

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Názory vychovatelů ve výchovných ústavech na možnosti rozvoje (osobních) sociálních kompetencí

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Hudcová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci
v etopedických zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Kasal Josef, MBA, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Adéla Marešová



Zadání bakalářské práce

Autor:	Kateřina Hudcová
Studium:	P21K0011
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Název bakalářské práce:	Názory vychovatelů ve výchovných ústavech na možnosti rozvoje (osobních) sociálních kompetencí
Název bakalářské práce AJ:	Opinions of educators in educational institutions on the possibilities of developing (personal) social competences

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvoje sociálních kompetencí vychovatelů a následné aplikace při vedení klientů. Zaměřuje se především na jednotlivé možnosti rozvoje a aplikovatelnost při každodenní práci. První část je zaměřena na vymezení základních pojmů sociálních dovedností nezbytné pro vedení skupiny klientů. Druhá část se zabývá možnostmi posílení těchto dovedností. Třetí část je věnována výzkumu, kde jsou zjištěny konkrétní zkušenosti a názory vychovatelů na rozvíjení těchto dovedností pomocí strukturovaného rozhovoru. Zároveň tato část práce obsahuje návrh programu na přípravu efektivní komunikace.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Sociální kompetence*. Praha: Eurokódex, 2008. ISBN 978-80-88931-90-4.

DLABAL, Martin. *Komunikace v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1806-7.

Zadávací pracoviště:	Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Josef Kasal, MBA, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Adéla Marešová
Datum zadání závěrečné práce:	28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Názory vychovatelů ve výchovných ústavech na možnosti rozvoje (osobních) sociálních kompetencí* vypracovala pod vedením vedoucího práce PhDr. Kasal Josef, MBA, Ph.D., samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 4. 2024

Kateřina Hudcová

Poděkování

Děkuji PhDr. Josefu Kasalovi, MBA, Ph.D. za odborné vedení, poskytnuté konzultace, cenné rady a vstřícný přístup při zpracování předkládané bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat PaedDr, Bc. Martinu Knytlovi, MBA, MCS za všechny jeho podněty a praktické připomínky ke zpracování bakalářské práce.

Anotace

HUDCOVÁ, Kateřina. *Názory vychovatelů ve výchovných ústavech na možnosti rozvoje (osobních) sociálních kompetencí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 56 s. Bakalářská práce.

Tématem bakalářské práce jsou možnosti rozvoje sociálních kompetencí vychovatelů ve výchovných ústavech. Teoretické kapitoly se věnují historickému vývoji a současné podobě výchovných ústavů v České republice. Dále je představena profese vychovatele ve výchovném ústavu včetně popisu náplně práce. Hlavní část je věnována vymezení a charakteristice sociálních kompetencí, především kompetencím komunikačním. Následuje představení vybraných možností, jak lze sociální kompetence rozvíjet. Empirická část bakalářské práce zjišťuje a interpretuje názory vychovatelů ve výchovných ústavech na jim dostupné možnosti rozvoje sociálních kompetencí. Ke zjištění názorů je zde využita kvalitativní metoda strukturovaného rozhovoru. Součástí této části práce je také návrh programu na kurz efektivní komunikace.

Klíčová slova: vychovatel, výchovný ústav, sociální kompetence

Annotation

HUDCOVÁ, Kateřina. *Opinions of educators in educational institutions on the possibilities of developing (personal) social competences*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 56 pp. Bachelor Thesis.

The topic of the bachelor thesis are the possibilities of developing social competences of educators in educational institutions. The theoretical chapters are devoted to the historical development and current form of educational institutions in the Czech Republic. Furthermore, the profession of an educator in an educational institution is presented, including a description of the job. The main part is devoted to the definition and characteristics of social competences, especially communicative competences. This is followed by a presentation of selected possibilities how social competences can be developed. The empirical part of the bachelor thesis identifies and interprets the opinions of educators in educational institutions on the possibilities available to them for the development of social competences. A qualitative method of structured interview is used to find out the opinions. Part of this part of the thesis is also a program proposal for a course on effective communication.

