

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

KOMPETENČNÍ MODEL VÝCHOVNÉHO PORADCE

COMPETENCE MODEL FOR EDUCATIONAL ADVISER

Magisterská diplomová práce

Bc. Jana Venclová

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

Olomouc 2011

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

V Olomouci dne 15. března 2011

.....

**Děkuji Mgr. Haně Bartoňkové, Ph.D., za odborné vedení magisterské diplomové práce a
cenné rady při jejím zpracování**

Obsah

Úvod	6
1. Firemní vzdělávání	8
1.1 Cíle firemního vzdělávání	10
1.2 Oblasti firemního vzdělávání	10
1.3 Firemní vzdělávání a další personální činnosti	11
1.4 Přístupy ke vzdělávání zaměstnanců	13
1.5 Systematický přístup a systém podnikového vzdělávání.....	14
1.5.1. Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb.....	16
1.5.2. Způsoby analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb	17
2. Kompetence.....	19
2.1 Složky kompetencí	23
2.2 Dělení kompetencí.....	24
2.3 Klíčové kompetence	26
3. Kompetenční model.....	28
3.1 Druhy kompetenčních modelů a přístupy k jeho tvorbě.....	29
3.2 Tvorba kompetenčního modelu (proces identifikace kompetencí) ..	30
3.3 Funkčnost a uplatnění kompetenčního modelu	34
4. Výchovní poradce.....	36
4.1 Výchovní poradenství	36
4.1.1. Dějiny výchovního poradenství	38
4.2. Výchovní poradce a jeho činnosti	39
4.3 Etický kodex výchovního poradce.....	42
4.4 Kvalifikační požadavky	43
4.5 Český poradenský systém	43
5. Kompetenční model výchovního poradce.....	47
5.1 Přípravná fáze.....	48
5.3 Analýza a identifikace informací	53
5.3.1 Odborné kompetence	53
5.3.2 Osobnostní kompetence	56
5.3.3. Sociální kompetence	58
5.3.4. Komunikační kompetence	59

5.3.5. Manažerské kompetence	62
5.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu	64
5.5 Ověření a validizace kompetenčního modelu	69
Závěr	71
Anotace	72
Použitá literatura	73
Přílohy	77
Příloha č. 1: Náplň práce výchovného poradce na gymnáziu	78
Příloha č. 2: Etický kodex výchovného poradce	79
Příloha č. 3: Systém poradenských služeb.....	83

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma tvorby kompetenčního modelu pro konkrétní pracovní pozici. Zaměřila jsem se na pozici výchovného poradce, která je z pohledu žáka či studenta základní a střední školy velice důležitá a pomáhá mu při zvládnání nejrůznějších životních problémů a situací. Z toho důvodu by měla být tato pozice dobře popsána a specifikována tak, aby bylo zřejmé, jaké schopnosti, dovednosti a znalosti by měl mít jedinec vykonávající tuto funkci. K těmto účelům dobře poslouží kompetenční model, ve kterém budou stanoveny jednotlivé kompetence výchovného poradce. Kompetenční model bude také sloužit jako podklad pro další možnosti vzdělávání a zdokonalování výchovných poradců. Určení kompetencí a následná tvorba kompetenčního modelu je tedy cílem mé diplomové práce.

Práce je celkem členěna do pěti kapitol. V první kapitole se věnuji tématu firemního vzdělávání. Vymezuji zde pojem firemního vzdělávání, jeho cíle a oblasti. Přes jednotlivé přístupy k firemnímu vzdělávání se dostávám k nejvíce přínosnému a prospěšnému přístupu – k přístupu systematickému. Ten dále specifikuji, uvádím čtyři fáze systému vzdělávání a rozebírám první, která je přímo propojena s problematikou kompetencí.

Druhá a třetí kapitola se zaměřuje na teoretické vymezení problematiky kompetencí a kompetenčního modelu. Nejdříve konkretizuji pojem kompetence a uvádím vhodné vymezení pro daný charakter práce. Specifikuji zde znaky a složky kompetencí, přibližuji pojem klíčové kompetence, přes který se dostávám k předmětu své práce, ke kompetenčnímu modelu. Zde se převážně zaměřuji na postup při jeho tvorbě a jeho následné uplatnění v jednotlivých personálních činnostech.

Čtvrtá kapitola obsahuje důležité informace o objektu diplomové práce, kterým je výchovný poradce. Uvádím zde jednotlivé činnosti výchovného poradce, kvalifikační požadavky, etický kodex této pozice a

nakonec se zmiňuji o objektu zájmu výchovného poradce, což je v tomto případě žák základní a střední školy.

V poslední kapitole využívám veškeré informace a teoretické poznatky získané v předchozích kapitolách a na jejich základě určuji jednotlivé kompetence výchovného poradce. Ty dále seskupuji nejdříve do kompetenčních kotev a posléze do kompetenčního modelu, který obsahuje i jednotlivé projevy chování. Na závěr kapitoly nastiňuji možné využití kompetenčního modelu a uvádím hrubý nástin dvou vzdělávacích akcí zaměřených na výchovného poradce.

1. Firemní vzdělávání

Než přistoupím k samotné podstatě této kapitoly - k vymezení firemního vzdělávání, ráda bych vyjasnila důvod zařazení této části. Cílem mé práce je vytvoření kompetenčního modelu pro výchovného poradce, který by měl především najít uplatnění v rozvoji a vzdělávání pracovníků a pomoci při vytváření jednotlivých vzdělávacích akcí určených pro výchovné poradce. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zařadit do diplomové práce kapitolu věnovanou firemnímu vzdělávání, i když je zřejmé, že školské zařízení nepatří mezi organizace v typickém slova smyslu, jejich cílem není zisk, avšak i zde platí principy a zásady firemního vzdělávání. Dalším důvodem zařazení části věnované firemnímu vzdělávání je ten, že bych ráda problematiku kompetencí a kompetenčního modelu zařadila do širšího kontextu uplatnění tohoto přístupu.

Konkrétně budu v této kapitole specifikovat pojem firemního vzdělávání, cíle a oblasti firemního vzdělávání, systematický přístup k firemnímu vzdělávání a systém firemního vzdělávání.

Firemní vzdělávání je proces, který se zaměřuje na změny v úrovni znalostí, dovedností a pracovních schopností a to v širším slova smyslu. To znamená, že v sobě zahrnuje formování osobnosti pracovníků, formování jejich hodnotových orientací, ale také přizpůsobování se kultury organizace (Palán 2002, s. 157).

Firemní vzdělávání zaujímá v organizaci důležité místo. Je to významná personální činnost, která se odráží v celkovém chodu a prosperitě organizace. Pokud chce být organizace úspěšná, konkurenceschopná a flexibilní musí klást na vzdělávání svých pracovníků velký důraz. Důvodů, proč tomu tak je, je bezpočet, proto zde pro ilustraci uvádím několik hlavních důvodů (Koubek 2009, s. 252):

- Stále častěji se objevují nové poznatky a technologie, z čehož vyplývá, že znalosti a dovednosti lidí stále rychleji zastarávají.

- Trh výrobků a služeb je proměnlivý, to znamená, že si vynucuje rychlou reakci organizací a pracovníků.
- Organizační změny jsou častější a pracovníci se jim musí přizpůsobovat.
- Mění se organizace práce, povaha práce a samozřejmě způsoby jejího řízení.
- Důležitou úlohu hraje rozvoj informačních technologií a využívání těchto technologií v organizaci.
- Další proces, který ovlivňuje vzdělávání je globalizace, z které plyne nutnost pohybovat se v internacionálním prostředí.
- Proměňují se i samotné hodnotové orientace zaměstnanců, potřeba vzdělávání se zvyšuje.
- Nemělo by se také zapomenout na skutečnost, že dobrý vzdělávací systém spoluvytváří dobrou pověst organizace a může přispět k získávání kvalitních zaměstnanců.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání je výhodné, lze říci, že i nutné jak z hlediska organizace, tak pracovníka. Organizace se bez zlepšování a zdokonalování neudrží na trhu a jednotlivec bude mít problém uplatnit se na trhu práce. Už dávno neplatí, že člověk si během své ekonomické aktivity vystačí se znalostmi a dovednostmi získanými během přípravy na své budoucí povolání. Pokud chce být zajímavý pro organizaci, musí neustále zdokonalovat a rozšiřovat své znalosti a dovednosti. Vzdělávání se tak stává celoživotním procesem (Koubek 2007, s. 252- 253).

Tyto principy samozřejmě platí i ve školním prostředí. I zde panuje konkurenční boj. Jednotlivé školy se snaží přesvědčit svého potencionálního studenta o své výjimečnosti a lepších možnostech, než které nabízí jejich konkurenti. Zdůrazňují své přednosti, širokou nabídku mimoškolních služeb, příjemné prostředí, kvalifikovaný pedagogický sbor, nejmodernější způsoby výuky atd. Mezi přednosti školy patří i dobrý systém vzdělávání, který, jak už bylo řečeno výše, spoluvytváří dobrou pověst organizace.

1.1 Cíle firemního vzdělávání

Cílem vzdělávání v organizaci je zabezpečení kvalifikovaných, vzdělaných a schopných lidí, kteří uspokojí současné ale i budoucí potřeby organizace. Aby mohlo být tohoto cíle dosaženo, je nutné, aby zaměstnanci byli připraveni a ochotni se vzdělávat, chápali, co je obsahem vzdělávání a aby byli schopni převzít zodpovědnost za své vzdělávání (Armstrong 2007, s. 461- 462).

Kromě obecného cíle lze nastínit několik konkrétních cílů ve firemním vzdělávání. Mezi konkrétní cíle vzdělávání v organizaci patří (Armstrong 2002, s. 491):

- Rozvinutí dovedností a schopností pracovníků a zlepšení jejich pracovního výkonu. Do této části se řadí například flexibilita v rámci pracovního místa nebo zvyšování uplatnitelnosti pracovníků tak, aby alespoň z části zvládali znalosti a dovednosti potřebné k vykonávání dalších pracovních míst.
- Pomoc pracovníkům k růstu a rozvoji a pomocí této strategie využívat v případě budoucí potřeby lidských zdrojů v organizaci vnitřní zdroje, a to v maximální míře.
- Snížení množství času potřebného pro zácvik a adaptaci pracovníků začínajících pracovat na nových pracovních místech či pracovníků převáděných na jiné pracovní místo.

1.2 Oblasti firemního vzdělávání

Firemní vzdělávání v sobě zahrnuje několik základních oblastí (Bartoňková 2010, s. 17):

- Vzdělávání v rámci adaptačního procesu – zde je zahrnuta především příprava pracovníků k nové pracovní činnosti.
- Prohlubování kvalifikace – jedná se o pokračování odborné přípravy v oboru, ve kterém člověk aktuálně pracuje.
- Rekvalifikace – zahrnuje formování pracovních schopností člověka, jejichž cílem je osvojení si nového povolání. Rekvalifikace může být úplná nebo částečná.

- Profesní rehabilitace – znamená opětovné zařazení osob, které nemohou z důvodu jejich současného zdravotního stavu dlouhodobě nebo trvale vykonávat aktuální práci.
- Zvyšování kvalifikace – tato oblast spadá do sféry rozvoje a je spíše zaměřena na získávání širokého spektra znalostí a dovedností, které nejsou nezbytně nutné pro vykonávání současné práce (Koubek 2009, str. 257).

Z hlediska vzdělávání pedagogických pracovníků se převážně klade důraz na dvě oblasti firemního vzdělávání: oblast zaměřenou na prohlubování a zvyšování kvalifikace.

1.3 Firemní vzdělávání a další personální činnosti

Firemní vzdělání jako takové patří mezi jednu z personálních činností. Na ostatní personální činnosti je úzce napojeno a také je ovlivňuje. Některé personální činnosti využívají vstupy firemního vzdělávání, jiné pracují s výstupy. Pomocí propojení firemního vzdělávání s ostatními personálními činnostmi dochází k zvyšování efektivity firemního vzdělávání, ale i propojených personálních činností. Lze říci, že je to oboustranně výhodné. Díky tomuto propojení lze mnohem lépe uplatnit určité koncepce například metodiky Balanced Scorecard (Bartoňková 2010, s. 20-21).

V následujících odstavcích uvádím konkrétní možnosti propojení firemního vzdělávání s ostatními personálními činnostmi (Koubek 2009, s. 279- 281):

Vytváření a analýza pracovních míst má se vzděláváním pracovníků důležitý vzájemný vztah. Produkty této personální činnosti jsou podkladem pro určení potřeb vzdělávání a na druhé straně vzdělávání má dopad na vytváření a přetváření pracovních míst.

Systematické vzdělávání v organizaci pomáhá při řešení problémů spojených s **personálním plánováním**. Například pokud se jedná o plánování dodatečné potřeby pracovních sil z vlastních zdrojů

nebo plánování získávání a výběru pracovníků či při plánování personálního a sociálního rozvoje pracovníků.

Také personální činnosti zabývající se **výběrem a získáváním pracovníků** spolupracují a souvisejí se vzděláváním. Možnost systematického vzdělávání zvyšuje atraktivitu organizace a při výběru pracovníka vzdělávání pomáhá tím způsobem, že je možné přijmout i uchazeče, kteří nejsou v plné míře odborně připraveni. Tyto nedostatky je možné pomocí vzdělávání odstranit.

Vzdělávání pracovníků má oboustranný vztah k **hodnocení pracovního výkonu**. Firemní vzdělávání na jedné straně napomáhá k zvyšování pracovního výkonu, na druhé straně je hodnocení pracovníků důležitým podkladem pro rozhodování o vzdělávacím programu a jeho účastnících.

I **odměňování pracovníků** souvisí s firemním vzděláváním. V poslední době dokonce bývá zařazováno jako jedna ze složek celkové odměny pracovníka. Rozvoj kvalifikace a vzdělání může mít za následek vyšší výdělky a možnost získání vyššího výdělku může na druhou stranu motivovat k zvýšení a rozvoji kvalifikace a vzdělání.

Nelze pochybovat o tom, že kromě znalostí a dovedností formuje vzdělávání i osobnost pracovníka. To se odráží do **oblastí pracovních a mezilidských vztahů** v organizaci. Vzdělávání může pomoci k sociálnímu smíru v organizaci, například může pomoci k dobrým vztahům s odbory.

V neposlední řadě je vzdělávání pracovníků projevem **péče o zaměstnance**. V tomto případě může vzdělávání vést k zvyšování uspokojení z práce, k spojení individuálních cílů s cíli organizace, k zlepšování pracovního výkonu a celkového klimatu v organizaci.

V případě prostředí školy lze uvažovat o propojení vzdělávání s oblastí hodnocení a odměňování pracovníků a s oblastí péče o zaměstnance. Zejména u pedagogických pracovníků by měla možnost

vzdělávání vést k zvyšování uspokojení z práce. Souvisí to přímo se samotným charakterem práce, kterou vykonávají, a se vzorem, který poskytují studentům.

1.4 Přístupy ke vzdělávání zaměstnanců

V kapitole 1. 1 byl stanoven cíl firemního vzdělávání. K jednomu cíli však nemusí vést stejná cesta, proto i v přístupu a pojetí vzdělávání panují značné rozdíly. Pojetí vzdělávání se mění v čase, záleží na sociálním prostředí, ve kterém se organizace nachází, konkrétně například na kulturní a vzdělanostní úrovni obyvatelstva. Dále je důležitá samotná povaha práce, velikost organizace a opomenout se nesmí technika a technologie využívaná v organizaci (Koubek 2009, s. 252- 253).

I přesto lze nalézt tři základní přístupy ke vzdělávání zaměstnanců (Tureckiová 2004, s. 89):

- Organizování jednotlivých vzdělávacích akcí je prvním přístupem k vzdělávání. V tomto případě jde pouze o řešení aktuální situace. Reaguje se pouze na aktuální potřeby jednotlivců nebo firmy. Vzdělávání je zaměřeno na odstranění rozdílů mezi reálnou a požadovanou kvalifikací. Tento typ vzdělávání má značně chaotický charakter, a proto může mít jen stěží rozvojový či vzdělávací efekt.
- Systematický přístup přistupuje ke vzdělávání jako k systematickému procesu, během kterého dochází k změnám ve struktuře znalostí a dovedností, ale i k změnám v pracovním prostředí, ve způsobu motivování zaměstnanců atd. Dochází k propojení firemní a personální strategie se systémem podnikového vzdělávání.
- Poslední koncept, koncept učící se organizace, představuje komplexní model rozvoje lidí v rámci organizací nejrůznějšího druhu. Komplexní je tento model z toho důvodu, že lidé se v těchto organizacích učí průběžně, a to především díky každodenní zkušenosti. Učení je cíleně řízený proces, který umožňuje, aby učení probíhalo rychleji než změny, ke kterým dochází v okolním prostředí. Firma je díky této strategii

schopna modifikovat své chování a lépe a pružněji reaguje na změny v okolí.

