰⁹

- Základní charakteristika pojmů stáří a stárnutí, jejich definic.
- Pozitivní a negativní aspekty stáří.
- Kdy je člověk starý? – problematika vnímání stárnoucího člověka okolím.
- Biologické stárnutí jako dlouhodobě nakódovaný a nezvratný proces, příznaky biologického stárnutí.
- Psychologické stárnutí jako proces změn v psychice seniora, klady a zápory psychologického stárnutí.
- Sociální stárnutí jako proces sociálních změn, změna sociálních rolí v průběhu sociálního stárnutí, stáří jako sociální událost.
- Periodizace stáří:
 - kalendářní chronologický věk a jeho periodizace na mladé seniory, staré seniory a velmi staré seniory,
 - sociální věk jako ukazatel měnícího se životního stylu seniora, pojem mezní věk, charakteristika prvního, druhého, třetího a čtvrtého sociálního věku,
 - kategorizace stáří a stárnutí dle Světové zdravotnické organizace.

Doporučená literatura:

- Dessaintová, M-P.: *Nezačínajte stárnout*. Praha: Portál, 1999.
- Haškovcová, H.: *Fenomén stáří*. Praha: Pyramida, 1989.

²⁰⁹ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha 199, s. 126. a Srov.: Bočková, V., Řehák, M.: *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc 1986, s. 53 – 54.

- Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2001.
- Pacovský, V., Heřmanová, H.: *Gerontologie*. Praha: Avicem, 1981.
- Stuart-Hamilton, I.: *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999.

Osnovy pro disciplínu problematika aktivního stáří

Cílem této disciplíny je, aby sociální pracovníci a psychoterapeuti získali základní znalosti o aktivním stáří. Forma vzdělávání bude prezenční. Jako vyučovací metoda se použije přednáška. Z didaktických technik se použijí zobrazovací plochy a projekční přístroje.²¹⁰

- Charakteristika aktivního stáří.
- Fyzická aktivita ve stáří, její pozitiva (prevence proti chorobám, pomoc v boji se stresem, depresi) a negativa (nevhodné aktivity vzhledem ke zdravotnímu stavu seniora).
- Tvořivost jako zdroj životní síly.

Doporučená literatura:

- Dessaintová, M-P.: *Nezačínajte stárnout*. Praha: Portál, 1999.
- Křivohlavý, J.: *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001.
- Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. Praha: Grada, 1999.

Osnovy pro disciplínu komunikace se seniory

Tato disciplína má za cíl, aby účastníci získali znalosti o správné komunikaci se seniory. Forma vzdělávání bude prezenční.

²¹⁰ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha 199, s. 126. a Srov.: Bočková, V., Řehák, M.: *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc 1986, s. 53 – 54.

Vzdělávací metoda bude přednáška a z výukových technik budou použity zobrazovací plochy a projekční přístroje.²¹¹

- Základní charakteristika verbální a neverbální komunikace.
- Potíže v komunikaci se seniory způsobené zmenšením účinnosti smyslových orgánů.
- Správná vzdálenost při komunikaci se seniory.
- Neverbální komunikace (dotyk, oční kontakt, mimika, gesta atd.)
- Pravidla v komunikaci se seniory.

Doporučená literatura:

- Pichaud, C., Thareauová, I.: *Soužití se staršími lidmi*. Praha: Portál, 1998.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.

Osnovy pro disciplínu praktická cvičení ke komunikaci se seniory

V této disciplíně je cílem, aby účastníci uplatnili získané znalosti o komunikaci se seniory v praktických cvičení. Forma vzdělávání bude prezenční. Jako výuková metoda se použijí případové studie a jako didaktické techniky zobrazovací plochy, projekční přístroje a přístroje na záznam obrazu a zvuku.²¹²

- Navozování problematických situací vyskytující se při komunikaci se seniory.
- Řešení těchto situací.
- Diskuse o jednotlivých řešeních.

²¹¹ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha 199, s. 126. a Srov.: Bočková, V., Řehák, M.: *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc 1986, s. 53 – 54.

²¹² Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha 199, s. 126. a Srov.: Bočková, V., Řehák, M.: *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc 1986, s. 53 – 54.

Osnovy pro disciplínu animace

Tato disciplína si klade za cíl, aby účastníci získali základní znalosti o animaci, a to v prezenční formě vzdělávání. Výukovou metodou bude přednáška. Z didaktických technik se využijí zobrazovací plochy.²¹³

- Animace a její terminologické vymezení.
- Animace a její místo v péči o seniory.