Keywords: educators, educational institutions, social competences

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
1 Výchovné ústavy v České republice	10
1.1 Vývoj institucionální péče na našem území	10
1.2 Současná podoba výchovných ústavů.....	11
2 Práce vychovatele ve výchovném ústavu	14
2.1 Kvalifikační kritéria pro práci vychovatele ve výchovném ústavu	14
2.2 Osobnost vychovatele ve výchovném ústavu	16
2.3 Náplň práce vychovatele ve výchovném ústavu.....	17
3 Sociální kompetence vychovatele	21
3.1 Vymezení pojmu sociální kompetence	21
3.2 Komunikační kompetence	22
3.3 Dovednosti pro řešení problémů.....	27
3.4 Zásady týmové práce	28
4 Možnosti rozvoje sociálních kompetencí	30
4.1 Přednáška	30
4.2 Zážitkový kurz	31
4.3 Samostudium	32
5 Názory vychovatelů na možnosti rozvoje sociálních kompetencí.....	34
5.1 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky	34
5.2 Představení metodologie výzkumného šetření	35
5.3 Výzkumný vzorek, sběr dat a etika výzkumného šetření	35
5.4 Analýza rozhovorů.....	36
5.5 Kódování rozhovorů a interpretace získaných dat.....	38
5.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	41
6 Návrh programu na kurz efektivní komunikace	43
6.1 Návrh programu.....	43
6.2 Představení aktivit zahrnutých v kurzu.....	45
Závěr	49
Seznam použitých zdrojů	51
Seznam objektů	56
Přílohy.....	57

Úvod

Institucionální péče o problémové děti a mládež má dlouhou historii a její podoba se vždy proměňovala v souladu se společenskými změnami a potřebami. Současná podoba výchovných ústavů v České republice je dána nejen zákonem, ale je formována také pedagogickým přístupem vychovatelů, kteří v těchto ústavech působí. Práce vychovatele ve výchovném ústavu představuje výzvu spojenou s mnoha aspekty. Požadovány jsou nejen odborné znalosti, ale také osobnostní kvality a schopnosti efektivně pracovat se svěřenou skupinou dětí.

Tato bakalářská práce se zabývá názory vychovatelů ve výchovných ústavech na možnosti rozvoje sociálních kompetencí, které jsou nezbytné pro kvalitně odvedenou práci při provázení dětí jejich dny. Cílem vychovatele by mělo být předat dětem funkční, společensky přijatelné vzorce chování v běžných každodenních záležitostech a porozumět individuálním potřebám svěřených dětí. Z toho důvodu by měl být rozvoj a posilování sociálních kompetencí součástí jejich práce. Za cílovou skupinu, resp. výzkumnou skupinu byli zvoleni vychovatelé ve výchovných ústavech s délkou praxe alespoň 3 roky.

Důvodem pro zvolení tohoto tématu pro mě bylo spojení oboru, který jsem se rozhodla studovat a vlastního zájmu v seberozvoji těchto kompetencí při výchově svých dětí. Zastávám názor, že znalosti o efektivní komunikaci a pochopení mnoha dalších faktorů sociálních kompetencí, které nejsou do hloubky vyučovány na školách, může vést k pozitivní změně při resocializaci dětí ve výchovných ústavech.

Cílem bakalářské práce je charakterizovat sociální kompetence a práci vychovatele ve výchovném ústavu, představit jeho náplň práce a zároveň zjistit konkrétní názory vychovatelů na možnosti rozvoje těchto kompetencí. Současně jsou v práci představeny i vybrané možnosti rozvoje a předložen návrh programu na kurz efektivní komunikace. Práce je pro splnění tohoto cíle rozdělena do šesti kapitol, kde první čtyři se zabývají teoretickými poznatky, pátá a šestá kapitola je zpracována empiricky.

Přínos, který by mohla tato práce přinést pozoruji v pochopení benefitů rozvoje sociálních kompetencí. Zjištění konkrétních názorů na možnosti rozvoje pak může sloužit jako inspirace pro tvorbu programů v oblasti rozvoje vychovatelů. Návrh programu na kurz efektivní komunikace může při aplikaci do praxe přispět ke zlepšení pracovního prostředí ve výchovných ústavech.

1 Výchovné ústavy v České republice

První kapitola přináší stručný vhled do historie institucionální péče a definuje dnešní podobu výchovných ústavů v České republice. Zabývá se vývojem těchto institucí a změnami, ke kterým došlo v průběhu času. Zároveň charakterizuje podobu dnešních výchovných ústavů i z pohledu platného zákona.