Z tohoto členění vyplývá, že organizování jednotlivých vzdělávacích akcí nelze považovat za smysluplný a přínosný přístup k vzdělávání zaměstnanců. Koncept učící se organizace je naopak efektivní, ale bohužel se v současné době neuplatňuje v širokém měřítku. Nejpoužívanější je přístup třetí – systematický, a to zejména díky své komplexnosti a výhodám, které budu blíže specifikovat v následující kapitole.

1.5 Systematický přístup a systém podnikového vzdělávání

V současné praxi se ve firmách nejvíce setkáme se systematickým přístupem k vzdělávání. Tento systém, jak už bylo uvedeno výše, je oblíbený z toho důvodu, že propojuje firemní strategii s vzdělávací politikou firmy a poté se systémem a organizací vzdělávání. Samotný systém vzdělávání poté probíhá v předem daném cyklu, který se neustále opakuje (Tureckiová 2004, str. 90 -91).

Důvod, proč se velká řada firem orientuje na tento typ přístupu, je jednoduchý. Systematický přístup poskytuje velkou řadu výhod. Mezi hlavní výhody patří: (Koubek 2009, str. 259 – 261):

- soustavné vzdělávání má za následek náležitě odborně připravené pracovníky,
- umožňuje soustavné formování pracovních schopností a dovedností pracovníků vzhledem k potřebám organizace,
- podílí se na zlepšování pracovního výkonu, produktivity práce a také na kvalitě výrobků a služeb,
- díky systematickému vzdělávání lze při dodatečné potřebě nových zaměstnanců pokrýt tento problém z vnitřních zdrojů,
- je zde možnost neustálého zlepšování stávajícího procesu (zkušenost z minulého cyklu se odrazí do cyklu následujícího),
- zlepšuje vztah mezi pracovníkem a organizací a také se podílí na zvyšování motivace pracovníka a zlepšování mezilidských vztahů,

- z hlediska organizace zvyšuje její atraktivitu na trhu práce a z hlediska pracovníka zvyšuje jeho kvalitu a tím pádem i jeho potencionální šance na trhu práce.

System firemního vzdělávání

System firemního vzdělávání v sobě zahrnuje neustále se opakující vzdělávací cyklus. Zkušenosti z minulého vzdělávacího cyklu se promítají do budoucího cyklu a tímto způsobem se cyklus neustále vylepšuje a zdokonaluje. Obecně se cyklus rozděluje na čtyři základní části (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 65 - 109):

- **Identifikace vzdělávacích potřeb** je zaměřena na proces zjišťování vzdělávacích potřeb, a to z hlediska třech základních úrovní analýzy – jedinec, tým, firma.
- **Plánování vzdělávací aktivity** plynule navazuje na předešlý krok a obsahuje určení cíle vzdělávání, profilu účastníka, typu vzdělávání, rozsahu a charakteru vzdělávání, dále se určují metody a formy a stanovuje se personální, materiální a finanční zajištění.
- **Realizace vzdělávací aktivity** zahrnuje konkrétní průběh vzdělávací akce.
- **Hodnocení vzdělávání** nelze považovat za jednorázovou aktivitu, ale za proces, který není nutně spojen se závěrem vzdělávací aktivity. Z hodnocení vzdělávání lze usuzovat na efektivitu vzdělávací akce a je také cenným zdrojem informací pro následující vzdělávací akce.

V tomto bodě se už dostávám k hlavnímu tématu mé diplomové práce – ke kompetencím a kompetenčnímu modelu. Identifikace vzdělávacích potřeb, která je součástí systému firemního vzdělávání, úzce souvisí s kompetencemi. Ostatní fáze nemají přímou návaznost na toto téma, a proto se budu dále věnovat pouze prvnímu kroku vzdělávacího cyklu.

1.5.1. Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb

Identifikace vzdělávacích potřeb je prvním a velmi důležitým krokem v systému vzdělávání, ale i v projektu konkrétní vzdělávací akce. Tato fáze je velmi důležitá pro další kroky a chyby způsobené při identifikaci se velmi zdatně projeví při realizaci vzdělávání. Lze tedy říci, že je to nejkritičtější fáze celého vzdělávacího procesu (Bartoňková 2010, s. 118).

Podstatou identifikace a analýzy potřeb je shromažďování informací o současném stavu znalostí, dovedností a schopností pracovníků, o výkonnosti pracovníků a pracovních týmů, a porovnání zjištěné úrovně s úrovní požadovanou. Výsledkem toho procesu je identifikace určité výkonnostní mezery, která je potřeba odstranit. Nelze však, říci, že všechny mezery lze řešit pomocí vzdělávání, některé jsou nutné řešit jiným způsobem pomocí ostatních personálních činností (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 69 - 70).

Mezery, které lze řešit a eliminovat pomocí vzdělávání lze označit jako vzdělávací potřeby. Pod pojmem vzdělávací potřeba si lze tedy představit jakoukoliv disproporci mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co vyžaduje jeho pracovní místo nebo co vyplývá z požadavků organizace nebo z organizačních a jiných změn (Koubek 2009, s. 261).

Údaje, které se získávají během analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb, pocházejí ze třech základních zdrojů: z analýzy organizace, pracovního místa a samotného pracovníka (Belcourt, Wright 1998, s. 37-39).

Analýza organizace spočívá ve studiu celé organizace jako celku. Důležité jsou informace o strategii, prostředí, alokaci zdrojů a kultury organizace (Belcourt, Wright 1998, s. 39). Významnou roli zde hrají údaje o počtu, struktuře a pohybu zaměstnanců, o využívání kvalifikace a pracovní doby, o pracovní neschopnosti pro nemoc či úraz a další podobné charakteristiky (Koubek 2009, s. 262).

Analýza pracovního místa představuje seznam konkrétních povinností, které jsou v průběhu realizace určitých úkolů zabezpečovány. Úkol je nejmenší jednotka chování, která je studována a jež popisuje specifické pořadí kroků nutných k provedení určité práce. Výsledkem analýzy pracovního místa je seznam pracovních operací prováděných na určitém pracovním místě a popisu podmínek, za kterých jsou tyto činnosti vykonávány (Belcourt, Wright 1998, s. 42-44).

Personální analýza se věnuje osobě, která práci vykonává. V personální analýze jsou posuzovány kompetence a výkon jednotlivých zaměstnanců. Důležitou součástí jsou záznamy o vzdělání, kvalifikaci a absolvování vzdělávacích programů. Své místo mají také záznamy o rozhovorech s pracovníky či různé průzkumy, v nichž se zobrazují postoje a názory jednotlivých pracovníků (Koubek 2009, s. 262).

Při analýze osoby si můžeme pokládat otázky typu: Jak dobře zaměstnanec pracuje, kdo v organizaci potřebuje výcvik nebo jaký druh výcviku potřebuje (Belcourt, Wright 1998, s. 44).

1.5.2. Způsoby analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb

Pro samotnou identifikaci vzdělávacích potřeb lze využít dvě základní možnosti. V obou případech se vychází ze všech tří zdrojů identifikace vzdělávacích potřeb a v ideálním případě je vhodné oba přístupy zkombinovat. Mezi základní přístupy patří (Bartoňková 2010, s. 122):

- Kvantitativní sociologický výzkum – jedná se o terénní šetření, během kterého se přímo ptáme pracovníků na jejich vzdělávací potřeby, eventuálně jejich kolegů nebo nadřízených, podřízených atd. Nejčastěji se zde využívá dotazník, rozhovor nebo pozorování.
- Aplikace kompetenčního přístupu ke vzdělávání a k rozvoji lidských zdrojů v organizaci – v tomto případě se převážně pracuje s dokumenty a s literaturou. Pomocí informací, které získáme, lze sestavit obecné požadavky na pracovní místo, tzv. kostru kompetencí. Tento způsob identifikace potřeb se využívá například u manažerských pozic. Výsledkem tohoto procesu je soubor

kompetencí, označovaných jako kompetenční model, s kterým se poté dále pracuje.

Kompetence a kompetenční model lze tedy v systému vzdělávání chápat jako jeden ze způsobů, prostřednictvím kterých lze identifikovat vzdělávací potřeby a následně pokračovat v přípravě a realizaci vzdělávání. Této posloupnosti se přiblížím na závěr své práce, kdy na základě vytvořeného kompetenčního modelu pro výchovného poradce nastíním hrubý obrys dvou vzdělávacích akcí určených pro pozici výchovného poradce.

2. Kompetence

V kapitole věnované kompetencím nejdříve specifikuji samotný pojem kompetence tak, aby bylo zřejmé, v jakém významu termín používám. Vymezím zde rozdíl mezi kompetencemi a schopnostmi, charakterizuji znaky a složky kompetencí a stručně uvedu dělení kompetencí. V poslední části této kapitoly se zaměřím na klíčové kompetence a jejich členění.

Pojem kompetence je často používaný, ale jedná se o poměrně nejednoznačný pojem. Z toho důvodu je nutné tento pojem blíže specifikovat a upřesnit, jaký je jeho význam a jaká definice pojmu je vzhledem k charakteru diplomové práce vhodná.

Celkem se vyskytují dva základní významy pojmu kompetence (Tureckiová 2004, s. 29-30):

- Kompetence ve smyslu **oprávnění nebo pravomoci**. Kompetence si lze v tomto pojetí představit jako soubor rozhodovacích pravomocí, s kterými bezprostředně souvisí odpovědnost za důsledky. V rámci tohoto vymezení lze danou kompetenci udělit, ale také ji odebrat nebo delegovat na jinou osobu. Tento význam pojmu úzce souvisí s dalšími termíny jako je moc, vliv nebo autorita.
- „Kompetence jako vyjádření **obecné schopnosti** adekvátně zhodnotit situaci (zdaleka ne jen pracovní) a dokázat jí přizpůsobit své jednání, případně být připraven (umět) na situaci reagovat zásahem do systému, který se v důsledku proaktivního jednání žádoucím způsobem promění (Tureckiová 2004, s. 29).“ Pod pojmem schopnost je zde míněn soubor znalostí, dovedností, vlastností, ale i postojů, které se odrážejí do jednání jedince.

Zjednodušeně lze základní rozdíl mezi obojím chápáním pojmu kompetence charakterizovat tak, že první význam zdůrazňuje to, co je dáno člověku z vnějšku na základě konsensu druhých lidí. Druhý význam pojmu se zaměřuje na vnitřní kvalitu jedince. Ta je dána jeho úrovní rozvoje v daném

okamžiku a je do jisté míry nezávislá na okolním světě (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 15).

Někteří autoři využívají v odlišení různých významů pojmu kompetence anglické výrazy – „competence“ a „competency“. Je důležité říci, že ani v tomto členění nepanuje všeobecná shoda. Různí autoři chápou tyto termíny různě, někteří jejich významy přehazují a odlišným způsobem je využívají v dalších postupech. Charakteristiku těchto termínů nabízí například Armstrong ve své knize *Personální management* (Armstrong 1999, s. 198):

Pojem „competence“ se vztahuje k oblasti práce, pro kterou je určitá osoba kompetentní, to znamená oprávněná a způsobilá danou práci vykonávat. Je zde kladen důraz na standardy práce, na správné, rychlé a precizní odvedení práce.

Druhý pojem „competency“ se týká konkrétní osoby a zahrnuje vlastnosti, kvality, motivy atd. Tento termín spadá do dimenze chování, jedná se o určitou schopnost jedince.

Pro potřeby mé diplomové práce budu využívat pojem kompetence ve smyslu obecné schopnosti dané osoby. Zajímá mě budou vnitřní kvality jedince, jeho dovednosti, vědomosti, schopnosti, postoje a ostatní složky, které zasahují a ovlivňují pracovní výkon. Součástí tvorby kompetenčního modelu bude i stanovená úroveň jednotlivých kompetencí, která bude popsána pomocí jednotlivých rysů chování jedince.

Je zřejmé, že pokud termín kompetence nemá jednoznačný význam, samotná definice pojmu bude taktéž problematická. Existuje velké množství definic pojmu kompetence, které zdůrazňují odlišné aspekty a složky tohoto pojmu. Vzhledem k významu pojmu, ke kterému se přikláním, volím i vhodnou definici pojmu od Woodrufa (Woodruf cit. dle: Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 26-27), který definuje kompetenci jako množinu chování pracovníka, kterou musí konkrétní pracovník použít na dané pozici, aby tak mohla být ona pozice a úkoly s ní spojené kompetentně zvládnuty.

Kompetence je tedy soubor či množina chování, která vede k očekávanému výsledku. To znamená, že pokud je pracovník kompetentní,

plní své úkoly na dobré nebo na vynikající úrovni. Aby je však mohl plnit, musí být splněny následující podmínky (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 26 -27):

- Jedinec musí být vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi, které nutně potřebuje pro dané chování.
- Dále musí být motivován takové chování použít. Motivován je v tom případě, pokud shledává v požadovaném chování hodnotu a je ochoten vynaložit tímto směrem potřebnou energii.
- V neposlední řadě musí být splněna podmínka, že jedinec má možnost dané chování v konkrétním prostředí použít.

První dva předpoklady se vztahují k osobnosti pracovníka, avšak rozdělují je možnost rozvoje. Zatímco dovednosti a vědomosti lze rozvíjet poměrně snadno, motivy, hodnoty a postoje je možné ovlivnit poměrně těžce, a to z toho důvodu, že se řadí mezi stabilní složky osobnosti. Třetí podmínka nesouvisí s osobností jedince, ale vztahuje se k vnějšímu prostředí, k vnějším podmínkám, které ovlivňují předešlé předpoklady. Je nutné dodat, že aby byl pracovník kompetentní, musí být splněny všechny podmínky najednou. Jednotlivé podmínky jsou si tedy rovnocenné, a pokud by měl například pracovník podat dobrý výkon, ale chyběly by mu adekvátní vědomosti, nelze od něj dobrý výkon očekávat (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 27).

V případě objektu mého zájmu – výchovného poradce je první podmínka z části řešená pomocí předem stanovené přípravy pro pozici výchovného poradce a dále ji lze řešit pomocí dalších vzdělávacích akcí. Druhou podmínku také považuji za splněnou, a to z toho důvodu, že tato funkce je dobrovolná a jedinec, který se rozhodne ji plnit je k tomu vnitřně motivován. Třetí podmínka týkající se prostředí školy by za ideálních podmínek měla být také dodržena, a to proto, že je v zájmu vedení školy, aby tato pozice byla úspěšně zastávána.

Kompetence versus schopnosti

I když termín schopnost nejvíce odpovídá obsahu pojmu kompetence, lze najít určité odlišnosti.

Schopnost lze definovat jako předpoklad k výkonu. Je to jeden ze zdrojů, které má jedinec k dispozici a jež se ve většině případů pojí s určitou oblastí lidské činnosti. Díky schopnostem se snáze a rychleji získávají informace, znalosti a dovednosti, ovšem ne vždy to neznamená, že člověk bude úspěšně konat. Schopnosti nezaručují úspěšné jednání v konkrétních situacích, například učitel může ovládat veškeré didaktické zásady a přitom být špatným učitelem. Naproti tomu kompetence zahrnuje i prvek konání či akce, je zde spojení s konkrétní situací či kontextem, a to je hlavní rozdíl mezi těmito pojmy (Veteška, Tureckiová 2008, s. 25-27).

Tento rozdíl zahrnuje i při tvorbě kompetenčního modelu pro výchovného poradce, který je vázán na konkrétní pozice a obsahuje zde konkrétní projevy chování, které daná kompetence má mít.

Další rozdíly lze najít v univerzálnosti využití obou veličin. Schopnost lze chápat jako univerzálnější veličinu, protože není spojena s konkrétní situací nebo pozicí. Na druhou stranu z jiného úhlu pohledu je oproti kompetenci výlučnější, jelikož se vždy váže na určitou oblast, například hudební nadání vždy souvisí pouze s hudbou. Kompetence se proti tomu uplatní v různých činnostech a na rozdíl od schopnosti v sobě zahrnuje jedna kompetence souhrn nejrůznějších schopností, informací, vědomostí, dovedností postojů a dalších zdrojů (Veteška, Tureckiová 2008, s. 27-29).