Doporučená literatura:

- Pávková, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002.
- Pichaud, C., Thareauová, I.: *Soužití se staršími lidmi*. Praha: Portál, 1998.
- Važaňský, M., Smékal, V.: *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995.

Osnovy pro disciplínu animátor a jeho poslání

Tato disciplína má za cíl, aby sociální pracovníci a psychoterapeuti získali základní informace o profesi animátora, o jeho poslání, vlastnostech, schopnostech a predispozicích pro tuto práci. Forma vzdělávání bude prezenční. Jako vyučovací metoda se použije přednáška. Z didaktických technik se využijí zobrazovací plochy a projekční přístroje.²¹⁴

- Animátor a osobnost animátora.
- Vlastnosti, schopnosti, predispozice pro práci animátora.

²¹³ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha 199, s. 126. a Srov.: Bočková, V., Řehák, M.: *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc 1986, s. 53 – 54.

²¹⁴ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha 199, s. 126. a Srov.: Bočková, V., Řehák, M.: *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc 1986, s. 53 – 54.

- Zásady týkající se kontaktů s klientem.

Doporučená literatura:

- Baštecký, J. a kol.: *Gerontopsychiatrie*. Praha: Grada, 1994.
- Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. Praha: Grada, 1999.
- Važaňský, M., Smékal, V.: *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995.

Osnovy pro disciplínu animační programy

Cílem je, aby účastníci získali základní znalosti o animačních programech pro seniory. Vzdělávací forma je prezenční. Vhodná výuková metoda je přednáška a z didaktických technik jsou nejvhodnější zobrazovací plochy a projekční přístroje.²¹⁵

- Základní charakteristika animačních programů a jejich význam v životě seniorů.
- Zábavné animační programy – obecná charakteristika a ukázky z praxe.
- Zájmové animační programy – obecná charakteristika a ukázky z praxe.
- Animační programy s terapeutickým zaměřením – obecná charakteristika a ukázky z praxe.

Doporučená literatura:

- Mühlpachr, P., Staníček, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. Brno: Masarykova univerzita, 2001.
- Pávková, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002.

²¹⁵ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha 199, s. 126. a Srov.: Bočková, V., Řehák, M.: *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc 1986, s. 53 – 54.

- Rheinwaldová, E.: *Novodobá péče o seniory*. Praha: Grada, 1999.
- Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. Praha: SLON, 1999.

Osnovy pro disciplínu praktická cvičení k animačním programům

Cílem je, aby v praktických cvičeních uplatnili účastníci vzdělávací akce získané znalosti o animaci a animačních programech. Výukovou metodou budou případové studie. Jako didaktické techniky se využijí zobrazovací plochy a projekční přístroje.²¹⁶

- Účastníkům budou předkládány problematické příklady, ke kterým navrhnou neoptimálnější řešení.
- Diskuse nad jednotlivými řešeními.

3.3.7. Učebnice a studijní materiály

Učebnice a studijní materiály jsou významnými obsahovými dokumenty, které dále konkretizují osnovy. Měly by být zpracovány ve formě, které studující porozumí. Význam učebnic a jejich místo mezi nástroji osvojovacího procesu vyjadřují jejich základní funkce. Díky **motivační funkci** může kvalitní učebnice podněcovat zájem účastníků o studium předmětu. **Informační funkci** tvoří vybrané poznatky ve všech prezentačních podobách (text, obraz, odkazy na zdroje dalších informací). **Systematizační funkce** uspořádává obsah do logicky návazného celku, kdy jsou zohledněny mezipředmětové vazby. **Autodidaktická, sebevzdělávací a aplikační funkce** zajišťují, aby učebnice a studijní materiály byly použitelné pro samostatné studium, sebevzdělávání

²¹⁶ Srov.: Belcourt, M., Wright, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha 199, s. 126. a Srov.: Bočková, V., Řehák, M.: *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc 1986, s. 53 – 54.

a řešení praktických úkolů. **Kontrolní funkce** napomáhá ověřovat zvládnutí učiva účastníky vzdělávací akce. **Integrační a koordinační funkce** umožňují, že učebnice a studijní materiály mohou být centrem souboru dalších didaktických médií a tvořit s nimi svazek (např. učebnice – videozáznam – pracovní text).²¹⁷

V dnešní době nejsou učebnice a učební materiály pouze v textové podobě, ale preferují se jiné vizuální formy (interaktivní CD ROMY atd.).²¹⁸

Konkrétní učebnice a studijní materiály jsou samozřejmě součástí každého návrhu vzdělávací akce. Je nutno je ale prokonzultovat s lektory, proto budou konkretizovány až před realizací vzdělávací akce. Navrhují použít sylaby, teze a pracovní listy, což by vzhledem k rozsahu jednotlivých disciplín mělo být dostačující.