1.1 Vývoj institucionální péče na našem území

S morálními problémy se lidstvo potýká od nejstarších dob své existence. Postoj a přístup k této problematice se měnily spolu v čase. Konkrétní přístupy vždy odrážela celková atmosféra ve společnosti daného historického období. Do 19. století společnost nerozlišovala v této problematice děti a mladistvé od dospělých osob. V důsledku toho „dětí a mladiství podléhali stejným normám i trestům jako dospělí, museli se podřizovat stejným sankcím a byli vězněni ve stejných zařízeních.“ (Černíková, 2002, s. 68)

Změna nastala v první polovině 19. století, kdy v Evropě vznikají první instituce, které pečují o zločinné, mravně vadné, zanedbané a osiřelé děti. Prvním záměrem těchto institucí byla pouze segregace a ochrana. Postupem času však dochází ke změnám a cílem se stává i zlepšování celkové situace dětí a mladistvých prostřednictvím vzdělávání.

Polepšovny

Za dob Rakousko-Uherska vznikaly polepšovny, které upravoval zákon č. 90 z roku 1885 o donucovacích pracovnách a polepšovacích ústavech. O ty pak měly pečovat jednotlivé země Rakousko-Uherska (Janák, 1970).

První polepšovna v Čechách pro chlapce i děvčata byla v Opatovicích, následoval vznik dalších v Králíkách a Kostomlatech. Primární úkol těchto polepšoven byla mravní výchova chovanců a výcvik v zaměstnání a pracovních dovednostech. O umístění rozhodovaly soudní instituce a dostávali se sem za přestupek či přečin mladiství od 14 do 18 let (Vojtová, 2008).

Vychovatelny (výchovny)

„Zájem o edukativní charakter práce s dětmi „mravně vadnými a mravně ohroženými“ se v 19. století projevil zakládáním výchoven a přejmenování polepšoven na vychovatelny, popř. výchovny.“ (Vojtová, 2008, s. 10) V roce 1842 u nás vzniká první

vychovatelna zřízena „jednotou pro blaho propuštěných káránců“. Následuje založení vychovatelny v Praze Libni v roce 1883 a o rok později se otevírají vychovatelny na Vinohradech a v Říčanech.

V roce 1921 dochází k přejmenování polepšoven v Opatovicích a Králíkách na vychovatelny. K definitivnímu přejmenování všech polepšoven na vychovatelny dochází v roce 1931, kdy vstupuje v platnost Zákon o trestním soudnictví nad mládeží.

Dětské domovy se zvýšenou výchovnou péčí a domovy mládeže pro převýchovu

Typy těchto výchovných zařízení vymezoval Školský zákon z roku 1953 (Matoušek, 2003). V padesátých letech 20. století tak vznikají v Československu pro děti ve věku od 9 do 14-15 let dětské domovy se zvýšenou výchovnou péčí a pro děti od 15 do 18 let domovy mládeže pro převýchovu.

1.2 Současná podoba výchovných ústavů

V současné době existuje pro děti s poruchou chování institut výchovného ústavu. Výchovný ústav je příspěvkovou organizací, jejíž zřizovatelem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Existenci tohoto zařízení upravuje zákon č. 109/2002 Sb. – Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Výchovný ústav pak dle § 14 výše zmíněného zákona „pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.“ (Zákon č. 109/2002 Sb., 2002) Výjimečně zde může být umístěno dítě starší 12 let, které má tak závažnou poruchu chování, že nemůže být umístěno jinde. Výchovné ústavy jsou zřizovány ve 4 kategoriích, a to pro děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, pro děti, které jsou nezletilými matkami a pro jejich děti, a čtvrtou kategorií jsou děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči.

Strukturu skupin ve výchovných ústavech následně upravuje § 4 zákona č. 109/2002 Sb. Základní organizační jednotkou ve výchovném ústavu je výchovná skupina o počtu nejméně 5 a nejvýše 8 dětí. Rozčlenění dětí do výchovných skupin probíhá s ohledem na výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby. V jedné budově výchovného ústavu lze zřídit nanejvýš 6 takových výchovných skupin. Ke každé skupině

jsou přiřazeni vychovatelé, kteří se starají o reedukaci a resocializaci dětí. Cílem výchovného ústavu je dočasné omezení, vyloučení, ústup, ale hlavně reedukace a resocializace dětí (Sekera, 2001).