Z toho, co už bylo řečeno o kompetencích, lze charakterizovat základní znaky, které musí každá kompetence v sobě zahrnovat (Tremblay cit. dle: Veteška, 2010 s. 89):

- Kontextuálnost – kompetence je vždy zasazená do určitého prostředí nebo do konkrétní situace, která je vyhodnocována na základě předešlých znalostí, zkušeností a zájmů.
- Multidimenzionalita – znamená, že se kompetence skládá z různých zdrojů (znalosti, dovednosti, představy, postoje atd.). Předpokládá se efektivní nakládání s těmito zdroji a také

provázání s dimenzemi lidského chování. Z toho vyplývá, že kompetence v sobě zahrnuje chování a v chování se projevuje.

- Potenciál pro akci a rozvoj – kompetenci lze získat a rozvíjet v procesech vzdělávání a učení. Vzdělávání a učení je chápáno jako celoživotní a kontinuální proces s nepostradatelným vlivem na kompetence.

2.1 Složky kompetencí

Jak už bylo řečeno v předešlé kapitole, některé složky kompetence, konkrétně vědomosti a dovednosti, je možné rozvíjet vzděláváním. Konkrétní případ možnosti rozvoje uvedu na konci práce. Do kompetence však vstupují i další složky, které je buď nutné rozvíjet jiným způsobem, nebo se jedná o složky vrozené.

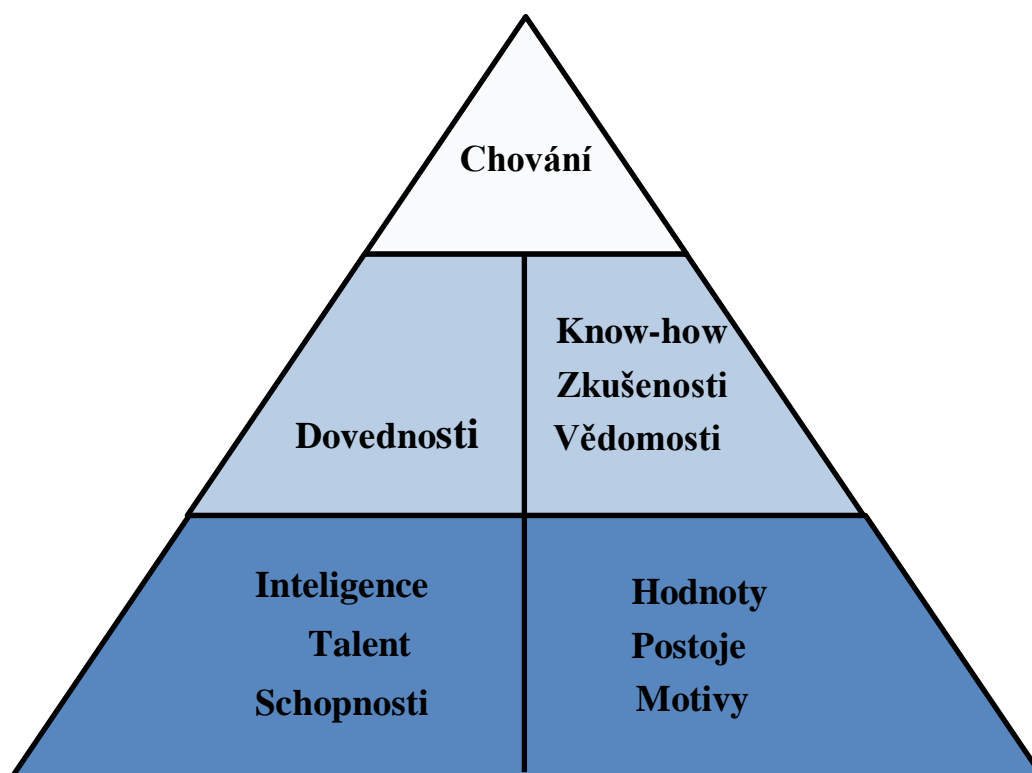
Celkově lze kompetence považovat za poměrně stabilní charakteristiku osobnosti. To znamená, že pokud určíme úroveň kompetencí, můžeme se značnou jistotou předvídat kvalitu chování jedince při řešení různých situací či pracovních úkolů. Kompetence nám napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat a projevovat v určité situaci (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 30)

Složky osobnosti, které vstupují do kompetence, můžeme rozdělit do pěti hlavních kategorií (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 55-56):

- Motivory neboli vnitřní pohnutky zahrnují vše, co podněcuje, povzbuzuje, udržuje a udává směr lidské aktivitě. Například člověk se silnou motivací k vlastnímu rozvoji se spíše orientuje na smělé cíle, které pro něho představují výzvu a umožňují mu získávat nové zkušenosti a poučit se z vlastních chyb.
- Rysy jsou vrozené, stabilní charakteristiky osobnosti. Klasickým rysem je temperament, který vypovídá o tom, jak bude jedinec emocionálně reagovat na podněty přicházející z okolí, například jaká bude intenzita dané reakce.
- Vnímání sebe samého má velký vliv na to, jakým způsobem hodnotíme a prožíváme danou situaci, a jak hodnotíme svou

osobu. Je to víra ve vlastní schopnosti a dovednosti a z velké části určuje, zda se člověk dokáže či nedokáže s daným úkolem vypořádat.

- Vědomosti představují všechny nahromaděné poznatky z určité oblasti související s prací, která je vykonávána na určité pracovní pozici.
- Dovednosti zajišťují, že je člověk schopen vykonávat činnosti, které jsou spojené s určitým fyzickým či duševním úkolem. Podle složitosti a náročnosti úkolu je nutné k jeho uskutečnění využít různé množství dovedností.



Obr. č. 1 Model struktury kompetence (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 28)

2.2 Dělení kompetencí

Kompetence je možné dělit mnoha způsoby, autoři používají různé principy a způsoby členění. Pro svou diplomovou práci jsem vybrala tři přístupy k členění kompetencí, přičemž každé pojetí zohledňuje jiné hledisko.

Základní dělení kompetencí sestavil Boyatzis, když rozdělil kompetence na dvě kategorie podle toho, jak mohou předvídat výkon v určité pozici či místě (Boyatzis cit.dle: Armstrong 1999, s. 196):

- Prahové kompetence jsou minimální kompetence, které potřebuje pracovník na konkrétním pracovním místě. Tyto kompetence nerozlišují jednotlivé úrovně pracovníků.
- Odlišující kompetence mají za úkol rozlišení mezi pracovníky, určují jaký výkon je vynikající a který je pouze průměrný.

Vodák a Kucharčíková rozdělují kompetence do tří hlavních skupin podle oblasti jejich působení (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 56):

- Manažerské kompetence zahrnují schopnosti a dovednosti, které mají zajistit splnění úkolů v souladu s cíli podniku. Patří sem například řešení konfliktů, delegování, koučování atd.
- Interpersonální kompetence jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování pozitivních vztahů jak se spolupracovníky, tak s klienty. Jedná se například o aktivní naslouchání, empatii, spolupráci, vyjednávání atd.
- Technické kompetence jsou tvořeny souborem vědomostí a dovedností vztahujících se ke konkrétní pracovní pozici či funkci. Zabezpečují schopnost úspěšného plnění zadaných úkolů typických pro danou práci. Svým charakterem spadají do určitého oboru, např. účetnictví, financí atd.

Poslední členění se zaměřuje na kompetence v organizaci a z tohoto hlediska rozděluje Šmída kompetence na (Šmída 2003, s. 38 - 42):

- Individuální kompetence – týkají se konkrétní osoby a zahrnují znalosti, schopnosti a dovednosti, které odlišují průměrný výkon od výkonu výborného.
- Organizační kompetence – do této kategorie patří například plánování práce, organizace úkolů a postup úkolů, řešení krizových situací atd.
- Klíčové kompetence – obsahují znalosti, dovednosti a schopnosti, kterými by měli disponovat všichni zaměstnanci.

Z pohledu mé diplomové práce mě budou zajímat z prvního členění odlišující kompetence, a z druhého a třetího členění kompetence všechny tři typy kompetencí.

2.3 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence dle Kubeše a kolektivu slouží k popisu projevů chování, které jsou důležité pro všechny zaměstnance. Klíčové kompetence přispívají k firemním hodnotám, firemní kultuře a také k očekávanému výkonu. Stanovují kritéria při výběru zaměstnanců a pomáhají při určování rozvojových priorit. Klíčové kompetence odlišují jednotlivé firmy, a to i v případě, že se pohybují ve stejném odvětví (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 35)

Trochu jiné vymezení přináší Belz a Siegrist, kteří charakterizují klíčové kompetence jako „znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné pro zvládnání problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života“ (Belz, Siegrist 2001 s. 174). Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí a přesahují tak hranice jednotlivých odborností. Zvládnutí klíčových kompetencí zahrnuje nejen to, že člověk bude schopen chovat se a jednat přiměřeně k situaci, bude tedy jednat kompetentně, ale i to, že bude flexibilně uplatňovat, co se naučil, měnit znalosti podle aktuálních požadavků, integrovat nové alternativy a vyhodnocovat nejvýhodnější možnosti (Belz, Siegrist 2001 s. 166, 174).

Klíčové kompetence se v tomto pojetí vymykají základní charakteristice kompetence, která souvisí se zaměřením kompetence na určitou situaci či pozici. Klíčové kompetence jsou v tomto smyslu obsahově neutrální, ovšem jejich zprostředkování se vždy váže k určitému obsahu, k určité situaci či pozici. Například strategie použitelné při překonávání konfliktu se lze naučit pouze při řešení určité konfliktní situace (Bartoňková 2010, s. 93)

Klíčové kompetence lze rozdělit na tři základní oblasti, přičemž každá oblast má své nezastupitelné místo (Belz, Siegrist 2001, s. 167):

- Sociální kompetence zahrnují schopnost týmové práce, kooperativnost, komunikativnost, schopnost čelit konfliktním situacím a řešit je. Obecně

zahrnuje všechny situace, při kterých je nutný kontakt se zákazníky, kolegy nebo obchodními partnery.

- Kompetence ve vztahu k vlastní osobě obsahují schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastního obrazu a metod, schopnost posuzovat sám sebe, schopnost rozvíjení se, atd.
- Kompetence v oblasti metod zahrnují plánovité uplatňování odborných znalostí, poznávání souvislostí, klasifikaci nových informací, schopnost vypracovávat nová řešení a postupy atd.

Toto dělení lze dále rozvinout, čímž vznikne známé členění 6 klíčových kompetencí, které mají velký význam a jsou důležité pro profesní a ekonomickou budoucnost. Mezi tyto kompetence se řadí (Belz, Siegrist 2001, s. 168):

- Komunikace a kooperace
- Kreativita a schopnost řešit problémy
- Samostatnost a výkonnost
- Schopnost nést odpovědnost
- Schopnost učit se a schopnost myslet
- Argumentace a hodnocení

Protože klíčovými kompetencemi by měli disponovat všichni zaměstnanci, zahrnu je i já do svého kompetenčního modelu. Jsou pro mne důležitým zdrojem dat při identifikaci a analýze jednotlivých kompetencí.

3. Kompetenční model

Kapitola zaměřena na kompetenční model plynule navazuje na kapitolu předešlou. V této kapitole vymezím, co je to kompetenční model, jaké jsou jeho druhy a přístupy k tvorbě a dále popíši jednotlivé kroky tvorby kompetenčního modelu. Toto vymezení je důležité pro samotnou tvorbu kompetenčního modelu pro výchovného poradce, protože poskytuje teoretické vymezení problému a postup tvorby kompetenčního modelu, podle kterého budu dále postupovat.

„Kompetenční model popisuje konkrétní kombinace vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci. Pro přehlednost a snazší měření jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky obvykle seskupeny do více homogenních celků, nazývaných kompetence.“ (Kubeš, Spillerová, Kurrnický 2004, s. 60)

Kompetenční model by měl být propojen s ostatními procesy v organizaci. To znamená, že by měl mít návaznost jak na business strategii a personální strategii, tak na jednotlivé personální činnosti. Návaznost na business strategii se označuje jako vertikální integrace, propojení s personálními činnostmi jako integrace horizontální (Hroník 2007, s. 68).

Kompetenční model je také mostem mezi hodnotami společnosti a popisem práce. Společnost má obvykle jeden soubor hodnot, kterým se řídí, na rozdíl od popisů práce, kterých může být tolik, kolik je zaměstnanců firmy. Kompetenční model v tomto případě propojuje obě veličiny a je praktickým nástrojem jejich spojení (Hroník 2007, s. 68).

Výhodou kompetenčního modelu je široká možnost jeho uplatnění. V současnosti neexistuje jiný nástroj, který by vytvořil jednotný výkladový rámec pro výběr, hodnocení, rozvoj, vzdělání a odměňování pracovníků. Pomocí kompetenčního modelu lze sjednotit pohled na to, co je v budoucnosti potřeba, jaké chování by se mělo podporovat a rozvíjet a které je naopak nutné potlačit. Kompetenční model také přináší prvek měřitelnosti, je tedy možné porovnávat jednotlivé výkony a odlišit výkony průměrné od nadprůměrných (Hroník 2007, s. 73; Bartoňková 2010, s. 102).

3.1 Druhy kompetenčních modelů a přístupy k jeho tvorbě

Existuje několik druhů kompetenčních modelů, přičemž jejich výběr závisí na záměrech konkrétní organizace. Nejčastěji se využívají tyto tři druhy (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 60- 61):

- Model ústředních kompetencí popisuje kompetence, které jsou nevyhnutelné a společné pro všechny zaměstnance firmy bez ohledu na pozici nebo roli v organizaci.
- Specifický kompetenční model má za cíl identifikovat kvality pracovníka, které ho činí úspěšným v konkrétní pozici v konkrétní firmě. Jedná se o velmi přesný popis charakteristik chování. Například kompetenční model regionálního manažera prodeje musí zohlednit typ zákazníka, způsob jednání se zákazníkem, způsob vedení týmu atd. Je pravda, že do určité míry bude kompetenční model jednoho regionálního prodejce podobná modelu prodejce z jiné firmy, nesmí se ovšem zapomenout, že stejná kompetence může být reprezentována odlišným chováním.
- Generický kompetenční model zahrnuje takové kompetence, které jsou nezbytné průřezově v každém typu organizace v každé pozici (například schopnost řešit problémy). Záměrem generických modelů je usnadnění využití kompetenčního modelu. Generický model nabízí osvědčený seznam kompetencí, zpravidla na konkrétní pozici (konzultant, účetní manažer apod.). Nevýhodou tohoto modelu je nezohlednění specifik daného prostředí a dané organizace. Čím více je všeobecnější skupina, pro kterou je model určený, tím je většinou menší jeho účinnost.

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila generický kompetenční model, který je tvořen seznamem kompetencí pro určitou pozici. V mém případě pro pozici výchovného poradce.

Přístupy k tvorbě kompetenčního modelu

Nežli je možné přistoupit k samotné tvorbě kompetenčního modelu, je potřeba určit přístup, pomocí kterého se bude postupovat při samotné tvorbě

kompetenčního modelu. Celkem existují tři přístupy (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 63- 66):

- Preskriptivní přístup využívá vypůjčený kompetenční model. To znamená, že organizace nevytváří model odrážející její specifika, ale využije již hotový model. Výhodou tohoto postupu je úspora času a finančních prostředků a snadná dostupnost modelů. Nevýhodou je nezohlednění konkrétních podmínek organizace a například skutečnost, že jazyk použitý v hotovém modelu nemusí odpovídat hodnotám a kultuře organizace.
- Kombinovaný přístup přizpůsobuje již hotový model specifikům dané organizace. Příkladem může být model kompetencí nějaké nadnárodní společnosti, který je nutné převést do prostředí konkrétní pobočky.
- Přístup šitý na míru nepracuje s již známými a definovanými kompetencemi, ale znova mapuje terén. Tento přístup vyžaduje důkladnou znalost pozice, organizace a vnějších podmínek. Výhodou je zohlednění strategie, struktury a kultury organizace při tvorbě modelu.

Každý ze zmíněných přístupů může být pro firmu přínosem a může posílit konkurenční výhodu. Volba konkrétního přístupu závisí na záměrech projektu, na druhu kompetencí, na strategii firmy, stupni rozvoje organizace, vnějším prostředí atd. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 63).

Při tvorbě kompetenčního modelu pro výchovného poradce zkombinuji přístup kombinovaný s přístupem šitým na míru, přičemž blíže budu mít k přístupu kombinovanému.