3.3.8. Technické, ekonomické a organizační záležitosti

Technické, ekonomické a organizační záležitosti vyplývají ze všech fází projektu. Rámcově se vymezuje rozsah učebních textů, náklady na jejich zpracování a rozmnožování. Projednávají se záležitosti technického zabezpečení akce, tzn. zajištění místností pro výuku, vybavení didaktickou technikou, kterou potřebují lektori atd. Stanovuje se počet účastníků a místa konání. Popřípadě se musí určit způsob ubytování, stravování a dopravy účastníků. Z organizačních záležitostí je nejdůležitější marketingové zabezpečení akce.²¹⁹

Součástí ekonomického projektování vzdělávací akce je finanční rozpočet, tzv. **předkalkulace**. Mužík chápe předkalkulaci jako propočtení ekonomické výhodnosti jakékoliv činnosti. Zároveň finanční rozpočet slouží jako podklad pro rozhodnutí, zda vzdělávací akci realizovat, v jakém

²¹⁷ Srov. Malach, J.: *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava 2002, s. 34.

²¹⁸ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 62.

²¹⁹ Srov.: Mužík, J.: *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha 2000, s. 95 – 97. a Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 62.

rozsahu a s jakými prostředky. Výsledkem finančního rozpočtu je **odhad čistého přínosu**.²²⁰

Nejdůležitější věcí v rámci předkalkulace je zahrnout do rozpočtu všechny položky. Každá vzdělávací aktivita se tedy musí objevit v nákladech. Obecně můžeme rozlišit náklady na 2 kategorie:²²¹

- **Náklady na vzdělávací akci** (fixní náklady) zahrnují poplatky za elektřinu, nájem, teplo, náklady na lektory, realizační tým atd.
- **Náklady na účastníky** (variabilní náklady) obsahují finanční náhrady za knihy, stravování, ubytování atd.

Vzdělávací akce se mohou financovat z několika zdrojů, které s v praxi často kombinují. V takovém případě hovoříme o vícezdrojovém financování. Jednotlivé zdroje lze rozčlenit do několika skupin:

- **celostátní** – jde o financování přímo státním rozpočtem nebo jeho alokací;
- **veřejnoprávní** – financování ze zvláštních fondů, příspěvků, darů, účelových dotací;
- **regionální, obecní**;
- **obecně prospěšné** – nadační nebo sbírkové financování vzdělávací akce;
- **podnikové**;
- **skupinové** – financování různými spolky, stranami, sdruženými, bankami;
- **soukromé** – náklady si hradí sami jedinci.

Po sestavení finančního rozpočtu lze stanovit cenu kurzu. S cenou kurzu souvisí otázka minimálního nutného počtu uchazečů pro zachování ekonomické efektivity kurzu. Kurz se stává ekonomicky efektivním po překročení počtu účastníků, jejichž účastnické poplatky pokryjí fixní

²²⁰ Srov.: Mužík, J.: *Management ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha 2000, s. 74. a Srov: Belcourt, M., Wright, P.C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha 1998, s. 168

²²¹ Srov: Belcourt, M., Wright, P.C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha 1998, s. 161-165. a Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 156.

náklady kurzu. Tento okamžik se nazývá „bod zvratu fixních nákladů a účastnických poplatků“.²²²

Největším problémem, se kterým se manažeři při sestavování finančního rozpočtu potýkají, jsou vysoké náklady, díky kterým dochází ke snížení efektivity kurzu. Manažeři se proto uchylují ke snižování nákladů. Belcourtová s Wrightem např. navrhuje realizovat vzdělávací kurzy ve firmě, opakovaně používat stejný materiál, využívat zaměstnance a instruktory vlastní firmy atd.²²³

3.3.8.1. Časový a místní plán

Vzdělávací akce se zaměřuje na proškolení sociálních pracovníků a psychoterapeutů v animačních programech pro seniory, které jsou součástí kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“ identifikované v generickém kompetenčním modelu pro pomáhající profese (viz. kap. 2.3.). Projekt je koncipován jako 3denní akce. Konat se bude od pátku 10:00 h do neděle 13 h. Účastníkům nebude zajištěna doprava do místa konání. V ceně vzdělávací akce bude zahrnuto ubytování, stravné, nápoje a studijní materiály, které účastníci obdrží při prezentaci nebo před začátkem disciplíny.