Děti ve výchovných ústavech jsou materiálně plně zaopatřeny v souladu s platnou legislativou. Ošacení, strava, ubytování, hygienické, školní, zdravotní i kulturně sociální potřeby jsou plně zajištěny. Dětem jsou také zřízeny osobní účty, kam se ukládají všechny finanční prostředky ze státních, rodičovským či vlastních příjmů. Nezaopatřeným dětem pak náleží od státu kapesné. Dětem je poskytována dlouhodobá péče a snahou výchovného ústavu je zajistit stejnou péči, jakou by děti měly zajištěnou u rodičů.

Ve výchovných ústavech panuje přísný režim. Začíná brzkým ranním budíčkem, následuje čas na osobní hygienu a sebeobslužné práce. Navazuje se výukou ve škole či praktickou výukou. Pobyt ve výchovném ústavu tedy není omezena školní docházka. Po obědě následuje odpolední činnost, která je pro děti volným časem. Ten je však ve výchovných ústavech motivačně regulován. Je nastaven odměnový princip. Jsou nastavena motivační pravidla a udělují se případné negativní sankce. Pobyt mimo areál je možný pod dohledem vychovatele.

Konkrétní příklad týdenního režimu dne ve výchovném ústavu v Hostinném viz Obrázky 1-3 níže.

pondělí - pátek			
dopolední část		praktické vyučování	
škola			
6:30	budíček	6:00-6:10	budíček
7:00-7:30	osobní hygiena, úklid	6:00-6:20	osobní hygiena
7:30-7:50	snídaně	6:20-6:45	úklid
7:50	nástup do školy, předání dětí učitelům	6:45-6:55	snídaně
8:00-13:30	školní vyučování	6:55-7:00	nástup, předání klientů učitelům
13:30-14:00	přestávka na oběd	7:00-13:45	odborný výcvik, doprava na pracoviště
14:00	nástup a hodnocení činnosti	13:45-14:00	návrat do zařízení, úklid náradí a techniky
		14:00	nástup, hodnocení pracovního dne, předání vychovatelům oběd
odpolední část			
14:00	skupinová porada, hodnocení činnosti, seznámení s odpolední		
14:00-17:30	blok odpolední činnosti-samostatně vycházky		
17:35-18:00	večeře		
18:00-19:00	příprava na vyučování		
19:00-19:30	večerní úklid, druhá večeře		
19:30-22:00	hodnocení činnosti na skupinách, individuální pohovory, zájmová činnost		
22:00	večerka		

Obrázek 1 Režim dne pondělí-pátek ve výchovném ústavu v Hostinném (Chlumák, 2023)

sobota	
8:00	budíček
8:00-8:30	osobní hygiena, úklid
8:30-9:00	snídaně
9:00-9:15	skupinová porada - seznámení s činností skupiny
9:15-12:00	dopolední blok činnosti
12:00-13:00	oběd, odpolední odpočinek
13:00-17:30	blok odpolední činnosti
17:30-18:00	večeře
18:00-19:30	zájmová činnost
19:30-20:00	večerní úklid, osobní hygiena
20:00-24:00	večerní program, osobní volno
24:00:00	večerka

Obrázek 2 Režim dne sobota ve výchovném ústavu v Hostinném (Chlumák, 2023)

neděle	
8:00	budíček
8:00-9:00	osobní hygiena, úklid, nákup potravin
9:15-11:50	snídaně, příprava celodenní stravy
12:00-13:00	oběd
13:00-17:30	odpolední činnost
17:30-18:00	večeře
18:00-19:30	zájmová činnost
19:30-20:00	večerní úklid, osobní hygiena
20:00-22:00	večerní program, osobní volno
22:00	večerka

Obrázek 3 Režim dne neděle ve výchovném ústavu v Hostinném (Chlumák, 2023)

2 Práce vychovatele ve výchovném ústavu

Druhá kapitola se zaměřuje na práci vychovatele ve výchovném ústavu. Nejprve jsou zde představena kvalifikační kritéria, která musí každý vychovatel ve výchovném ústavu splňovat. Následně je zde charakterizována osobnost vychovatele výchovného ústavu a v závěru kapitoly je popsána rozmanitá pracovní náplň vychovatele, která zahrnuje široké spektrum úkolů a povinností v rámci každodenní praxe výchovného ústavu. Kapitola přináší stručný přehled, který lze využít k lepšímu porozumění náročnostem a výzvám spojeným s profesí vychovatele ve výchovném ústavu

2.1 Kvalifikační kritéria pro práci vychovatele ve výchovném ústavu

Vychovatele můžeme definovat jako „Pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování.“ (Průcha, 2013, s. 347)

Dle zákona č. 563/2004 Sb. (§ 16, odst. 2) získává vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče, odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku,

b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

c) vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na speciálně pedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na získání odborné kvalifikace speciálního pedagoga.