3.2 Tvorba kompetenčního modelu (proces identifikace kompetencí)

Při procesu identifikace kompetencí, který vyústuje v tvorbu kompetenčního modelu, je možné určit pět základních etap. Jednotlivé etapy není možné přeskočit ani přesunout, ale není nutné klást na všechny fáze stejný důraz. Mezi základní etapy identifikace kompetencí patří (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 46):

1. Přípravná fáze
2. Fáze získávání dat
3. Fáze analýzy a klasifikace informací
4. Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu
5. Ověření a validizace vzniklého modelu

Ad 1. Přípravná fáze

Přípravná fáze předchází samotnému identifikování kompetencí a hledá odpovědi na otázky typu proč, jak nebo kdo. Hlavním nástrojem této fáze jsou strukturované rozhovory s manažery, nadřízenými i podřízenými pracovníky a kolegy a studium materiálů. Cílem této fáze je (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 46; Bartoňková 2010, s. 100):

- Identifikace klíčové pracovní pozice pro tvorbu kompetenčního modelu.
- Získání informací o cílech a strategických záměrech organizace.
- Porozumění organizační struktuře.
- Ujasnění si cíle, který je během tvorby modelu sledován.
- Výběr projektového týmu a určení časového harmonogramu.
- Určení přístupu pro tvorbu modelu.

Po získání výstupů z přípravné fáze je možné stanovit konečné rozhodnutí o koncepci sběru dat a o použitých metodikách a přejít tak k druhé fázi identifikace kompetencí. Konečné rozhodnutí ovlivňují faktory jako časová a finanční náročnost, přijatelnost z hlediska podnikové kultury a další (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 46-47).

Ad2. Fáze získávání dat

Při sběru dat se využívají techniky, které patří do široké skupiny technik analýzy práce a pracovního místa. Cílem těchto technik je získání podrobných informací o pracovním místě nebo roli. Z velkého množství technik se nejvíce využívají následující techniky (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 48-55):

- Rozhovor nebo metoda kritických situací – výhodou rozhovoru je vysoký stupeň flexibility a citlivost vůči detailům a nečekaným aspektům zkoumané pracovní pozice.

- Panely expertů – panel expertů je tvořen tzv. hvězdami dané pozice, osobami, které úspěšně pracují nebo pracovaly na studované pozici. Pomocí expertů jsou vygenerovány projevy chování dostačující na průměrný výkon a projevy, které jsou potřebné k výkonu nadstandardního. Výhodou této techniky je schopnost generovat velké množství dat v krátkém čase. Nevýhodou je vytvoření tzv. folklórních charakteristik, které nemají odraz v realitě.
- Přímé pozorování – technika pozorování je vhodná spíše jako doplňková. Informace získané tímto způsobem mohou pomoci pochopit širší kontext práce nebo vysvětlit informace z ostatních technik. Pozorování také může odhalit informace, které není možné získat jiným způsobem. Nevýhodou pozorování je vliv pozorovatele, který může velmi výrazně zkreslit a ovlivnit pozorování.
- Průzkumy
- Databáze kompetenčních modelů
- Analýza pracovních funkcí, úkolů

Využití jednotlivých technik závisí na cíli projektu, na finančních a časových možnostech, ale například i na zkušenostech konzultantů. Platí zde však následující pravidlo: nelze vycházet pouze z jednoho zdroje, protože jeho spolehlivost nemusí být zaručena (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 48).

Ad 3. Fáze analýzy a klasifikace informací

Třetí fáze identifikace kompetencí plynule navazuje na dvě předešlé a jimi také ovlivněna. Konkrétně je nutné zohlednit záměr projektu, rozsah a použité techniky sběru dat. Důležité také je, jestli se získané informace posuzují vzhledem k existujícímu modelu nebo se posuzují poprvé. Výstupem této fáze je seznam kompetencí, který se dále testuje. Samotnou fázi analýzy a klasifikace informací lze rozdělit do 4 základních kroků (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 55-56):

1. Nejprve se provede soupis jednotlivých projevů chování na zkoumané pracovní pozici.

2. Ze všech získaných informací se identifikují ty, které zřetelně popisují projevy podílející se na úspěšném či neúspěšném výkonu. Výstupem tohoto kroku jsou pouze ty informace, které mohou být zdrojem pro kompetenční model.
3. V třetím kroku se ze získaných výroků vytvoří skupiny. Výroky, které mají stejné téma, tvoří jednu skupinu, též nazývanou jako kompetenční téma či kompetenční kotva. V dalším procesu klasifikace se vzniklé kompetenční kotvy dále testují s cílem vytvoření plně homogenních celků.
4. V posledním kroku se získané kompetence ověřují na širším vzorku respondentů. Určuje se frekvenční stupnice nebo stupnice významnosti, která nám říká, jak často se dané chování uplatňuje při plnění úkolů. To je také důležité při rozhodování o tom, zda se daná kompetence zařadí do kompetenčního modelu.

Ad 4. Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Ve fázi popisu a tvorby kompetencí se pracuje s daty získanými v předešlé fázi, která lze zatím chápat spíše jako náčrty kompetencí. Tyto náčrty se dále propracovávají tak, aby daná kompetence co nejvíce vystihovala a srozumitelně popisovala chování, které charakterizuje. V této fázi by se měly definitivně pojmenovat dané kompetence zkráceným a souhrnným vyjádřením toho, co tvoří jádro kompetence, a měla by se určit stupnice. To znamená popsat jednotlivé projevy kompetence podle úrovně jejího rozvoje. Většinou se začíná u negativních projevů a končí se u projevů svědčících o vysoké úrovni rozvoje kompetence. Při tvorbě stupnic je důležité dodržovat následující pravidla (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 56-57):

- Používat jednoduchý, srozumitelný jazyk.
- Najít kompromis mezi úrovní všeobecného a konkrétního popisu.
- Vyhnout se popisu v kruhu. Například nedefinovat vliv jako schopnost ovlivnit jedince.

Výstupem této fáze je vytvoření funkčního kompetenčního modelu. Samotný model může mít podobu rozsáhlého textu, tabulky popisující jednotlivá

kompetenční témata nebo například grafickou podobu vycházejí z loga nebo hesla firmy (Bartoňková 2010, s. 102).

Ad 5. Ověření a validizace kompetenčního modelu

Cílem této fáze je ověření, zda kompetenční model popsal takové chování, které vede k dosahování nadprůměrného výkonu, a zda lze tento model využít v dalších personálních činnostech. Nejčastější způsob validizace je převedení projevů chování do otázek dotazníku a vytvoření nástroje pro 360 stupňovou zpětnou vazbu. Výstupem posledního kroku je implementace modelu do systému řízení lidských zdrojů a do strategického rámce. Do této fáze patří i určení toho, které kompetence v rámci kompetenčního modelu je vhodné rozvíjet pomocí vzdělávání a které tímto způsobem ošetřit nelze a je pro ně vhodné zvolit rozvíjení jinými způsoby a prostředky. Pro kompetence vhodné pro rozvoj vzděláváním je následně možné připravit a realizovat konkrétní vzdělávací akci (Bartoňková 2010, s. 102-103).

3.3 Funkčnost a uplatnění kompetenčního modelu

Můžeme se dostat do situace, že i když vytvoříme kompetenční model, nebude fungovat tak, jak má, a spíše než užitek nám přinese komplikace. V tomto případě se pravděpodobně jedná o nefunkční kompetenční model. Aby byl model funkční, měl by dodržovat následující pravidla. Měl by být (Hroník 2007, s. 71):

- Propojující – kompetenční model by měl vytvářet mosty a měl by navazovat na personální strategii a strategii společnosti.
- Uživatelsky přátelský – jednoznačný pro všechny příjemce.
- Jednotný – fungující napříč společnostmi.
- Široce využitelný – model poskytuje výkladový rámec pro výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání a v některých případech i pro odměňování.
- Sdílený – uživatelům by neměl být kompetenční model předkládán jako hotový, ale měli by mít možnost si jej sami objevit a zvnitřnit.

Uplatnění kompetencí a kompetenčního modelu

Kompetence mají v oblasti personálního řízení široké uplatnění. Leží přímo v srdci personalistiky a jsou spojeny se základním cílem strategického řízení lidských zdrojů, kterým je získávání a rozvíjení vysoce kompetentních pracovníků tak, aby byli připraveni dosáhnout stanovených cílů a přispěli k dosažení strategických cílů podniku (Armstrong 1999, s. 205).

Z toho vyplývá, že kompetence mají své místo v celé řadě personálních činností. V kapitole 1.5 jsme se seznámili s využitím kompetencí v oblasti firemního vzdělávání, kompetence lze však využít i v dalších oblastech personálního řízení. (Armstrong 1999, s. 205 – 208; Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 137 - 145):

- Získávání a výběr zaměstnanců – na základě kompetenčního modelu lze provést výběr konkrétních pracovníků. Výhodou tohoto přístupu je zohlednění současných i budoucích požadavků na obsazovanou pozici.
- Řízení pracovního výkonu – při řízení pracovního výkonu je důležitý nejenom celkový výstup, ale i aspekty chování ovlivňující způsob vykonávané role a tím i samotný výsledek. Toto chování lze nejlépe hodnotit porovnáním s dohodnutými dimenzemi kompetence týkajících se zaměstnání jako celku nebo jednotlivého pracovního místa.
- Hodnocení – v oblasti hodnocení bývá problém použití vhodných a objektivních kritérií. Kompetence mohou tento problém napravit a vnést objektivitu do tohoto procesu.
- Odměňování pracovníků – novým trendem v praxi řízení je používání mezd založených na kompetencích. Principem tohoto přístupu je závislost výše platu na dosažení definovaných úrovní kompetence.

Z tohoto vyplývá, že vytvořený kompetenční model pro výchovného poradce nemusí sloužit pouze jako podklad pro realizace vzdělávacích akcí, ale například jako základ pro hodnocení či odměňování daných pracovníků.

4. Výchovní poradce

V kapitole věnované výchovnému poradci podám základní informace o tomto povolání a o výchovném poradenství. Charakterizuji pracovní činnosti a etické principy, vymezím potřebnou kvalifikaci nutnou pro toto povolání a popíši základní složky českého poradenského systému. Informace popsané v této kapitole jsou důležité pro pochopení daného tématu a jsou také důležitým zdrojem dat pro tvorbu kompetenčního modelu výchovného poradce.

4.1 Výchovné poradenství

Termínem výchovné poradenství je označován systém odborných poradenských a podpůrných služeb v oblasti výchovy a vzdělávání. Konkrétně se výchovné poradenství zabývá otázkami souvisejícími s psychologickými, pedagogickými, pedagogicko-psychologickými a speciálně pedagogickými aspekty ontogeneze dětí v období od předškolního věku do období dospívání (Opekarová 2007, s. 7).

Z hlediska zákonů a zákonných opatření je oblast výchovného poradenství ošetřena školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.). Ve školském zákoně je jasně stanoveno, že žák a jeho zákonný zástupce má právo na bezplatnou poradenskou pomoc zabezpečovanou prostřednictvím školy (Třískalová 2010, s. 68).

Právo na poradenskou činnost více konkretizuje vyhláška č. 72/2005 Sb., týkající se poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška poskytuje právo na poradenskou činnost nejen žákům a zákonným zástupcům, ale i školám a školským zařízením. Poradenská činnost je poskytována bezplatně a pouze se souhlasem žáka, v případě nezletilého žáka jeho zákonného zástupce (vyhláška č. 72/ 2005 Sb.).

Poradenskou činnost mohou vykonávat školská pedagogická zařízení, mezi která patří (vyhláška č. 72/ 2005 Sb.):

- Pedagogicko-psychologická poradna
- Speciální pedagogické centrum
- Pedagogičtí pracovníci vykonávající pedagogicko-psychologickou činnost ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška dále stanovuje obsah poradenských služeb, který se zejména orientuje se na (vyhláška č. 72/ 2005 Sb.):

- Vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků.
- Naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů žáků.
- Prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně-patologických jevů (šikany, agresivního jednání) a dalších problémů související se vzděláváním.
- Vytváření vhodných podmínek pro integraci žáků s tělesným postižením.
- Pomoc při volbě další vzdělávací cesty a pomoc při výběru budoucího povolání.
- Vytváření vhodných podmínek a forem pro práci se žáky pocházejících z národnostních menšin.
- Vytváření vhodných podmínek a forem pro práci s nadanými žáky.

Odpovědnou osobou za poskytování poradenských služeb je na základních, středních a vyšších odborných školách ředitel, který stanovuje vhodnou formu poradenských služeb vzhledem k charakteru, zaměření a velikosti školy. Ředitel určuje konkrétní osobu, která bude danou pozici vykonávat, v případě potřeby může být těchto pozic více. Zpravidla zabezpečuje poradenskou činnost ve škole výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují s třídními učiteli a s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Kromě těchto funkcí může být poskytování poradenských služeb zajišťováno

prostřednictvím školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga (vyhláška č. 72/ 2005 Sb.)

Kromě obecných záměrů výchovného poradenství lze charakterizovat záměry školské poradenské služby, které směřují (Opekarová 2007, s. 15):

- k posílení činnosti sociální prevence;
- k vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti žáků;
- k posílení poradenské činnosti pro žáky se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami;
- k podpoře integrace dětí s různými problémy při vzdělávání do běžných typů škol a školských zařízení;
- k podpoře a plnění Ústavního práva na vzdělávání i u občanů, kterým dříve nebylo umožňováno systematické vzdělávání, a to z nejrůznějšího důvodu.

4.1.1. Dějiny výchovného poradenství

Do začátku 60. let minulého století fungovaly poradenské služby na území státu nesystematicky, jednalo se spíše o dílčí aktivity a instituce zaměřené na problémy týkající se výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poradenské služby byly v této době zcela samostatné, nezávislé na státu a jeho rezortech (Opekarová 2007, s. 7).

Zlom nastal v roce 1962, kdy byla dle směrnice Ministerstva školství zřízena pozice výchovného poradce nejdříve na základních devítiletých školách, o rok později na školách středních všeobecných. Funkci výchovného poradce v té době vykonával kvalifikovaný pedagog, jehož hlavním úkolem bylo poradenství v oblasti správné volby povolání, dále péče o talentované a zaostávající žáky a žáky s výchovnými obtížemi (Kovářová, Janků 2008, s. 29-31).

Po funkci výchovného poradce dále přibyly pedagogicko-psychologické poradny zabývající se problémy psychodidaktickými, psychologicko-výchovnými a problémy týkajícími se pracovní orientace. Historicky nejmladším článkem jsou speciálně pedagogická centra a institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Kromě těchto institucí vnikly po roce 1990

mnohá další poradenská zařízení určená dětem a mládeži, která většinou nesouvisí se školními institucemi a školními službami nebo nejsou státní. Příkladem mohou být informační poradenská centra při útvarech práce, linka důvěry apod. (Opekarová 2007, s. 7-8).

Samotný pojem výchovného poradenství byl z hlediska historického vývoje školních poradenských služeb vytvořen jako důsledek koncepčních a terminologických kompromisů s ohledem na historii poradenských služeb a nutnosti jisté korelace s terminologií vyspělých zahraničních školských systémů. Kromě tohoto termínu se lze setkat s označením školní poradenské služby (Opekarová 2007, s. 7-8).

4.2. Výchovný poradce a jeho činnosti

Objektem mé práce je výchovný poradce. V tradičním pojetí se jedná o učitele – specialistu s určitou dobou učitelské praxe a s následnou specializovanou kvalifikací, získanou speciálním studiem. Ve vztahu k žákům funguje jako určitý prostředník mezi společenskými zájmy, zájmy školského zařízení a individuálními zájmy žáka. Zároveň je mezičlánkem mezi školským zařízením a pedagogicko-psychologickými poradnami (Opekarová 2007, s. 23).

Pracovní činnosti výchovného poradce

Pracovní činnosti výchovného poradce jsou základním zdrojem dat pro tvorbu kompetenčního modelu. Fakticky se už nacházím v druhém kroku tvorby kompetenčního modelu, ve fázi sběru dat, avšak vzhledem k tematickému rozdělení kapitol jsem se rozhodla popsat tyto činnosti v kapitole věnované výchovnému poradci.

Při sestavení pracovních činností výchovného poradce vycházím z náplně práce výchovného poradce (náplň práce), z přílohy vyhlášky č. 72/2005 Sb. (vyhláška č. 72/2005 Sb.), která stanovuje standardní činnosti výchovného poradce a z vymezení činností dle Opekarové (Opekarová 2007, s. 24-26) a Třískalové (Třískalová 2010, s. 68-77).