Pro výuku bude potřeba pouze jedna místnost, protože počet účastníků je omezen počtem 20 lidí. Místnost bude vybavena notebookem s dataprojektorem, flipchartem s fixy, televizorem a videem. Další podmínky týkající se vybavení místnosti didaktickou technikou nahlásí lektori před realizací vzdělávací akce.

²²² Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 163.

²²³ Srov.: Belcourt, M., Wright, P.C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha 1998, s. 173-174.

Časový a místní plán

Pátek:

10:00	Zahájení kurzu
10:30 – 12:00	Stáří a stárnutí
12:00 – 14:00	Oběd
14:00 – 15:30	Problematika aktivního stáří
16:00 – 17:00	Animace
17:15 – 18:15	Animátor a jeho poslání
18:15 – 20:00	Večeře
Od 20:00	Volný program

Sobota:

do 8:30	Snídaně
8:30 – 10:00	Komunikace se seniory
10:30 – 12:00	Praktické cvičení ke komunikaci se seniory
12:00 – 14:00	Oběd
14:00 – 16:00	Animační programy
16:30 – 18:00	Praktické cvičení k animačním programům
18:00 – 20:00	Večeře
Od 20:00	Volný program

Neděle:

do 9:00	Snídaně
9:00 – 10:00	Praktické cvičení k animačním programům (pokračování)
10:00	Diskuse a hodnocení kurzu Rozloučení Odjezd

Součástí místního a časového plánu je samozřejmě i finanční rozpočet. V této fázi ale není předmětem návrhu vzdělávacího projektu, protože je nutné přizvat finančního analytika. Finanční rozpočet se bude sestavovat až na míru před samotnou realizací vzdělávací akce právě s pomocí finančního analytika. Předpokládám, že vzdělávací akce bude hrazena vícezdrojově, a to jednak od samotných účastníků vzdělávacího kurzu a také za pomoci jednotlivých Odborů sociálních věcí při Krajských úřadech a/nebo ze strukturálních fondů Evropské unie.

3.3.9. Evaluace

Hodnocení je integrální součástí každé vzdělávací akce. Ve své nejobecnější formě to znamená porovnávání cílů, tedy žádoucího chování, s výsledky, tedy výsledným chováním. Evaluace odpovídá na otázku, do jaké míry splnilo vzdělávání svůj cíl a účel.²²⁴

Podle Prokopenka existují čtyři důvody, proč se provádí hodnocení. Jedním z hlavních aspektů je **ověřování**, které potvrzuje nebo vyvrací, zda měl konkrétní kurz nějaký přínos pro účastníky, zda mělo či nemělo cenu na něj vynakládat čas a peníze. **Kontrolou** je sledováno, zda se realizace vzdělávací akce provádí podle pokynů zpracovatelů. Dále se ověřuje **zdokonalování a učení**.²²⁵

V rámci hodnocení lze rozlišit 4 modely hodnocení. **Vědecký model** je založen na porovnávání výsledků kontrolní skupiny a testovací skupiny vzdělávaných jedinců. Tento model je používán velmi zřídka, protože je v oblasti vzdělávání neprůkazný, složitý a irelevantní. Negativem je také finanční náročnost.²²⁶

Systémový model má většinou formu dotazníků a hodnotící stupnice pro účastníky kurzů. Zaměřuje se většinou na jejich reakce a myšlení po ukončení vzdělávací akce, které se srovnávají

²²⁴ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 2002, s. 514.

²²⁵ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 184.