Další nedílnou součástí kvalifikace pro práci vychovatele ve výchovném ústavu, je tzv. psychická způsobilost. Existuje zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, který v § 18, odst. 2 stanovuje, že

„pedagogickým pracovníkem zařízení nebo střediska poskytujícího internátní služby může být pouze ten, kdo vedle předpokladů stanovených zákonem o pedagogických pracovnících splňuje předpoklad psychické způsobilosti.“ Dále § 18 výše zmíněného zákona specifikuje kdy a za jakých podmínek je psychická způsobilost posuzována. Psychologický posudek, jasně určující, zda jedinec je, či není způsobilý k vykonávání činnosti pedagogické pracovníka, může vystavovat pouze akreditovaný psycholog po příslušném vyšetření. Psychologický posudek je nutnou součástí osobního spisu pedagogického pracovníka a musí být vypracován ještě před vznikem pracovního poměru ve výchovném ústavu. Je tedy nezbytnou součástí pro vznik pracovního poměru. Zákon rovněž upravuje možnost pro ředitele výchovného ústavu nařídít podstoupení nového psychologického vyšetření v průběhu již probíhajícího pracovního poměru. Ředitel tak může učinit, pokud se domnívá, že nastaly okolnosti, které naznačují tomu, že pedagogický pracovník již nesplňuje podmínky psychické způsobilosti, především pokud existuje podezření na psychické či fyzické násilí na dětech. Obsah takového psychologického vyšetření akreditovaným psychologem upravuje vyhláška 60/2006 Sb., o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků). Ve výše zmíněné vyhlášce se uvádí, že během vyšetření se sledují zejména anamnestické údaje, intelekt, pozornost, struktura a dynamika osobnosti, hodnotová orientace, postoje k výkonu profese a motivace pro práci ve výchovném ústavu. Vyšetření pro vystavení psychologického posudku trvá nejméně 4 hodiny, avšak nejvýše 6 hodin. Psycholog během vyšetření využívá soubor psychodiagnostických metod zahrnující standardizovaný test inteligence, standardizovaný test pozornosti, standardizovaný osobností dotazník a polostrukturovaný rozhovor (Vyhláška č. 60/2006 Sb., 2006).

Mezi tyto odborné požadavky, které jsou pro výkon povolání vychovatele ve výchovném ústavu nezbytně nutné náleží mimo jiné dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, trestní bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Souhrn všech těchto požadavků pouze dokládá náročnost tohoto povolání. Je důležité, aby toto povolání vykonávala pouze odolná a zdravá osobnost. Zároveň je zde důležitý i nevyhnutelný pozitivní vztah k dětem a mládeži. V posledních letech prošla

práce vychovatele ve výchovném ústavu značnou transformací. Dospívající děti si jsou stále více vědomi svých práv, avšak ne vždy všech svých povinností. Vychovatel v důsledku toho musí volit nové strategie komunikace. A vztah mezi vychovatelem a dospívajícím dítětem by měl být vždy na rovině dospělý – dospělý (Jedlička, 2004).

2.2 Osobnost vychovatele ve výchovném ústavu

Osobnost je chápána jako struktura psychických vlastností, která je pro každého jedince jedinečná a typická (Sekera, 2009). Osobnostní rysy vychovatele jsou velmi důležitou součástí celého výchovného procesu. V rámci působení na problémovou, ale i neproblémovou mládež je stěžejní vyzrálost a kvalita osobnosti (Novotná, 2009). Pro výkon svého zaměstnání vychovatel potřebuje nejen požadované vzdělání, aby byl schopný provádět potřebné odborné metody a postupy, ale i dostatek osobnostních rysů, které mu umožní navazovat vztahy s dětmi v takové míře, aby na děti dokázal pozitivně působit. Obecně je možné říct, že vychovatel ve výchovném ústavu by měl být vybaven sociálními, psychologickými, pečovatelskými, výchovně vzdělávacími a poradenskými znalostmi a dovednostmi (Vojtová, 2008).