Pracovní činnosti jsem celkem rozdělila do tří oblastí, a to podle tematického zaměření jednotlivých činností.

Oblast kariérového poradenství

Poradenská pomoc při rozhodování o dalším vzdělávání, o zaměření ke kterému bude žák směřovat a při volbě vhodného povolání, je důležitou oblastí náplně práce výchovného poradce a zahrnuje zejména tyto činnosti:

- Základní skupinová šetření k volbě povolání, administrace, zpracování a interpretace zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence a analýzy preferencí v oblasti volby povolání žáků.
- Individuální šetření a individuální poradenství v této oblasti.
- Poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávání a předpoklady žáků.
- Zajišťování a realizace skupinových návštěv žáků školy v informačních poradenských střediscích úřadů práce.
- Poskytování informací žákům o možnostech individuálního využití informačních služeb těchto středisek.
- Shromažďování a poskytování informací o možnostech dalšího studia, podávání základních informací o školách, jejich zaměření a oborech.
- Koordinace mezi hlavními oblastmi kariérového poradenství – kariérovým vzděláváním a diagnosticko-poradenskými činnostmi zaměřenými k volbě vzdělávací cesty jednotlivého studenta.
- V případě složitějších případů v oblasti kariérového poradenství, například u žáků zdravotně či sociálně handicapovaných, u žáků s výchovnými či výukovými obtížemi, spolupracovat a zprostředkovat žákům a jejich zástupcům pomoc poradny.

Oblast výchovy a vzdělávání

- Plnění úkolů v oblasti prevence negativních vlivů na osobnost a sociální vývoj dětí a mládeže.
- Vyhledávání a orientační šetření u žáků, jejichž vývoj a vzdělání vyžadují zvláštní pozornost, a příprava návrhu pro další postup v péči o tyto žáky.
- Péče o žáky s výukovými obtížemi či rizikem školní neúspěšnosti.

- Péče o žáky zdravotně postižené, spolupráce s psychologickou poradnou či centrem při poskytování poradenství zdravotně postiženým žákům.
- Příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole.
- Péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků.
- Péče o žáky se sociálním, ekonomickým a kulturním znevýhodněním.
- Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (poradny, centra) a středisky výchovné péče při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy.

Oblast metodické a informační činnosti

- Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence.
- Metodická pomoc učitelům a pedagogickým pracovníkům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků, například pomoc v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky atd.
- Přispívání k sjednocení diagnostické činnosti třídních učitelů a přispívání tak k vytváření určitého koordinovaného systému diagnostické práce ve škole.
- Poskytování informací o činnostech školy, školských a dalších poradenských zařízeních v regionu nebo v kraji, o jejich charakteru, zaměření, kompetencích a možnostech využívání jejich služeb žákům a zákonným zástupcům.
- Shromažďování odborných zpráv a dalších informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- Podílení se na sumarizaci významných dat o žácích, účast na jejich interpretaci ve formě závěrečné výstupní či pedagogické charakteristiky žáka.
- Vedení písemných záznamů umožňující doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.
- Příprava podkladů pro rozhovory s rodiči žáků, pro konzultaci a poradenskou činnost s žáky, třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky.

4.3 Etický kodex výchovného poradce

Výchovný poradce by měl během své poradenské činnosti dodržovat určité etické principy, které jsou důležité pro navázání a udržení dobrého vztahu s klienty (žáky, studenty, zákonnými zástupci, ostatními pedagogy). Soubor těchto pravidel lze nalézt v etickém kodexu výchovných poradců. Protože budu některá pravidla využívat při identifikaci kompetencí a tvorbě kompetenčního modelu, přiblížím zde nejzákladnější principy etického kodexu (etický kodex):

- Prvořadou zodpovědností výchovného poradce je zodpovědnost vůči svým klientům.
- Výchovný poradce by měl klientům pomáhat s oddaností, loajalitou, odhodláním a maximálním využitím svých dovedností a schopností.
- Výchovný poradce by neměl přehlížet jakoukoliv formu diskriminace na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, sexuální orientace, věku, náboženství, národnosti, rodinného stavu, psychického nebo fyzického handicapu atd.
- Výchovný poradce by měl respektovat soukromí klientů a důvěrnost získaných informací a neměl by tyto informace poskytovat jiným osobám bez souhlasu klienta.
- Poskytování poradenských služeb předpokládá nestrannost, právo klienta na bezpečnost a naprostou diskrétnost.
- S klientem musí být jednáno s respektem a důstojností.
- Výchovný poradce by se měl ze všech sil snažit maximálně podporovat svobodné rozhodování klientů.
- Výchovný poradce poskytuje pouze ty služby, které spadají do jeho odborné kompetence, a nezkresluje své vzdělání, kompetence a zkušenosti.
- Je si vědom omezení vyplývajících z jeho profese a v případě potřeby zve k spolupráci odborníky z jiných profesí. Z toho také vyplývá, že zná obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádá o spolupráci.
- Výchovný poradce se orientuje v aktuální školské a další potřebné legislativě.

4.4 Kvalifikační požadavky

Kvalifikační požadavky, které jsou kladeny na výchovného poradce, představují důležité informace o této pozici a jsou také zdrojem pro tvorbu kompetenčního modelu.

Kvalifikační požadavky výchovného poradce jako pedagogického pracovníka jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Za pedagogického pracovníka se zde považuje učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník (zákon č. 563/2004 Sb.).

Konkrétní požadavky na studium výchovného poradce stanovuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Studium je v této vyhlášce určeno zkušeným pedagogickým pracovníkům a zaměřuje se na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie a je předpokladem pro výkon specializované metodologické činnosti výchovného poradce (vyhláška č. 317/2005 Sb.)

Studium pro výchovné poradce se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Ukončení studia je podmíněno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečné zkoušky před komisí. Po úspěšné obhajobě a složení zkoušky získává absolvent osvědčení o absolvování studia (vyhláška č. 317/2005 Sb.)

Zákon při výkonu funkce výchovného poradce uděluje pedagogickému pracovníkovi úlevu v týdenním rozsahu přímé pedagogické činnosti v rozsahu 1–5 hodin týdně (vyhláška č. 75/2005 Sb.). Dále mu poskytuje finanční příspěvek, který blíže stanovuje § 8 a) a § 9 a) zákona č. 563/2004 Sb. (zákon č. 563/2004 Sb.)

4.5 Český poradenský systém

Vzhledem k tomu, že výchovného poradce si lze představit jako mezičlánek mezi školským zařízením a ostatními poradenskými institucemi, předpokládám, že poradce dané instituce zná, orientuje se v nabídce jejich služeb

a je schopen se v případě potřeby obrátit na příslušnou instituci. Z tohoto vyplývá, že výchovný poradce je úzce spojen s ostatními poradenskými institucemi, proto se v této kapitole zaměřím na nejdůležitější z těchto institucí.

Mezi nejdůležitější poradenské instituce patří (Třískalová 2010, s. 72-76):

1. Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP)
2. Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)
3. Speciální pedagogická centra (SPC)
4. Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV)
5. Informační a poradenské středisko (IPS)

Ad. 1. Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP)

Institut pedagogicko-psychologického poradenství sídlí v Praze a zajišťuje, shromažďuje a zpracovává informace o službách pedagogicko-psychologického, speciálně pedagogického, výchovného a kariérového poradenství ve školství. Provádí analýzy a průzkumy souvisejí s poskytováním poradenských služeb a vytváří koncepce vyplývající z potřeb MŠMT v oblasti poradenských služeb. Dále zabezpečuje aktivity dalšího vzdělávání odborných pracovníků, kteří poskytují poradenské služby na školách. S tím souvisí i vydávání metodických publikací a informačních materiálů z oblasti školského poradenství.

Ad. 2. Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny se zaměřují na pomoc při výchově a vzdělávání žáků a studentů v oblasti pedagogické, speciálně pedagogické a psychologické. Poradny například zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydávají příslušný odborný posudek; provádějí psychologická vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy atd. Služby státních poraden jsou bezplatné a ambulantní a pro jejich návštěvu není nutné žádné doporučení. Klientem poraden se může stát dítě od tří let do ukončení středního a vyššího odborného vzdělání.

Ad. 3. Speciální pedagogická centra (SPC)

Speciální poradenská centra poskytují ambulantní pomoc dětem a žákům se zdravotním postižením. Obvykle navštěvují poradnu klienti ve věku od 3 do 19 let. Klienti mohou do center docházet buď osobně, nebo mohou pedagogičtí pracovníci navštívit školy a školská zařízení, popřípadě zavítat k rodině klienta nebo do zařízení pečujících o žáky se zdravotním postižením. Náplní SPC je zajišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku; zpracovávání odborných podkladů pro integraci těchto žáků do škol a školských zařízení; provádění pedagogické a psychologické diagnostiky a poskytování poradenské činnosti v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením.

Ad. 4. Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV)

Národní ústav odborného vzdělávání je expertní, výzkumná, pedagogicko-psychologická a koordinační instituce, spadající pod správu MŠMT. NÚOV se převážně zabývá řešením otázek odborného vzdělávání a praktické přípravy. Aktivity národního ústavu odborného vzdělávání směřují převážně k podpoře poradenství pro volbu povolání. NÚOV nabízí individuální poradenské služby zájemcům o studium na středních a odborných školách, poskytuje poradenské služby směrem k veřejnosti a pravidelně informuje veřejnost o nabídce středních a vyšších odborných škol. Dále se podílí se na tvorbě projektů zaměřených na kariérové poradenství a organizuje vzdělávání učitelů v oblasti volby povolání.

Příklad výstupu konkrétního projektu je vytvoření informačního systému o uplatnění absolventů škol (ISA). Tento systém zahrnuje informace o nabídce škol, trhu práce a vývoji kvalifikačních potřeb. Umožňuje také vyhledávání oborů a škol vhodných pro žáky se zdravotním postižením či specifickými potřebami. Poslední sekcí ISA je poradenský modul vytvořený primárně žákům středních škol, kteří zde najdou informace, rady a osobní zkušenosti týkající se problémů při studiu.

Ad. 5. Informační a poradenské středisko (IPS)

Při každém úřadu práce existuje Informační a poradenské středisko pro volbu a změnu povolání. Úkolem IPS je umožnit klientům, zejména žákům základních a středních škol, využívat samostatně maximum informací, které budou potřebovat při rozhodování o své budoucí vzdělávací cestě. V IPS mají klienti k dispozici velkou řadu tištěných materiálů, brožur, počítačových dokumentů a programů, dokonce i videoklipy jednotlivých profesí. Pracovníci IPS spolupracují s výchovnými poradci a podávají žákům a studentům informace o nabídce konkrétních škol, jednotlivých studijních programech a oborech, průběhu přijímacích řízení, možnostech uplatnění na trhu práce, službách a možnostech úřadu práce atd.

5. Kompetenční model výchovného poradce

Přes základní vymezení firemního vzdělávání, vymezení kompetencí, kompetenčního modelu a charakteristik a náplně práce výchovného poradce se dostávám k těžišti své práce – k samotné tvorbě kompetenčního modelu. Při tvorbě kompetenčního modelu budu vycházet z 5 etap uvedených v kapitole 3.3. Pro svou potřebu si jednotlivé fáze přizpůsobím, avšak princip postupu zůstane zachován.

Než přistoupím k samotné tvorbě kompetenčního modelu, nejdříve si daný model specifikuji a určím z hlediska druhu a přístupu k jeho tvorbě. Tyto informace jsem už uvedla v kapitole věnované druhům a přístupům ke kompetenčnímu modelu (kap. 3.1), nicméně z důvodu přehlednosti a jasného postupu je uvádím ještě zde doplněné o rozsáhlejší argumentaci.

Kompetenční model výchovného poradce bude tvořen jako generický kompetenční model, a to z toho důvodu, že zde nebudu specifikovat konkrétní prostředí, ale zaměřím se na kompetence, které jsou nutné pro výchovného poradce obecně.

Z hlediska přístupů k tvorbě kompetenčního modelu lze jasně vyloučit preskriptivní přístup, protože žádný model výchovného poradce není k dispozici. Kombinovaný přístup přizpůsobuje hotový model konkrétním podmínkám, avšak není běžné, aby se do tohoto modelu přidávaly nové kompetence. To je z mého pohledu problém, protože budu využívat kompetenční modely příbuzných povolání, ovšem budu je doplňovat o nové kompetence. Třetí přístup nově mapuje terén, nepracuje s předem danými kompetencemi a zohledňuje strategii a kulturu organizace. Z toho vyplývá, že ani tento přístup nevyhovuje, protože organizaci do svého modelu nezohledňují a také používám některé hotové kompetence.

Z mého pohledu přístup k tvorbě kompetenčního modelu výchovného poradce stojí mezi kombinovaným přístupem a přístupem šitým na míru, přičemž blíže má k přístupu kombinovanému.

Nyní už přejdu k samotné tvorbě kompetenčního modelu.

5.1 Přípravná fáze

Přípravná fáze odpovídá na základní otázky o charakteru kompetenčního modelu o jeho cílech, směru atd. (kap. 3.2). Cílem mé práce je vytvoření kompetenčního modelu pro výchovného poradce, který bude dále sloužit pro oblast vzdělávání a rozvoje. Vzhledem k tomuto úmyslu jsem charakterizovala firemní vzdělávání, ukotvila termín kompetence a kompetenční model a popsala pracovní činnosti, etický kodex a kvalifikační požadavky na výchovného poradce.

Do přípravné fáze dále patří identifikace klíčové pracovní pozice – v mém případě se jedná o pozici výchovného poradce a určení přístupu pro tvorbu modelu. Ten jsem charakterizovala v předešlé kapitole.

5.2 Fáze získávání dat

Z technik, které uvádím v kapitole 3.2, vybírám analýzu pracovních funkcí a úkolů, databáze kompetencí a průzkumy. Protože nevycházím z konkrétního prostředí, nemohu použít přímé pozorování nebo rozhovory.

Informace, ze kterých vycházím a které jsem získala studiem literatury a z interních dokumentů, lze rozdělit do dvou celků. První celek tvoří informace týkající se pracovních činností výchovného poradce, záměru školního výchovného poradenství a etického kodexu výchovného poradce. Všechny tyto informace uvádím ve čtvrté kapitole.

Druhý celek, který budu nyní charakterizovat, tvoří modely klíčových kompetencí, kompetenční modely a seznamy kompetencí příbuzných povolání. Kromě těchto zdrojů využiji i několik dělení kompetencí, které popíši v této kapitole.

Klíčové kompetence Belze a Siegrista jsem zmiňovala v kapitole 2.5, v této kapitole je více rozvedu a uvedu jednotlivé charakteristiky klíčových kompetencí.

- Komunikace – komunikativnost znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky argumentovat, tzn. vypovídat o vlastní osobě a o ostatních co nejjasněji a nejsrozumitelněji, umět odlišit

podstatné od méně podstatného, vědomě naslouchat a být vstřícný k potřebám jiným (Belz, Siegrist 2001, s. 185).

- Kooperace – zahrnuje připravenost a schopnost jedince aktivně a zodpovědně se podílet na skupinových pracovních procesech, tzn. poskytovat své vědomosti a dovednosti, být vstřícný k ostatním a respektovat jejich názory, představy a přesvědčení, dodržovat dohodnutá pravidla a nezapomenout na společný cíl (Belz, Siegrist 2001, s. 185).
- Schopnost řešit problémy – znamená připravenost a schopnost jedince převzít na sebe v přiměřeném rozsahu odpovědnost, popřípadě spoluodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat a systematicky a prozíravě optimalizovat průběh prací, umět rozpoznávat problémy a rozčlenit je na menší celky, hledat alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v řešení celkové a znát optimální postupy vedoucí k cíli (Belz, Siegrist 2001, s. 231).
- Kreativita – kreativní je člověk, který je otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Je přístupný neobvyklým a málo používaným řešením (Belz, Siegrist 2001, s. 231).
- Samostatnost a výkonnost – znamená umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém problému, znát své silné a slabé stránky a umět se vypořádat s kritikou. Dále by měl jedinec samostatně získávat informace a cesty k řešení, zastávat vlastní názor a využít všech nabízených možností (Belz, Siegrist 2001, s. 265).
- Schopnost nést odpovědnost – zahrnuje připravenost a ochotu převzít odpovědnost v přiměřeném rámci, umět odhadnout důsledky svého jednání, umět rozpoznat význam důvěryhodného jednání (Belz, Siegrist 2001, s. 301).
- Schopnost učit se a schopnost myslet - znamená, že jedinec je připraven a má sílu rozvíjet svou způsobilost k učení, myslí systémově a v souvislostech. Zná svůj styl a přístup k učení, dále jej rozvíjí, snaží

se zaplnit mezery ve vědomostech, vyhledává nové zdroje informací a smysluplně jich využívá. Rozlišuje mezi podstatným a nedůležitým, poznává příčiny a vzájemné souvislosti, dokáže spojovat nové vědomosti s tím, co zná, a je schopen aplikovat nové věcné obsahy (Belz, Siegrist 2001, s. 331).