²²⁶ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 186.

se stanovenými cíli. Problém spočívá v tom, že se zřídka setkáváme s dalším systematickým zpracováním výsledků, protože účastníci kurzu jsou méně ochotni spolupracovat, jakmile se vrátí na svá pracoviště. Tento model je ale nejvíce doporučovaný a uplatňovaný ve vzdělávacích kurzech.²²⁷

Instruktivní model se odvíjí od hloubkových rozhovorů s účastníky vzdělávací akce a pozorování změn v chování a jednání účastníků za velmi dlouhé období. Tato metoda je značně nákladná, ale velmi užitečná při návrhu nových programů, protože poskytuje vzdělavateli pohled zevnitř.²²⁸

Model intervencionalistický využívá všech standardních technik pro zjištění výsledků vzdělávání (rozhovor, dotazníky, pozorování). Tyto techniky rozděluje tak, aby byly použity pouze v minimálním rozsahu, který je nezbytný pro zodpovězení určitého souboru otázek. Výhodou modelu je, že poskytuje informace o vzniklých změnách, ale na druhou stranu může být považován za tendenční.²²⁹

V uvedených obecných modelech je uvedeno několik metod hodnocení. Belcourtová s Wrightem toto téma rozvádějí podrobněji a uvádějí několik dalších metod, které lze při evaluaci využít.²³⁰

- **Dotazníky** – jsou primárně zaměřeny na postoje účastníků, tzn. na spokojenost účastníků se vzdělávací akcí.
- **Objektivní a subjektivní testy** – objektivní testy se nejčastěji vyskytují v podobě uzavřených odpovědí (ano-ne) nebo výběru z několika odpovědí. Subjektivní testy využívají formy esejů, písemných prací, rozhovorů. Oba typy jsou zaměřeny na hodnocení znalostí, které si účastníci měli v průběhu vzdělávací akce osvojit.
- **Hraní rolí, simulace** – oproti předchozím metodám se kromě hodnocení znalostí navíc zaměřují na ověření dovedností a postojů.

²²⁷ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 186.

²²⁸ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 187.

²²⁹ Srov.: Prokopenko, J., Kubr, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 187.

²³⁰ Srov.: Belcourt, M., Wright, P.C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha 1998, s. 195.

- **Hodnotící formuláře, pohovory** – ověřují, jak jsou nově nabyté znalosti, dovednosti, postoje uplatňovány v praxi. Hodnotící formuláře vyplňuje nejen účastník vzdělávací akce, ale také jeho nadřízený, popř. podřízený či klienti. Z pohledu časového a finančního hlediska jsou méně náročné hodnotící formuláře.
- **Záznamy** – záznamy se získávají z různých oblastí účastníkovi praxe, ve kterých mělo dojít k pozitivním změnám díky nově získaným znalostem, dovednostem a postojům. Ze záznamů se zjišťuje, zda bylo požadovaných změn skutečně dosaženo. Získání potřebných dat je ovšem časově nákladné.

Jak již bylo konstatováno, vzdělávání je velmi obtížně kvantifikovatelné. Jeho úroveň nebo velikost změny lze zjistit jen nepřímou, mnohdy spekulativními způsoby. Z toho ovšem vyplývá značná rozmanitost kritérií hodnocení.²³¹ Z obecného hlediska rozlišujeme kritéria vnitřní a vnější. **Vnitřní kritéria** se týkají obsahu vzdělávacího programu. Nejčastěji využívaným vnitřním kritériem je reakce účastníků na průběh školení. **Vnější kritéria** souvisejí s hlavními cíli školení. Většinou měří některé aspekty výkonu ve vztahu k úrovni a metodám školení. Vnější kritéria se ale setkávají se dvěma problémy. Za prvé se obtížně měří ve stejných kvantifikovatelných jednotkách jako náklady a za druhé si nemůže být vzdělavatel jist, jestli změny ve výsledcích byly způsobeny pouze vzdělávacím programem.²³²

Nejběžněji se v rámci evaluace rozlišuje **formativní a sumativní hodnocení**. **Formativní evaluace** se realizuje v průběhu vzdělávací akce a podává lektorovi informace o tom, zda a kolik se toho účastníci naučili. Také posuzuje lektora, jeho komunikaci a vztah s účastníky, posuzuje prostředí atd. Díky formativní evaluaci je možná náprava potíží ještě v průběhu vzdělávání.²³³

²³¹ Srov.: Koubek, J.: *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha 2001, s. 258.

²³² Srov.: Milkovich, G. T., Boudreau, J.W.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 1993, s. 513 – 518.

²³³ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 62.