Tyto osobnostní prvky jsou důležité především proto, že vychovatel je v úzkém kontaktu s dětmi každý den. Osobnost vychovatele má tedy velký vliv na děti ve výchovném ústavu, tudíž mimo patřičné vzdělání je nutné, aby byl vychovatel opatřen specifickými osobnostními vlastnostmi (Kurelová, 2008). Mezi ty nejvíce žádané řadíme přirozenou autoritu, empatii a klidné jednání (Vojtová, 2008).

Vychovatel by měl mít kvalitně stanovený hodnotový žebříček, aby na děti působil jako pozitivní vzor. Jak už je zmíněno v předchozím odstavci vychovatel musí mít s dětmi blízký vztah, a proto je důležitá vytrvalost. Pro blízký vztah mezi dětmi a vychovatelem je také důležitý pocit bezpečí a jistoty. Tento úzký vztah je dále definovaný vychovatelovou schopností empatie, flexibility, upřímnosti, spravedlnosti a také asertivity. Zároveň je pro děti důležité, aby byl ve výchovném procesu zapojen smysl pro humor a pro tým. Několikrát zmíněný vztah mezi vychovatelem a dětmi by měl být postaven na vzájemném pochopení. Pokud k němu nedochází, není vychovatel schopen identifikovat, co se odehrává v hlavách jednotlivých dětí, a ani k čemu dochází ve skupině. V tom případě je práce vychovatele pouze povrchová a tudíž neefektivní. Vychovatel je vzděláván tak, aby dokázal tento vztah dostatečně prohlubovat, a pak cíleně a kompetentně děti vedl (Škoviera, 2007). Mezi jeho úkoly patří zmírnit následky

odloučení dítěte od vlastní rodiny a k tomu je potřeba splňovat již zmíněné vlastnosti a dovednosti (Hájek, 2008). Velmi důležitou podmínkou pro výkon tohoto povolání je také schopnost zvládnání stresových a konfliktních situací. V takovém případě je nutné jednat rychle a radikálně (Janský, 2004).

Dosud jsme se zaměřovali na požadované vlastnosti a charakteristiky dobrého vychovatele. Nyní se podíváme na druhou stranu a představíme si vlastnosti, které by dobrý vychovatel ve výchovném ústavu rozhodně neměl mít. Nejhorší možnou variantou osobnosti vychovatele je jedinec nestabilní s narušenou povahou. Mezi vhodné osobnostní rysy vychovatele tedy není možné řadit sobeckost, agresivitu, nezodpovědnost, nepředvídatelnost, zákeřnost, zlost, neschopnost snášet kritiku a další podobné negativní rysy, které by mohly vést k narušování důvěry mezi ním a dítětem (Žufníček, Pacerová, 2012). Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, psychologické posudky, které jsou nezbytně nutnou součástí pro přijetí na pozici vychovatele ve výchovném ústavu, by však měly vést k odhalení takovýchto vlastností u uchazečů o toto povolání, a tedy nemožnosti vydat kladný posudek pro výkon tohoto povolání.

Pokud se ohlédneme za tím, co vše by měl ideálně vychovatel ve výchovném ústavu splňovat, jaké požadavky a předpoklady jsou žádané, dojdeme nevyhnutelně k závěru, že nalezení takové osoby, která naplňuje všechny chtěné kategorie a disponuje výhradně pozitivními vlastnostmi, je spíše utopií. I z toho důvodu je při výběru zaměstnanců důležité dbát na rozmanitost osobnostních rysů a vytvořit takový tým pracovníků, kde budou klíčové charakteristiky zastoupeny napříč pracovním kolektivem. Takový přístup umožní vytvoření funkčního týmu, který je schopen efektivní komunikace, spolupráce a inovace ve svých pracovních činnostech (Škoviera, 2007).

2.3 Náplň práce vychovatele ve výchovném ústavu

Náplň práce vychovatele ve výchovném ústavu je různorodá a dá se rozčlenit do několika kategorií. Bendl (2015) rozděluje činnost vychovatele ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních následovně:

- Administrativní činnost – vedení evidence o docházce, pedagogické činnosti a hodnocení výsledků dětí a mládeže.
- Organizační činnosti – organizace režimu příslušného zařízení, kontrolu jeho dodržování, plánování a organizování činností dětí a mládeže ve volném čase.