- Argumentace a hodnocení – znamená připravenost a způsobilost jednotlivce věcně a systematicky hodnotit výsledky své práce, výsledky skupiny nebo cizí práce. Při hodnocení využívá přiměřená kritéria, měřítko hodnot, přisuzuje jim adekvátní váhu a umí systematicky shrnout výsledky (Belz, Siegrist 2001, s. 353).

Jiné vymezení nejdůležitějších klíčových kompetencí nabízí Müller (Müller cit. dle: Veteška, Tureckiová 2008, s. 50):

- Sebedůvěra
- Komunikace
- Pohotovost
- Prezentace
- Tvořivost
- Schopnost učit se a soustředit
- Management času sebe sama
- Uvolnění, energie, osvěžení

Kompetence školního speciálního pedagoga

Výchovné poradenství ve školách je zpravidla zabezpečováno výchovným poradcem, ale může být využita i funkce školního speciálního pedagoga. To znamená, že obě dvě funkce mají stejný objekt své práce – žáka, studenta a do jisté míry i podobné kompetence. To je také důvod, proč se nechám inspirovat kompetenčním modelem školního speciálního pedagoga. Kovářová a Janků rozdělily kompetence do následujících celků (Kovářová, Janků 2008, s. 42-50).

- Kompetence ve vztahu k zákonným zástupcům a k žákům
 - Komunikační kompetence

- Odborné vědomosti
- Odborné dovednosti
- Schopnost tvořivého myšlení
- Schopnost empatie
- Kompetence ve vztahu k ostatním pedagogům
 - Odborné vědomosti
 - Organizační schopnosti
 - Komunikační dovednosti
 - Kreativita
 - Didaktické dovednosti
 - Schopnost spolupráce
- Osobnost školního speciálního pedagoga
 - Humanita
 - Asertivita

Další seznam kompetencí, který využiji, jsou kompetence manažera v sociálních službách (Schneiderová 2010, s. 44-135):

- Osobnostní kompetence
 - Motivace
 - Empatie
 - Odpovědnost
 - Vlastní rozvoj
- Rozvojové kompetence
 - Sebeřízení
 - Adaptabilita
 - Odolnost vůči stresu a zátěži
 - Duševně hygienické dovednosti
 - Seberozvoj
- Dovednostní kompetence pro řešení problémů
 - Kreativní dovednosti
 - Schopnost řešit problémy
 - Vytrvalost a samostatnost
 - Dovednost koncentrovat se

- Time management
- Komunikační kompetence
 - Aktivní naslouchání
 - Vedení rozhovoru a řízení diskuse
 - Prezentace
 - Vyjednávání
 - Přesvědčování
 - Řešení komunikačně složitých situací
- Týmové kompetence
 - Angažovanost
 - Koordinace
 - Facilitace
- Řídící kompetence
- Kompetence k řízení lidských zdrojů

Při tvorbě kompetenčních témat se z části nechám inspirovat dělením kompetencí dle Tureckiové, která dělí kompetence na (Tureckiová 2004, s. 36):

- Odborné nebo technické kompetence – mají nejbližší k odborné kvalifikaci a je pro ně typická celková znalost daného oboru, znalost pracovních postupů a procesů. Projevují se rovněž v dovednostech analýzy a řešení problémů.
- Metodické nebo koncepční kompetence – vyjadřují schopnost pružně a efektivně si osvojovat nové znalosti a postupy. Dále sem patří schopnost vidět problémy, jejich souvislosti, soustředění se na dosahování výsledků a veškeré strategické plánování a rozhodování.
- Sociální kompetence – spočívá ve schopnosti konstruktivně navazovat a rozvíjet vztahy s klienty, s kolegy, nadřízenými, podřízenými, dodavateli atd.
- Osobní kompetence – patří sem schopnost reflexe a sebereflexe, sebehodnocení, schopnost přiměřené reakce na danou situaci, ale také samostatnost a odpovědnost.

5.3 Analýza a identifikace informací

Cílem třetí fáze nazvané analýza a identifikace informací je seznam kompetencí, z kterých se následně bude vytvářet kompetenční model. Součástí této fáze je i seskupení kompetencí do skupin či kompetenčních kotev (kap. 3.2).

V případě tvorby kompetenčního modelu pro výchovného poradce je hlavním úkolem analýza informací, získaných ze studia literatury, ze seznamu kompetencí a kompetenčních modelů příbuzných pozic, a následné vytvoření seznamu kompetencí. Informace potřebné pro analýzu jsou uvedené v kapitole 4 a 5.2. Každou kompetenci, kterou zvolím do seznamu kompetencí, podepřu argumenty z literatury, uvedu důležitost ze strany výchovného poradce, propojím ji s pracovními činnostmi výchovného poradce a podám základní informace o kompetenci a její náplni. Dále zařadím do seznamu kompetencí klíčové kompetence, které jsem vymezila v kap. 5.2. Pro přehlednost textu danou kompetenci zvýrazním a kvůli dodržení logické návaznosti ji přímo zařadím do kompetenční kotvy.

5.3.1 Odborné kompetence

Základním předpokladem pro výkon povolání výchovného poradce jsou znalosti získané specifickým studiem a dalším vzděláváním. Je to základní podmínka, bez které by bylo nemyslitelné takovou funkci vykonávat. Základní kvalifikační požadavky jsem uvedla v kap. 4.4.

Přehled základních témat a celků, které získá absolvent tohoto vzdělávání, lze najít ve vizualizaci konkrétního studijního programu (studijní program). Ve většině případů jsou tyto znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. Je zřejmé, že znalostí v těchto oborech je mnoho a není mým cílem podat o nich vyčerpávající přehled. Zaměřím se pouze na několik témat, která přímo navazují na pracovní činnosti výchovného poradce uvedené v kapitole 4.2.

Výchovný poradce by měl poskytnout pomoc žákům v problémové situaci a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální vzdělávací potřeby znamenají potřeby osob se zdravotním postižením, zdravotním

znevýhodněním nebo sociálním, kulturním a ekonomickým znevýhodněním (Vališová, Kasíková 2007, s. 342).

Dalším klasickým problémem vhodným pro výchovného poradce je otázka školní neúspěšnosti. Výchovný poradce by měl odhalit její příčinu, kterou může být například specifická porucha učení, hyperaktivita, rušivé chování, problémy ve skupině, narušené citové prožívání atd., a snažit se danou situaci vyřešit (Vágnerová 2005, s. 59-210). Další okruh problémů, které jsou v kompetenci výchovného poradce, souvisí se znevýhodněním žáka jakéhokoliv původu. Znevýhodnění může souviset s oblastí sociokulturní odlišnosti, v tomto případě může žák být znevýhodněn, protože je jiné národnosti, barvy pleti, vyznává jiné náboženství apod. Také může mít příčinu v osobní situaci žáka, žák např. pochází z rozvedené rodiny, z rodiny sociálně slabší, je obětí domácího násilí apod. (Vágnerová 2005, s. 253-325).

Samostatnou kapitolu tvoří žáci se zdravotním znevýhodněním a se zdravotním postižením. Zdravotním znevýhodněním je míněno jakékoliv zdravotní oslabení nebo dlouhodobá nemoc. Zdravotním postižením je zde myšleno mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, dále též vývojové poruchy chování nebo autismus (Vališová, Kasíková 2007, s. 342). Touto problematikou se zabývá převážně speciální pedagogika, kterou lze definovat jako vědní obor zaměřený na teorii a praxi výchovy, vzdělávání a rozvoje osob se speciálními potřebami (Ludíková 2002, s. 5). Mezi konkrétní problémy, které se v rámci tohoto okruhu řeší, může patřit např. nástup postiženého dítěte do školy, kdy dochází ze strany dítěte k uvědomění si odlišnosti, nedostatků a omezení. Dítě častěji prožívá neúspěch, pocit méněcennosti a nedostačivosti (Vágnerová 2005, s. 334). Z tohoto plyne nutná znalost výchovného poradce oblasti speciální pedagogiky, která by měla vyústit v schopnost řešit konkrétní problémy týkající se zdravotně postižených dětí a pomoc při integraci těchto žáků ve škole.

Pomoc vyžadují i mimořádně nadaní žáci, a to v tom smyslu, aby mohli své nadání a talent vhodně uplatnit a dále rozvíjet. Nadaní žáci potřebují osobitou metodiku, pomůcky a v některých případech individuální plán (Vališová, Kasíková 2007, s. 342).

Neméně důležitou oblastí, do které vstupuje s určitou mírou výchovný poradce, je prevence negativních vlivů na osobnost a sociální vývoj dítěte. To znamená především ochrana a zabránění alkoholismu, drogové závislosti, kriminalitě, gamblerství, mentální anorexii a bulimii a šikaně (Vykopalová 2001, s. 59-105). Šikanu lze charakterizovat jako agresi, která nemá konkrétní cíl, jejím cílem je agrese sama o sobě. Šikana se může projevovat verbálními útoky, fyzickým násilím nebo jen hrozbou, důležité je, že se děje úmyslně (Bendl 2003, s. 25). Problém je, že se o šikanování většinou neví. Navzdory tomu, že s lehčími formami a počátečními stádii má zkušenosti velká část populace, je problém tuto agresi odhalit. Při odhalování a následné nápravě by měl pomáhat výchovný poradce spolu s třídním učitelem tak, aby se šikana nedostala do stádia, kdy dojde k trvalým následkům oběti (Kolář 2001, s. 18-19).

Odlišné pole působnosti výchovného poradce je kariérové poradenství. Profesní volba je v životě jedince velmi důležitá, lze ji chápat jako výběr určité životní dráhy, která bude spojená se sociální pozicí, prestiží a životním stylem. Úkolem výchovného poradce, jakožto vstupního článku modelu poradenství, je za prvé podání informací a poté konkrétní pomoc při výběru žákovy budoucí profesní cesty (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, s. 679 - 680).

Podávané informace zpravidla pramení z Informačních a poradenských středisek, které informují o termínech odevzdání přihlášek, termínech vykonávání přijímacího řízení, o charakteru studia, možnostech přijetí atd. (Pugnerová 2006, s. 15-16).

Pomoc při výběru většinou vyústí v doporučení poradce o vhodném směru či povolání, přičemž se zohledňují jak požadavky studia, tak nároky na výkon profese (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, s. 679 - 680). Dalšími důležitými faktory ovlivňujícími budoucí výběr povolání jsou schopnosti, výkonnost, zájmy, hodnoty, osobnostní vlastnosti a do jisté míry zde hraje roli i temperament. Úkolem poradce je také usměrnit žáka, pokud se jedná o nereálné volby studia, vybrat z několika nabízených voleb nebo navést žáka zcela nerozhodného (Vendel 2008, s. 55, 100-121).

Všechny znalosti z výše uvedených témat jsem zastřešila pod kompetenci **znalosti z oboru**. Protože ovšem nestačí dané znalosti mít, ale také je důležité správně znalosti používat, musí daný jedinec být chopen je aplikovat v praxi. Z toho důvodu jsem zařadila do této skupiny kompetencí **schopnost aplikovat poznatky v praxi**, která se zaměřuje na efektivní využití konkrétních poznatků a řešení konkrétního problému.

Poslední kompetence, která se řadí do tohoto celku, je práce s počítačem. Pro efektivní práci výchovného poradce je důležitá základní znalost Internetu a uživatelská úroveň znalosti MS Office. Tuto kompetenci jsem nazvala jako **technickou kompetenci**.

5.3.2 Osobnostní kompetence

K funkci výchovného poradce se vážou určité osobní vlastnosti a schopnosti, které velmi výrazným způsobem mohou ovlivnit vykonávanou funkci. Mohou její vykonávání usnadnit nebo naopak v případě, když jedinec danými vlastnostmi nedisponuje práci ztížit, v krajním případě znemožnit.

Základem pro práci výchovného poradce a velkým pomocníkem v poradenském procesu je empatie. **Empatie** je schopnost vcítit se do prožívání klienta, opuštění svého vztažného systému a snaha o ztotožnění se s klientem v oblasti prožívání. To ovšem neznamená, že by měl poradce spolu s klientem upadnout do deprese, ale měl by být schopen lépe pochopit dané pocity a navrhnout adekvátní řešení přiměřené dané situaci a s ohledem na city klienta (Gabura, Pružinská 1995, s. 35-36). Schopnost empatie je také uvedena v etickém kodexu výchovného poradce (kap. 4.3).

Do svého členění zahrnuje schopnost empatie i Schneiderová, která oceňuje empatii, jako jeden z nejmocnějších nástrojů při práci s klienty, a to z toho důvodu, že pomocí empatie lze lépe rozpoznat a uspokojit potřeby klienta (Schneiderová 2010, s. 63). Také v kompetencích školního speciálního pedagoga se objevuje empatie jako nepostradatelná složka osobnosti (Kovářová, Janků 2008, s. 43).

Další kompetenci, kterou jsem zařadila do seznamu kompetencí, je **rozvoj a vzdělávání se**. Tato schopnost je zařazena v obou seznamech klíčových kompetencí i v obou uvedených kompetenčních modelech (školní speciální pedagog a manažer v sociálních službách). Je to naprostá shoda, která sama o sobě svědčí o významnosti této kompetence. Jedinec, který chápe důležitost vlastního vzdělávání a rozvoje, se dokáže lépe adaptovat na změny, umí využívat nové možnosti a výzvy a díky tomu může zlepšit svou pracovní výkonnost (Schneiderová 2010, s. 73-75). V případě výchovného poradce se jedná především o vzdělávání se v oblasti svého oboru, v oborech příbuzných a všech dalších oblastech, které mu mohou pomoci při vykonávání jeho práce nebo v rozšíření všeobecného rozhledu.

V kompetencích manažera sociálních služeb se na pozici další osobnostní kompetence objevuje **odpovědnost** (Schneiderová 2010, s. 64). Také Belz a Siegrist zařazují schopnost nést odpovědnost mezi základní klíčové kompetence. Být odpovědný znamená dokázat odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání a nést za ně odpovědnost. Odpovědnost také souvisí s vůlí člověka identifikovat se s úlohou, před kterou je postaven, plnit ji svědomitě a spolehlivě a jednat kolegiálně a vhodně ke svému okolí (Belz, Siegrist 2001, s. 301). Ve funkci výchovného poradce je zodpovědnost vztažena hlavně ke klientům. Etický kodex nabádá poradce, aby byli ke klientům zodpovědní a pomáhali jim s oddaností a loajalitou.

Samostatnost je podle Belze a Siegrista významnou klíčovou kompetencí pro uplatnění se na trhu práce obecně. To znamená, že i práce poradce by měla vykazovat znaky samostatnosti. Poradce by měl při výkonu své práce vyvíjet vlastní iniciativu, měl by pracovat soustředěně a vytrvale na určitém problému a měl by znát své přednosti a nedostatky (Belz, Siegrist 2001, s. 265).

V určitých situacích využije výchovný poradce i **kreativitu**. Kreativitu lze chápat jako schopnost využívat nové neokoukané postupy, řešení, koncepce a tendence vyhledávat nové, neotřelé nápady (Hartl, Hartlová 2000, s. 631). Kreativitu do svých klíčových kompetencí zařazují

Belz a Siegrist a také Müller, který danou kompetenci označuje jako tvořivost (kap. 5.2).

5.3.3. Sociální kompetence

Sociální kompetence jsou alfou a omegou kompetenčního modelu výchovného poradce. Bez nich by nebylo možné navázat vztah s klientem a ani mu efektivně pomoci.

První kompetenci, kterou jsem zařadila do této skupiny je **schopnost jednat s lidmi**. Tato kompetence vyplývá ze samotné podstaty funkce výchovného poradce, prostupuje všemi pracovními činnostmi, které souvisí přímo s klienty a etickým kodexem výchovného poradce. Tato kompetence předpokládá určitý pozitivní vztah k lidem, napomáhá k navození, udržení a harmonizaci vztahu klient – poradce.