Sumativní hodnocení probíhá po skončení vzdělávací akce a jeho výsledky mohou ovlivnit způsob přípravy a realizace další vzdělávací akce. Lze ho nazvat finálním či souhrnným hodnocením.²³⁴

Evaluační se většinou zabývá 4 základními body. Zkoumá se **reakce účastníků** na vzdělávací akci. Zjišťují se názory, postoje a spokojenost účastníků, nejčastěji formou dotazníku, bezprostředně po ukončení vzdělávacího programu. Účastníci mají příležitost vyjádřit se k průběhu vzdělávací akce (např. navrhuji zlepšení), ale tato evaluace nic nenapovídá o tom, zda účastníci uspěli při hodnocení chování nebo znalostí.²³⁵

Druhým bodem je **hodnocení poznatků**, kdy se získávají informace o tom, do jaké míry byly splněny cíle učení. Je třeba zjistit, kolik znalostí si účastníci osvojili, jaké dovednosti si osvojili nebo zlepšili a do jaké míry se u nich změnilo postoje. Znalosti se hodnotí pomocí objektivních testů, které se v nejlepším případě předkládají účastníkům před a po skončení vzdělávací akce.²³⁶

Hodnocení chování nebo výkonu je třetím bodem evaluace. Hodnotí se, do jaké míry se po návratu na pracoviště změnil výkon sociálního pracovníka nebo jeho chování a do jaké míry účastníci uplatňují získané dovednosti, znalosti a postoje. Většinou se provádí určitou dobu po absolvování kurzu, protože absolventi musí mít určitý čas na to, aby si nově nabyté dovednosti, schopnosti a postoje zažily a mohly je následně uplatnit v praxi. Chování nebo výkon mohou hodnotit nadřízení, podřízení i klienti sociálního pracovníka.²³⁷

Posledním bodem je **hodnocení výsledků**. Tato evaluace poskytuje informace o efektivnosti a prospěšnosti vzdělávání z hlediska jeho nákladů. Výsledků hodnocení se dosahuje pomocí ekonomických ukazatelů jako je obrát, produktivita, kvalita, čas, stížnosti klientů atd.²³⁸

²³⁴ Srov.: Šimek, D., Bartoňková, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc 2002, s. 62.

²³⁵ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 2002, s. 514 – 515.

²³⁶ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 2002, s. 514 - 515.

²³⁷ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 2002, s. 514 - 515.

²³⁸ Srov.: Armstrong, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha 2002, s. 514 - 515.

Vyhodnocovat vzdělávání je velmi důležité, protože se díky němu posuzuje účinnost vzdělávacího procesu a odhalují nedostatky, které je zapotřebí odstranit, aby bylo vzdělávání ještě účinnější.

3.3.9.1. Evaluace vzdělávacího akce - animační programy pro seniory

Hodnocení této vzdělávací akce, jež má zajistit rozvoj kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“, bude mít sumativní charakter. Znamená to, že veškerá evaluace bude prováděna až po skončení vzdělávací akce. Co se týká modelů hodnocení, bude použit systémový a intervencionalistický. Systémový model se uplatní hlavně v případové studii, která bude zjišťovat, jak účastníci reagují na konkrétní situaci. Intervencionalistický model bude uplatněn hlavně u dotazníků, díky kterým lze zjistit výsledky vzdělávacího procesu. Dotazník bude sestaven z minimálního počtu otázek uzavřeného charakteru, které jsou nezbytné pro zjištění změn ve znalostech.

Nejprve se evaluace bude zaměřovat na reakci účastníků a lektorů na průběh školení, a to formou diskuse a brainwrittingu kombinovaným s brainstormingem. Všechny pozitivní i negativní ohlasy se uvedou na flipchart a účastníci i lektoři budou mít možnost se k nim dále vyjadřovat a diskutovat.

Před začátkem školení absolvují sociální pracovníci a psychoterapeuti test ověřující jejich dosavadní znalosti. Na konci vzdělávacího procesu vyplní podobný test pro zjištění nově nabytých znalostí. Účastníkům bude předložena případová studie týkající se animačních programů pro seniory, kterou budou muset písemnou formou vyřešit. V případě úspěšného složení závěrečných testů obdrží účastníci certifikát o absolvování kurzu.

K evaluaci patří i hodnocení změny výkonu a chování sociálního pracovníka či psychoterapeuta po návratu na pracoviště. Toto hodnocení bude realizováno pouze na vyžádání zadavatele nebo nadřízených

konkrétného sociálního pracovníka nebo psychoterapeuta a bude prováděno z hodnocení sociálního pracovníka či psychoterapeuta nadřízeným pracovníkem pomocí záznamů a z dotazníků zaslaných nadřízeným pracovníkům.