- Metodické činnosti – tvorba výchovných a vzdělávacích dokumentů (programů, materiálů), evaluačních nástrojů, preventivních programů, navrhování cílených opatření k optimalizaci procesu výchovy a vzdělávání.
- Diagnostické činnosti – posuzování individuálních zvláštností a potřeb dětí a mládeže
- Přímá výchovná a vzdělávací činnost – podněcování osobního rozvoje dětí a mládeže prostřednictvím tělesně, duševně, kognitivně, sociálně, výtvarně, hudebně, sportovně, řemeslně a jinak orientovaných činností, výchova k hodnotám, spolupráci, toleranci.

Žufníček s Pacnerovou (2012) zase rozdělují pracovní náplň na pět kategorií. Jednotlivé kategorie označují jako pečovatelská činnost, zajištění bezpečného prostoru, administrativní úkony, profesní rozvoj, vlastní výchovná činnost s jednotlivcem nebo skupinou.

Pracovní činnosti vychovatele ve výchovném ústavu uvádí i národní soustava povolání. Zde je náplň práce popsána obecně hned v několika bodech. Je zde zahrnuta komplexní výchova a vzdělávání zaměřená na specifické potřeby dětí, vstupní a průběžná diagnostika zahrnující návrhy opatření pro koncepci výchovné a vzdělávací činnosti, ale také diagnostická a preventivní činnost zaměřená na celkový rozvoj osobnosti a na socializaci, resocializaci a reedukaci. Dále pak podněcování osobního vývoje dětí, koordinace protidrogové prevence v daném zařízení. Samostatné uplatňování speciálně pedagogických postupů, provádění takových vyšetření a také komplexní vyhodnocování výsledků. Konzultační činnosti, využívání variantních výchovných metod, spolupráce s dalšími specializovanými odborníky. Vedení evidence o pedagogické činnosti a hodnocení výsledků dětí. Plnění úkolů a prací souvisejících s přímou pedagogickou činností (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017).

Ze všech zmíněných popisů náplně práce v předchozích odstavcích vyplývá, že vychovatel ve výchovném ústavu zastává hned celou řadu rolí. Počínaje pečovatelem, poradcem, přes preventistu až po roli administrátora. Je tedy evidentní, že je velmi problematické jasně a stručně tuto pracovní pozici definovat (Škoviera, 2007). Je to funkce složitá a specifická.

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů nám říká, že vychovatel je pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost. Pod přímou pedagogickou činnost můžeme zahrnout právě péči o děti a mladistvé, diagnostiku a hodnocení dětí a mladistvých, dohled, organizaci a zajištění

průběhu veškerých činností. Vedle toho ovšem vychovatel také vykonává aktivity, které zahrnujeme do nepřímé pedagogické činnosti. Sem spadá osobní příprava na pedagogickou práci, příprava pomůcek a materiálů. Vedení dokumentace, kooperace mezi vychovateli, správa společných prostor, účast na poradách a v neposlední řadě také studium odborné literatury (Sekera, 2009).

Pokud bychom se podívali na jednotlivé kategorie přímé pedagogické činnosti a co konkrétně obnáší, tak výchovně vzdělávací činnosti směřují především k osobnostnímu rozvoji dítěte s ohledem na jeho individuální potřeby (Bendl, 2015). Prostřednictvím těchto aktivit vychovatelé ve výchovném ústavu předávají dětem základní dovednosti a normy chování pro každodenní život (např. hygiena, stolování, společenská etiketa, respekt k autoritám). Součástí těchto aktivit jsou také dovednosti související se sebepéčí, jako je oblékání, péče o osobní věci a základní domácí práce. Vedle toho se také vychovatel snaží rozvíjet schopnost logického myšlení, řešení problémů, respektování odlišných názorů a schopnost přijímat odpovědnost za své jednání.

Diagnostické aktivity sestávají z různých operací, procedur a technik. Součástí diagnostických aktivit je tedy nejen komplexní diagnostika osobnosti dítěte, ale také etopedická a pedagogická diagnostika (Fialová, 2020). Posuzování osobnosti dítěte vychovatelem ve výchovném ústavu probíhá především metodou pozorování, a to během volných chvílí i řízených činností. Předmětem pozorování jsou projevy chování, osobnostní charakteristika, motorická zdatnost. Záznamy diagnostických aktivit jsou následně konzultovány s ostatními odbornými pracovníky (Fialová 2020).