S etickým kodexem úzce souvisí další kompetence nazvaná **zaměřenost na klienta**. Tato kompetence zastřešuje většinu významných prvků etického kodexu (kap. 4.3), které jsou soustředěny do jednoho celku. Základní tezí je, že poradce by měl s klientem jednat s důstojností a respektem. Pokud to tak učiní a klienti pocítí respekt ze strany poradce, povzbudí je to k tomu, aby se otevřeli a důvěřovali poradci. Avšak pokud poradce projeví vůči klientům neúctu a nebude je respektovat, poradenství s největší pravděpodobností uvízne na mrtvém bodě (Dryden 2006, s. 8).

Dále patří do této kompetence schopnost navození důvěry, loajalita a oddanost klientovi, naprostá diskrétnost a nestrannost, podpora svobodného rozhodování klienta, ale také nezkrasování vlastních možností a vzdělání. Nesmím zapomenout na situace, kdy by poradce neměl přehlížet jakoukoliv formu diskriminace a v případě potřeby aktivně zasáhnout.

5.3.4. Komunikační kompetence

Podstatou komunikační kompetence není nic jiného než znalost komunikace, komunikačních zásad a dovedností a uplatnění těchto zásad v praxi.

Nežli je možné efektivně komunikovat a používat komunikační dovednosti, je potřeba znát základní poznatky z oblasti komunikace, kterou lze definovat jako proces sdělování, přenosu a výměny významů a hodnot (Foret 2000, s. 3).

Člověk má přirozenou potřebu komunikace, která pramení z toho, že nežije v separaci, ale mezi lidmi. Komunikace probíhá všude tam, kde spolu lidé přichází do styku, kde spolu pracují, hovoří, předávají si zkušenosti, baví se apod. V každém ze zmíněných kontaktů je však nezbytné komunikovat specifickým způsobem, s ohledem na situaci, místo, prostředí, čas, s přihlédnutím k účelu a ostatním účastníkům komunikace. Odlišným způsobem se komunikuje v rodinném kruhu, mezi přáteli nebo během pracovního dne s klientem. Každá z těchto způsobů komunikace vyžaduje respektování určitých pravidel a zásad. Ten, kdo daná pravidla nerespektuje, může mít v procesu komunikace značné problémy (Bednaříková 2006, s. 14-15).

Při komunikaci poradce s klientem se převážně jedná o respektování etických zásad, které jsem blíže specifikovala v kompetenci zaměřenost na klienta a v kapitole 4.3.

Kromě samotného vymezení pojmu, je důležité znát dělení komunikace. Komunikace se převážně dělí na verbální, neverbální a paralingvistickou.

Verbální komunikace zahrnuje vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Je to specificky lidský způsob komunikace, který má pro člověka velmi důležitý význam. Je nezbytnou součástí sociálního života a nezbytnou podmínkou myšlení. Verbální komunikace může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukováná. Tento typ komunikace neexistuje osamoceně, ale je dotvářen neverbálními prostředky a svrchním tónem řeči (Mikuláščík 2003, s. 113).

Pro efektivní využití verbální komunikace je nutná znalost tří obecných zásad. Zaprvé řeč symbolizuje skutečnost pouze částečně. Příkladem může být intenzionální myšlení, které používáme v případě, že jednáme na základě toho, jak byla daná věc předtím označena, ne na základě vlastní zkušenosti. Druhé pravidlo zní vyhýbat se směřování ověřených údajů a dedukcí. Nespoléhat se na deduktivní výroky, ale raději na faktické výroky vyplývají z pozorované skutečnosti. Za třetí, řeč dokáže zamlžit rozdíly mezi osobami a událostmi a označit je stejnou nálepkou. Problém je, že odlišnosti existují stále a v určitém okamžiku se projeví (DeVito 2008, s. 141-146).

Dalším typem komunikace je komunikace nonverbální či neverbální. Neverbální komunikace je komunikace beze slov. Jako komunikačních prostředků využívá lidských přirozených orgánů a organismu jako celku. Druhy neverbálních prostředků je možno rozdělit na gesta, pohyby, prostorové umístění, doteky, výrazy tváře, pohledy do očí apod. (Výrost, Slaměník 2008, s. 229). Pomocí neverbální komunikace sdělujeme především své emoce, postoje a hodnocení. Často tuto složku komunikace využíváme neuvědoměle. Z pozorování neverbálních projevů si vytváříme obraz o lidech, který je mnohdy přesnější než na základě verbálního sdělení. Dobrá reflexe neverbálních komunikace doplňuje verbální komunikační obsahy a pomáhá při jednání s lidmi (Bednaříková 2006, s. 21).

Paralingvistická komunikace zahrnuje soubor hlasových projevů vyskytujících se na pomezí mezi neverbálními mimočasovými prostředky a mluvenou řečí (Výrost, Slaměník 2008, s. 229). Paralingvistické projevy vyjadřují momentální psychický a emociální stav člověka, například únavu, trému, stres, indispozici, míru znalosti nebo vztahu k tématu, formálnost nebo neformálnost situace, očekávanost nebo neočekávanost komunikace, vztah partnerů v komunikaci apod. Tyto projevy se mohou vyskytovat jak záměrně, tak nezáměrně, kdy se může jednat o nezáměrné chyby ve verbálním projevu způsobené psychickým nebo citovým rozpoložením. (Bednaříková 2006, s. 47)

Z pohledu výchovného poradce je zcela nepostradatelné využívání všech výše uvedených znalostí, ale také je důležité jejich využití v praxi. To znamená, že kromě znalostí jsou nesmírně důležité i dovednosti vztahující se

k této oblasti. Nutnost komunikačních vědomostí a dovedností také obsahují oba modely klíčových kompetencí – model školního speciálního pedagoga a manažera v sociálních službách.

Z důvodu vysoké významnosti komunikace na práci poradce jsem rozdělila vědomosti a schopnosti z oblasti komunikace do dvou kompetencí – **verbální komunikace a neverbální komunikace.**

Samostatně jsem postavila kompetenci - komunikační dovednosti, která navazuje na vše řečené o komunikaci a obsahuje následující dovednosti (DeVito 2008, s. 28):

- Dovednost prezentovat sebe sama jako sebejistého, sympatického a důvěryhodného člověka.
- Dovednost vztahová, která pomáhá navazovat přátelské, pracovní a milenecké vztahy.
- Dovednost komunikovat jak v malé, tak ve velké skupině.
- Dovednost prezentace.
- Mediální gramotnost.

Do sociálních kompetencí dále patří, pro komunikaci velmi důležitá a hodnotná, **dovednost naslouchání.** Dovednost naslouchání je nedílnou součástí každého rozhovoru a lze ji chápat jako soubor dovedností, které zahrnují příjem signálu, porozumění, zapamatování, hodnocení a zpětnou vazbu, přičemž v kterékoli fázi se může naslouchání pokazit (DeVito 2008, s. 103). Pro výchovného poradce znamená aktivní naslouchání následující. Poradce se naladí na příjem klienta, vzdá se vlastních potřeb zasahovat a zajímá se a pozorně poslouchá to, co klient vykládá. Pouze jemně reguluje celý rozhovor, a to například v situacích, kdy klient neví, je nerozhodný nebo se opakuje (Gabura, Pružinská 1995, s. 31). Kladným účinkem aktivního naslouchání je situace, kdy se klient cítí bezpečně, vnímá pozitivní pocity, zájem o vlastní osobu a vděčnost, ochotu ho vyslechnout a neodsuzovat nebo jinak hodnotit. (Vybíral 2000, s. 101). Aktivní naslouchání souvisí s kodexem výchovného poradce a můžeme ho také najít v kompetenčním modelu manažera v sociálních službách (Schneiderová 2010, s. 89).

5.3.5. Manažerské kompetence

Skupiny kompetencí uzavírá poslední kompetenční kotva označená jako manažerské kompetence.

První kompetencí začleněnou do této skupiny je **schopnost koordinace**. Schopnost koordinace je obsažena v modelu manažera v sociálních službách a také je přímo uvedena v pracovních činnostech poradce (poradce přispívá k sjednocení systému diagnostické práce a poradenských služeb ve škole, koordinuje hlavní oblasti kariérového poradenství). Cílem této kompetence je zamezení překrývání jednotlivých činností nebo nerovnoměrná vytiženost jednotlivých pracovníků (Schneiderová 2010, s. 108).

Na schopnost koordinace plynule navazují **organizační dovednosti**. Ty se například upotřebí při organizaci různých besed, informačních schůzek, školení pro pedagogické pracovníky nebo při realizaci nejrůznějších návštěv např. v poradenských střediscích. Organizační dovednosti lze najít i v kompetenčním modelu školního speciálního pedagoga (kap. 5.2).

Další důležitou kompetencí je **schopnost spolupráce**. Ta se nejvíce projeví při spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky, zejména třídními učiteli a poradenskými institucemi, především s pedagogicko-psychologickou poradnou, se speciálně pedagogickými centry, s informačně poradenskými středisky na úradech práce a dalšími. Belz a Siegrist využívají kompetenci se stejným zaměřením, ovšem nazývají ji kooperaci (kap. 5.2).

Schopnost řešit problémy je kompetence patřící do klíčových kompetencí Belze a Siegrista a také je to jedna z kompetencí manažera v sociálních službách. Tato kompetence znamená efektivně postavení se k problému, hledání potřebných informací, jejich zpracovávání, optimalizace průběhu řešení problému a vede až k zdárnému vyřešení (Belz, Siegrist 2001, s. 231). Schopnost řešit problémy využije poradce zejména v situaci, když bude postaven před konkrétní problém žáka, jiného pedagoga nebo školní skupiny.

Kompetence s názvem **poradenská agenda** přímo vychází z pracovních činností výchovného poradce (kap. 4.2). Patří sem znalosti a dovednosti týkající se vedení záznamů o žácích, shromažďování potřebných dokumentů, vedení záznamů o činnostech poradce, příprava podkladů pro poradenskou činnost, vyplňování formulářů a vše ostatní, co souvisí s administrativou spojenou s funkcí výchovného poradce.

Poslední kompetencí od Belze a Siegrista, kterou jsem ještě nezařadila do kompetenčního modelu, a poslední kompetencí celkově je kompetence s názvem **Argumentace a hodnocení**. Smyslem této kompetence je způsobilost hodnotit svou a cizí práci a využívat při tom adekvátní kritéria (Belz, Siegrist 2001, s. 331). Výchovnému poradci poskytne tato kompetence možnost vlastní zpětné vazby, poučení se z vlastních chyb a tím pádem možnost zefektivnění a zlepšení svých poradenských služeb.

Pro přehlednost uvádím přehled jednotlivých kompetencí a jejich zařazení do kompetenčních kotev.

Odborné kompetence	Znalosti oboru
	Schopnost aplikovat poznatky v praxi
	Technická kompetence
Osobnostní kompetence	Empatie
	Rozvoj a vzdělávání se
	Odpovědnost
	Samostatnost
	Kreativita
Sociální kompetence	Schopnost jednat s lidmi
	Zaměřenost na klienta
Komunikační kompetence	Verbální komunikace
	Neverbální a paralingvistická komunikace
	Komunikační dovednosti
	Dovednost naslouchání

Manažerské kompetence	Schopnost koordinace
	Organizační dovednosti
	Schopnost spolupráce
	Schopnost řešit problémy
	Poradenská agenda
	Argumentace a hodnocení

5.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Výstupem fáze analýzy a klasifikace informací je seznam kompetencí, pro které by se více hodil výraz náčrty kompetencí. Tyto náčrty vznikly jako seskupení příbuzných projevů chování a nyní se ve čtvrté fázi dále propracovávají a upřesňují. Každá kompetence musí být charakterizována tak, aby co nejvíce vystihovala chování, které charakterizuje (Kubeš, Spilerová, Kurnický 2004, s. 56-57; kap. 4.3).

Charakteristiku jednotlivých kompetencí jsem již provedla v kapitole 5.3. Také definitivní rozčlenění kompetencí do kompetenčních kotev je hotovo. Nyní se budu věnovat vytvoření konkrétního kompetenčního modelu, který bude obsahovat jednotlivé kompetence zasazené do kompetenčních kotev a doplněné o konkrétní projevy chování. Vzhledem k tomu, že veškeré zdroje jsem citovala během analýzy a klasifikace informací a během celé práce, následující kompetenční model v grafické podobě nebude citace obsahovat.

Kompetenční model výchovného poradce

Odborné kompetence

<i>Kompetence</i>	<i>Projevy chování</i>
Znalosti oboru	Poradce zná problematiku osob se specifickými vzdělávacími potřebami, orientuje se v problematice péče o nadané studenty, má vědomosti v oblasti prevence sociálně patologických jevů a v oblasti kariérového poradenství a zná zákony týkající se poradenské profese.
Schopnost aplikovat poznatky v praxi	Jedinec je schopen vědomosti, dovednosti a schopnosti uplatnit a efektivně využívat v praxi.
Technická kompetence	Výchovný poradce má uživatelskou znalost MS Office a Internetu. Je schopen používat e-mailovou komunikaci a vyhledávat potřebné informace prostřednictvím Internetu.

Osobnostní kompetence

<i>Kompetence</i>	<i>Projevy chování</i>
Empatie	Poradce je schopen vcítit se do pocitů a prožívání svého klienta. S klientem jedná s úctou a ohleduplností a je schopen navrhnout řešení adekvátně k jeho situaci a prožívání.
Rozvoj a vzdělávání se	Jedinec se průběžně vzdělává zejména v poradenském oboru, je schopen převzít odpovědnost za své vzdělání. Je schopen adaptovat se na změnu a

	využívat svých poznatků v praxi.
Odpovědnost	Poradce je schopen odhadnout důsledky svého jednání pro sebe sama i vzhledem k ostatním lidem. Jedná svědomitě a spolehlivě s ohledem na své okolí.
Samostatnost	Jedinec je schopen konat úkoly nezávisle na pomoci druhých, rozhodovat se bez pomoci druhých a využívat vlastní iniciativu. Jedinec si také uvědomuje a jedná s ohledem na své silné a slabé stránky.
Kreativita	Jedinec dokáže využívat nové originální postupy, řešení a je schopen vyhledávat nové nápady.

Sociální kompetence

<i>Kompetence</i>	<i>Projevy chování</i>
Schopnost jednat s lidmi	Jedinec má k lidem pozitivní vztah, je schopen navazovat, udržet a harmonizovat pozitivní vztahy s ostatními lidmi.
Zaměřenost na klienta	Výchovný poradce jedná s lidmi s důstojností, respektem, loajalitou a oddaností. Vytváří atmosféru důvěry a pochopení a nezkresluje vlastní schopnosti a vzdělání.

Komunikační kompetence

<i>Kompetence</i>	<i>Projevy chování</i>
Verbální komunikace	Poradce disponuje poznatky z oblasti verbální komunikace - zná vymezení komunikace, druhy, význam a zásady efektivní verbální komunikace a je schopen je použít v praxi.
Neverbální a paralingvistická komunikace	Poradce zná charakteristiku, cíle a využití neverbální a paralingvistické komunikace. Dokáže využít získané poznatky v praxi.
Komunikační dovednosti	Jedinec využívá dovednost prezentace sebe sama jako sebejistého člověka, dovednost zaměřenou na utváření vztahů, dovednost komunikace v malé skupině, dovednost prezentace a mediální gramotnost.
Dovednost naslouchání	Poradce je schopen nezasahovat do vyprávění klienta, pozorně poslouchat, zajímat se o příběh a v případě potřeby jemně regulovat rozhovor.

Manažerské kompetence

<i>Kompetence</i>	<i>Projevy chování</i>
Schopnost koordinace	Poradce efektivně organizuje danou činnost, zajišťuje rovnováhu ve vytíženosti spolupracovníků a zamezuje překrývání jednotlivých činností.
Organizační dovednosti	Poradce dokáže naplánovat, řídit a zabezpečit různé akce a činnosti. Je schopen rozdělit úkoly mezi pracovníky a dohlížet na plnění úkolů.
Schopnost spolupráce	Poradce je schopen pracovat na konkrétních úkolech s ostatními pedagogickými pracovníky a poradenskými institucemi.
Schopnost řešit problémy	Poradce se dokáže efektivně postavit k problému, hledá potřebné informace, stanovuje způsoby řešení a vybírá nejefektivnější možnost, která vede k vyřešení problému.
Poradenská agenda	Poradce má znalosti z oblasti administrativy spojené s vykonáváním funkce výchovného poradce. Je schopen vést záznamy o žácích, vede

	databázi potřebných dokumentů, vyplňuje potřebné formuláře.
Argumentace a hodnocení	Poradce je schopen hodnotit svou práci a práci ostatních a využívat při tom adekvátní měřítko.