ZÁVĚR

Každý z nás se může dostat do situace, jíž nedokáže zvládnout sám ani za přispění svého okolí, přátel, rodiny. V takovém případě vyhledává pomoc odbornou a profesionální. Tuto pomoc zajišťují pomáhající profese.

S každým povoláním, tedy i s pomáhajícími profesemi, jsou spojeny určité kompetence, které jsou nutné pro zvládnání úkolů plynoucích z daného povolání. Tyto kompetence je možné sestavit do kompetenčního modelu, což bylo cílem této práce. Generický model pomáhajících profesí obsahuje 3 skupiny kompetencí, a to technické, manažerské a interpersonální. Do technických kompetencí patří diagnostická činnost, individuální a skupinová kontaktní činnost a zpracování dokumentace. Manažerské kompetence zahrnují analýzu a řešení problémů, motivování, organizační činnost a týmovou práci. Do interpersonálních kompetencí jsou zařazeny empatie, flexibilita, komunikace, odolnost vůči stresu, ochota vzdělávat se, otevřenost změně a samostatnost. Kompetenční model je sestaven na základě práce s literaturou, na základě terminologického ukotvení pomáhajících profesí, profese sociálního pracovníka a psychoterapeuta a na základě katalogu typových pozic a popisů práce v něm obsažených.

Vyústěním práce je návrh vzdělávací akce, díky kterému dojde k rozvoji kompetence „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“ a částečnému rozvoji kompetence „*komunikace*“. Novým trendem v kompetenci „*individuální a skupinová kontaktní činnost*“ jsou animační programy, a proto se návrh zaměřuje na proškolení sociálních pracovníků v animačních programech pro seniory. Díky těmto programům senior prožívá svůj život aktivněji a plnohodnotněji, stává se samostatnějším a nezávislejším. Animační programy tvoří základ aktivního stáří a patří do tzv. záměrné animace. Návrh vzdělávací akce proto vyplynul z existence potřeby realizace konceptu aktivního stáří.

Pro uskutečnění této akce jsou potřeba následující disciplíny – stáří a stárnutí, problematika aktivního stáří, komunikace se seniory, animace, poslání animátora, animační programy a praktická cvičení ke komunikaci se seniory a k animačním programům. Uvedené disciplíny jsou sestavny do časového a místního plánu, který je neoptimálnější pro získání znalostí a dovedností stanovených v cíli vzdělávacího projektu. Nezbytnou součástí každé vzdělávací akce tvoří samozřejmě i návrh postupu při evaluaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada. 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada. 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTÁK, J.: *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha: Votobia. 2003. 222 s. ISBN 80-7220-158-1.

BAŠTECKÝ, J. a kol.: *Gerontopsychiatrie*. 1. vyd. Praha: Grada. 1994. 317 s. ISBN 80-7169-070-4.

BELCOURT, M., WRIGHT, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada. 1998. 243 s. ISBN 80-7169-459-2.

BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN, P., ŠULEŘ, O.: *Management*. 1. vyd. Olomouc: Rubico. 2001. 642 s. ISBN 80-85839-45-8.

BENSON, N. C., VAN LOON, B.: *Seznamte se... Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál. 2005. 175 s. ISBN 80-7367-005-4.

BOUČEK, J.: *Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: UP, 2006. 47 s. ISBN 80-244-1517-8.

DESSAINTOVÁ, M-P.: *Nezačínajte stárnout*. 1. vyd. Praha: Portál. 1999. 231 s. ISBN 80-7178-255-6.

HAŠKOVCOVÁ, H.: *Fenomén stáří*. 1. vyd. Praha: Pyramida. 1989. 407 s. ISBN 80-7038-158-2.

HRONÍK, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada. 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2.

JANKOVSKÝ, J.: *Etika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Triton. 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6.

KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha: Portál. 2006. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.

KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press. 2001. 367 s. ISBN 80-7261-033-3.

KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál. 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R.: *Manažerské kompetence. Způsobilost výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada. 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.

KVAPILOVÁ, S.: *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.

LORENZOVÁ, J.: *Pomáhání a pomáhající profese*. In: *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 2003. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

LORENZOVÁ, J.: *Pomáhání v České republice*. In: *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 2003. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

MALACH, J. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrav: Ostravská univerzita. 2002. 248 s. ISBN 80-7042-235-1.