5.5 Ověření a validizace kompetenčního modelu

V této fázi by se měl nově vytvořený kompetenční model výchovného poradce validizovat. Většinou se k těmto účelům využívá 360 stupňová zpětná vazba, která se realizuje pomocí dotazníkové metody (kap. 4.2). V případě kompetenčního modelu pro výchovného poradce se nebude provádět validizace, a to z toho důvodu, že se jedná o generický kompetenční model, který obsahuje obecné kompetence vhodné pro výchovného poradce. Proces validizace tedy není cílem mé práce a proběhne až po zasazení kompetenčního modelu do konkrétního prostředí organizace.

Do této fáze patří i rozhodnutí, které kompetence lze řešit pomocí vzdělávání a pro které je vhodné zvolit jiné způsoby rozvoje (kap. 4.2.). Protože jsem už dříve uváděla, že tento kompetenční model je tvořen z důvodu, aby pomohl v procesu rozvoje a vzdělávání výchovného poradce, navrhuji zde orientační představu dvou vzdělávacích akcí, které vyplývají z vytvořeného kompetenčního modelu:

- Školení v oblasti výchovného poradenství
- Školení v oblasti komunikace se zaměřením na komunikaci poradce – klient.

Vzdělávací akce **školení v oblasti výchovného poradenství** bude zaměřena na odborné kompetence výchovného poradce. Rozvíjet se zde budou tyto kompetence: znalost oboru, schopnost aplikovat poznatky v praxi a technická kompetence. Cílem vzdělávací akce bude osvojení a upevnění znalostí, schopností a dovedností, které vyplývají z poznatků a trendů v oblasti výchovného poradenství.

Cíl vzdělávací akce je zvolen z toho důvodu, že některé poznatky, schopnosti a dovednosti je dobré po určité době znovu si osvěžit a aktualizovat podle stávající situace v oboru. Vzdělávací akce je určena pro výchovné poradce, kteří už určitou dobu (nejméně 3 roky) působí na pozici výchovného poradce.

Druhá vzdělávací akce nazvaná **školení v oblasti komunikace se zaměřením na komunikaci a vztah poradce – klient** bude zejména rozvíjet kompetence sociální a komunikační a také jednu osobní kompetenci. Konkrétně se zde bude rozvíjet kompetence verbální komunikace, neverbální a paralingvistická komunikace, komunikační dovednosti, schopnost naslouchání, empatie a zaměřenost na klienta. Cílem této vzdělávací akce bude zefektivnění stávajících a osvojení si nových poznatků, schopností a dovedností v oblasti komunikace a vztahu klient – poradce.

Důvodem zvolení tohoto cíle a této vzdělávací akce je vysoká důležitost oblasti komunikace a vztahu poradce-klient, kterou jsem už zmínila během tvorby kompetenčního modelu. Je potřeba neustále se zlepšovat a rozšiřovat si možnosti a zkušenosti v těchto oblastech, zejména pro jedince vykonávající funkci výchovného poradce. Uspokojení této potřeby by mělo vést k větší efektivnosti při poskytování poradenských služeb. Vzdělávací akce bude určena pro všechny pedagogické pracovníky na pozici výchovný poradce. Doba praxe zde není uvedena z důvodu, že se vzdělávací akce bude zaměřovat především na aktivní procvičování jednotlivých dovedností a schopností, které upotřebí všichni poradci bez ohledu na vykonanou praxi.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo vytvoření kompetenčního modelu pro výchovného poradce. Protože tento model směřuje svým využitím do oblasti firemního vzdělávání a také z toho důvodu, že firemní vzdělávání úzce souvisí s touto problematikou a uvádí problematiku kompetencí do širšího kontextu, rozhodla jsem se práci začít kapitolou věnovanou firemnímu vzdělávání.

Druhou a třetí kapitolu jsem věnovala teoretickému ukotvení tématu kompetencí a kompetenčního modelu. Vymezila jsem pojem kompetence, určila složky kompetencí, dělení kompetencí a specifikovala pojem klíčové kompetence. Také jsem popsala jednotlivé kroky tvorby kompetenčního modelu, kterých jsem se následně držela při tvorbě modelu pro výchovného poradce.

Čtvrtá kapitola se zaměřila na výchovného poradce. Tato kapitola obsahuje důležité informace o této pozici, jako jsou pracovní činnosti, kvalifikační požadavky a etický kodex. Všechny tyto informace sloužily jako podklad pro identifikaci a analýzu kompetencí výchovného poradce

V poslední kapitole jsem naplnila cíl své diplomové práce – vytvořila kompetenční model pro výchovného poradce. Prošla jsem zde všechny kroky tvorby kompetenčního modelu, tak jak jsem je uvedla v třetí kapitole. Identifikovala jsem jednotlivé kompetence, seřadila do tzv. kompetenčních kotev a následně vytvořila kompetenční model, který je v grafické podobě. V závěru kapitoly jsem uvedla možné využití kompetenčního modelu a nastínila dvě vzdělávací akce vhodné pro výchovného poradce.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Jana Venclová

Instituce: Katedra sociologie a andragogiky,

Filozofická fakulta

Název diplomové práce: Kompetenční model pro výchovného poradce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Hana Bartoňková, PhD.

Počet znaků: 111 572

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 48

Klíčová slova:

Firemní vzdělávání, kompetence, kompetenční model, výchovný poradce, vzdělávací akce

Cílem této diplomové práce je vytvoření kompetenčního modelu pro pozici výchovného poradce. Na začátku práce vymezuji pojem firemní vzdělávání, pojem kompetence a kompetenční model a popisuji fáze tvorby kompetenčního modelu. Dále definuji pozici výchovného poradce, přibližuji prostředí výchovného poradenství a konkretizuji požadavky a činnosti výchovného poradce. Těžištěm práce je kapitola věnovaná samotné tvorbě kompetenčního modelu, ve které nejdříve identifikuji jednotlivé kompetence a na jejich základě sestavuji kompetenční model. Závěrem kapitoly uvádím i praktické využití kompetenčního modelu.

This dissertation's aim is a creation of a competence model for a position of an educational adviser. In its beginning I define the term company education, term competence model and I describe position of an educational adviser, I introduce the field of competence consultancy and I make the educational adviser's requests and actions more specific. This dissertation's focus is the chapter devoted to the making competence model itself in which I first identify particular competence and on their basis I compile a competence model. In the end of the chapter I present even a practical usage of the competence model.

Použitá literatura

- ARMSTRONG, M. *Personální management*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. 963 s. ISBN 80-7169-614-5.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 8. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 158 s. ISBN 978-80-244-1859-9.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 79 s. ISBN 80-244-1357-4.
- BELCOURT, M., WRIGHT, P., C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 248. ISBN 80-7169-459-2.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1.vyd. Praha: ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- DEVITO, J. *Základy mezilidské komunikace*. 6.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 502 s. ISBN 80-247-2018-3.
- DRYDEN, W. *Poradenství*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 117 s. ISBN 978-80-7367-371-0.
- ETICKÝ KODEX. Dostupný z WWW <http://www.asociacevp.cz/index.php?akce=5> [cit. 12.1.2012]
- FORET, M. *Jak komunikovat se zákazníkem*. 1.vyd. Praha: Computer Press, 2000. 200 s. ISBN 80-7226-292-9.
- GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-367-6.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

- KOCIÁNOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 2.vyd. Praha: management Press, 1997. 350 s. ISBN 80-8594-351-4.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vyd. Praha: management Press, 2009. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KOVÁŘOVÁ, R., JANKŮ, K. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. 2.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 60 s. ISBN 978-80-7368-548-5.
- KUBÁTOVÁ, H. Rukověť autora diplomky. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 122 s. ISBN 978-80-244-2314-2.
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 37 s. ISBN 80-244-0557-1.
- MEZERA, A., A KOL. *Kompetence výchovných poradců v oblasti péče o žáky se zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86956-62-6.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 361 s. ISBN 80-247-0650-4.
- NÁPLŇ PRÁCE. Interní dokument gymnázia
- OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 64 s. ISBN 978-80-86723-35-8.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník: lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 108 s. ISBN 80-247-1074-9.
- PUGNEROVÁ, M. *Profesionální orientace*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1421-X.

- SCHNEIDEROVÁ, A. *Kompetence manažerů v sociálních službách*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 188 s. ISBN 978-80-7368-855-4.
- STUDIJNÍ PROGRAM. Dostupný z WWW <http://portal.upol.cz/wps/portal/StudyingAndTeaching/> [cit. 8.1.2012]
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠMÍDA, F. *Strategie v podnikové praxi*. 1.vyd. Praha: Professional Publishing, 2003. 219 s. ISBN 80-86419-39-8.
- TŘÍSKALOVÁ, L. *Výchovný poradce*. In MEZERA, A., A KOL. *Kompetence výchovných poradců v oblasti péče o žáky se zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86956-62-6.
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
- VAGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 456 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VENDEL, Š. *Kariérní poradenství*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 224 s. ISBN 80-247-1731-X.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogice a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-3.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.
- VYHLÁŠKA č. 317/2005 Sb. Dostupný z WWW <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb-1> [cit. 9.1.2012]
- VYHLÁŠKA č. 72/2005 Sb. Dostupný z WWW <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1> [cit. 9.1.2012]
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 154 s. ISBN 80-244-0337-4.

- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- ZÁKON č. 561/2004 Sb. Dostupný z WWW
<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon> [cit. 8.1.2012]
- ZÁKON č. 563/2004 Sb. Dostupný z WWW
<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich> [cit. 9.1.2012]

Přílohy

- Příloha č. 1: Náplň práce výchovného poradce na gymnáziu (náplň práce)
- Příloha č. 2: Etický kodex výchovného poradce (etický kodex)
- Příloha č. 3: Systém poradenských služeb (Mezera 2010, s. 77)

Příloha č. 1: Náplň práce výchovného poradce na gymnáziu

- poskytuje poradou a informace žákům při výběru dalšího studia. Ověřuje a potvrzuje správnost údajů uváděných žáky posledního aktuálního ročníku na přihláškách ke studiu na vysoké či jiné další škole. K tomuto účelu má určeny hodiny pro tuto poradenskou službu.

- řeší spolu s vedením školy a rodiči žáků výchovné problémy. Vede m.j. evidenci veškerých závažných kázeňských problémů ve škole

- spolupracuje s třídními učiteli ve věci prevence nežádoucích jevů, dle potřeby a vhodnosti zajišťuje ve spolupráci s jinými orgány a institucemi osvětu a prevenci u žáků, popř. i rodičů

- Je zodpovědný za začlenění metodických pokynů a programů do náplně jednotlivých předmětů

- nejméně jednou ročně (k červnu škol. roku) podává souhrnnou zprávu o své činnosti řediteli školy

Příloha č. 2: Etický kodex výchovného poradce

Projednaný a schválený na Kongresu výchovných poradců, v Praze 28.3.2008.

Úvod

Smyslem kodexu je vymezit etická pravidla pro výchovné poradce. Každá profese potřebuje mít jednotná a uznávaná pravidla, která slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, pedagogů, kteří připravují studenty na výkon této profese, a pro informaci i pracovníkům spolupracujících úřadů a institucí.

I. Etická odpovědnost výchovného poradce vůči klientům

- Nadřazenost zájmů klientů.
- Prvořadou zodpovědností výchovného poradce je jeho zodpovědnost vůči klientům.
- Výchovný poradce by měl klientům sloužit s oddaností, loajalitou, odhodláním a s maximálním vynaložením svých odborných dovedností a schopností.
- Výchovný poradce by neměl zneužívat vztahů s klienty k osobnímu prospěchu.
- Výchovný poradce by neměl praktikovat, přehlížet, napomáhat nebo se podílet na jakékoliv formě diskriminace na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, sexuální orientace, věku, náboženství, národnosti, rodinného stavu, politického přesvědčení, psychického nebo fyzického handicapu nebo jakéhokoliv jiného zaměření, osobní vlastnosti, postavení nebo stavu.
- Výchovný poradce by se měl vyhnout vztahům nebo závazkům, které jsou v rozporu se zájmy klientů.
- Výchovný poradce by měl klientům podávat přesné a úplné informace ohledně rozsahu a charakteru služeb, které jim může poskytnout.

- Důvěrnost informací a ochrana soukromí.
- Výchovný poradce by měl respektovat soukromí klientů a důvěrnost veškerých informací získaných v průběhu poskytování odborných služeb.
- Jiným osobám by měl výchovný poradce důvěrné informace poskytnout bez souhlasu klientů pouze ze závažných odborných důvodů, s výjimkou pedagogického sboru zařízení.
- Výchovný poradce by měl klientům umožnit přiměřený přístup k jakýmkoliv záznamům, které se jich týkají, jsou součástí jejich osobní dokumentace a byly pořízeny v průběhu činnosti sociálního pracovníka.
- Výchovný poradce umožní klientům přístup k těmto záznamům.

II. Práva a prospěch klienta

- Při poskytování poradenských služeb má mít klient právo na bezpečnost, naprostou diskrétnost a zachování profesionálního tajemství.
- Poskytování poradenských služeb předpokládá nestrannost a respektování klientových práv a nepřipouští finanční, sexuální, emocionální ani jakékoli jiné zneužívání klienta.
- Podmínky poradenské služby, kvalifikace a odborné kompetence člena, který tuto službu poskytuje, musí být klientovi jasné od samého počátku jejího poskytování. Veškeré změny musí být s klientem projednány napřed.
- Před vlastním zahájením je výchovný poradce povinen poskytnout klientovi jasnou informaci o charakteru služby, postupech, o předvídatelných rizicích, která může klientovi přinést poskytování služby, stejně jako o rizicích vyplývajících z toho, když poradenská služba nebude poskytnuta.
- Poradenská služba je poskytována pouze za předpokladu písemného souhlasu klienta nebo jeho zákonného zástupce.
- Klient má v průběhu poskytování služby zaručeno naprosté soukromí. Nesmí být nikým dalším pozorován.

- Klient má právo na to, aby s ním bylo v průběhu poskytování služby jednáno s respektem a důstojností.
- Povinností výchovného poradce je poskytnout žákovi, studentovi možnost přehledu o účelu a významu jednotlivých postupů užívaných při poskytování služby.
- Výchovný poradce by se měl ze všech sil snažit maximálně podporovat svobodné rozhodování klientů.
- Výchovný poradce by neměl podnikat žádné kroky, které by porušovaly nebo omezovaly občanská nebo zákonná práva klientů.

III. Omezení vyplývající z profese

- Výchovný poradce poskytuje pouze ty služby, které spadají do jeho odborné kompetence. Své vzdělání, kvalifikaci, kompetence a zkušenosti nezkrslují.
- Je si vědomi omezení, která patří k jeho profesi, a v případě potřeby zve ke spolupráci odborníky jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že výchovný poradce zná obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

Profesní vymezení

Výchovný poradce se orientu v aktuální školské a další potřebné legislativě (ve školském zákoně a příslušných směrnicích, vyhláškách a metodických pokynech). Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí výchovný poradce neuspěje, měl by dát přednost etickým principům.

IV. Výkon profese (profesionální praxe)

a) Žáci a studenti

Výchovný poradce považuje za prvořadou a klíčovou záležitostí zájmy dětí, žáků a studentů, které má v péči.

Zajišťuje, aby děti, žáci a studenti chápali podstatu a cíl spolupráce s výchovným poradcem či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na věk, mentální úroveň a schopnosti klientů).

Nevyužívá ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s klienty či spolupracujícími osobami.

b) Rodiče

Výchovný poradce vysvětluje rodičům nebo zákonným zástupcům podstatu spolupráce nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.

Výchovný poradce seznamuje rodiče či zákonné zástupce s vypracovaným Individuálním vzdělávacím plánem (u integrovaných žáků, studentů).

Výchovný poradce projednává s rodiči nebo zákonnými zástupci plány podpory jejich dítěte a způsob spolupráce.

c) Vztahy k odborníkům jiných profesí

Výchovný poradce se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí a přistupuje k nim se stejným respektem a ochotou ke spolupráci, jako ke kolegům ze své profese.

Zná okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí.

Příloha č. 3: Systém poradenských služeb