MATOUŠEK, O.: *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. 2003. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, O.: *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. 2003. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.

MATOUŠEK, O.: *Sociální práce v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. 2005. 352 s. ISBN 80-7367-002-X.

MATOUŠEK, O.: *Základy sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. 2001. 312 s. ISBN 80-7178-473-7.

MILKOVICH, G. T., BOUDREAU, J. W.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 936 s. ISBN 80-85623-29-3.

MÜHLPACHR, P., STANIČEK, P.: *Geragogika pro speciální pedagogii*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2001. 116 s. ISBN 80-210-2510-7.

MUŽÍK, J.: *Management ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia. 2000. 107 s. ISBN 80-86432-00-9.

MUŽÍK, J.: *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: ASPI Publishing. 2000. 200 s. ISBN 80-85963-93-0.

NÁDVORNÍKOVÁ, K.: *Animační programy v péči o seniory (diplomová práce)*. Olomouc. 2002. 132 s. ISBN nevedeno.

PACOVSKÝ, V., HEŘMANOVÁ, H.: *Gerontologie*. 1. vyd. Praha: Avicenum. 1981. 304 s. ISBN neuvedeno.

PACOVSKÝ, V.: *Proti věku není léku?* 1. vyd. Praha: Karolinum. 1997. 124 s. ISBN 80-7184-486-1.

PALÁN, Z.: *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia. 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PASCH, M., GARDNER, T.R.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha: Portál. 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.

PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha: Portál. 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.

PICHAUD, C., THAREAUOVÁ, I.: *Soužití se staršími lidmi*. 1. vyd. Praha: Portál. 1998. 160 s. ISBN 80-7178-184-3.

PLAMÍNEK, J.; FIŠER, R.: *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada. 2005. 179 s. ISBN 80-247-1074-9.

PROKOPENKO, J., KUBR, M.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada. 1996. 632 s. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, J. a kol.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.

Příručka pro dobrovolníky (NPIT). Praha: Občanské sdružení ADRA. 2005. 41 s. ISBN neuvedeno.

RHEINWALDOVÁ, E.: *Novodobá péče o seniory*. 1. vyd. Praha: Grada. 1999. 86 s. ISBN 80-7169-828-8.

SCHMIDBAUER, W.: *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha: Portál. 2000. 171 s. ISBN 80-7178-312-9.

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV. 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

STUART-HAMILTON, I.: *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha: Portál. 1999. 320 s. ISBN 80-7178-274-2.

Slovník cizích slov. 1. vyd. Praha: Encyklopedický dům. 1998. 366 s. ISBN 80-90-1647-8-1.

STOJAN, M.: *Základní pedagogické kategorie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 1999. 62 s. ISBN 80-210-1964-6.

ŠIMEK, D., BARTOŇKOVÁ, H.: *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 2002. 65 s. ISBN 80-244-0394-3.

TOMEŠ, I. a kol.: *Vzdělávací standardy v sociální práci*. 1. vyd. Praha: Sociopress. 1997. 334 s. ISBN 80-902260-3-5.

ÚLEHLA, I.: *Umění pomáhat*. 2. vyd. Praha: SLON. 1999. 128 s. ISBN 80-85850-69-9.

ÚLEHLA, I.: *Umění pomáhat*. 3. vyd. Praha: SLON. 2005. 128 s. ISBN 80-86429-36-9.

VAŽAŇSKÝ, M., SMÉKAL, V.: *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Paido. 1995. 176 s. ISBN 80-901737-9-9.

VODÁČKOVÁ, D.: *Krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Portál. 2002. 543 s. ISBN 80-7178-696-9.

VYMĚTAL, J.: *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace. 1995. 88 s. ISBN 80-901773-4-4.

VYMĚTAL, J.: *Úvod do psychoterapie*. 2. vyd. Praha: Grada. 2003. 262 s. ISBN 80-247-0253-3.

Internetové zdroje:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Syndrom_vyhořeni> [cit. 2008-01-15]

<<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=25501&lh=0>> [cit. 2008-02-03]

<<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=25502&lh=0>> [cit. 2008-03-02]

< <http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/step2.act?lh=0&sm1=13>> [cit. 2008-02-03]

<<http://www.nrzp.cz/>> [cit. 2006-02-17]

<<http://www.vysokeskoly.cz/maturitniotazky/otazky/zaklspolved/Komunikace.htm>> [cit. 2008-01-16].