Zájmové aktivity pořádané pro děti se řadí mezi ty nejvíce pestré v rámci náplně práce vychovatele a umožňují i vyniknutí osobních dovedností. Protože nejlépe se předává to, co člověk umí. Zájmové aktivity se dají rozdělit na venkovní a vnitřní. Vychovatelé se jimi snaží dětem nabídnout smysluplné trávení volného času. Ruční práce, malování, keramika, dílny, čtení, zpívání, promítání filmů, hraní společenských her a mnoho dalších, to jsou aktivity, které bychom mohli zařadit do vnitřních aktivit. Venkovní aktivity pak zahrnují především u chlapců oblíbený sport anebo také zahrádkářství. Vždy záleží na možnostech konkrétního výchovného ústavu. Všechny tyto aktivity slouží nejen k naplnění volného času, ale také k rozvoji sociálních dovedností jako spolupráce, dodržování pravidel, podporují seberealizaci a mohou působit i motivačně. Zároveň by tyto aktivity šlo chápat i jako prevenci před patologickým chováním, které by mohlo vyplývat z nudy a nenaplnění volného času smysluplnou aktivitou (Kožuchová, 2021). Pro některé jsou pak tyto aktivity formou odpočinku

a relaxace. Hájek (2008) zde vnímá i důležitost úspěchu při těchto činnostech, který může kompenzovat nezdary v jiných oblastech, a posilovat tak celkové sebevědomí.

Další podstatnou část práce vychovatele ve výchovném ústavu tvoří preventivní činnosti. Ty můžeme chápat jako soubor vykonávaných opatření, kterým se vychovatel snaží zabránit, případně snížit rizika negativních životních situací (Emmerová, 2007). Fialová (2020) uvádí, že prevenci rozdělujeme na primární, sekundární a terciární. Ve výchovném ústavu vychovatel pracuje hlavně s prevencí primární, jeho snahou je tedy předcházet vzniku rizikového chování a s prevencí sekundární, kterou můžeme popsat jako snahu předcházet rozvoji a odbourat stávající rizikové chování. Součástí náplně práce vychovatele je průběžné představování jednotlivých témat z minimálních preventivních programů. Mezi těmito tématy figurují drogová prevence, poruchy příjmu potravy, záškoláctví, prevence kriminality, prevence sexuálně rizikového chování apod. Daná témata musí vychovatel probírat srozumitelně, jasně a důsledně. Žádoucí také je, aby se děti měly možnost například zapojit do diskuse, což může do budoucna pozitivně ovlivnit jejich chování. Součástí této aktivity je také úkolem vychovatele rizikové situace vyhledávat, monitorovat a případně na ně adekvátně reagovat. Sledovat atmosféru skupiny a vztahy v ní z důvodu prevence šikany, či predikci jiných situací, které by mohly být vyhodnoceny jako nebezpečné.

Každý výchovný ústav má však své zkušenosti a potřeby a tím pádem i jinou představu o konkrétní náplni práce vychovatele. Proto konkrétní vykonávané činnosti bývají uvedeny a popsány v „pracovní náplni vychovatele“, kterou nalezneme v povinné dokumentaci podepisované při vzniku pracovního poměru.

3 Sociální kompetence vychovatele

Třetí kapitola je zaměřená na sociální kompetence vychovatele. V první části je představen pojem kompetence a vymezen pojem *sociální kompetence*. Následně jsou v kapitole představeny a popsány konkrétní sociální kompetence, kterými by měl vychovatel ve výchovném ústavu disponovat.

3.1 Vymezení pojmu sociální kompetence

Abychom si mohli vymezit pojem *sociální kompetence*, podívejme se nejprve na to, co to vlastně kompetence jsou. Slovo kompetence je v poslední době hojně používaným termínem. Kesner (2009) uvádí, že tento pojem je u nás „živý“ přibližně deset let a přišel k nám z Evropské unie. Termín kompetence nahradil dříve používaný pojem „způsobilost“. Což dokládá i Hartl (2004, s. 112), podle kterého slovo kompetence v praxi znamená „schopnost, způsobilost a kvalifikace.“ Jedná se tedy o jasně terminologicky dané slovo, ale je obtížné vysvětlit, co vše v širším významu slova zahrnuje.

Roberts definuje pojem kompetence jako: „všechny k práci se vztahující osobnostní rysy, znalosti, dovednosti a hodnoty, které člověka podněcují k tomu, aby dělal svou práci dobře.“ (Mlčák, 2005, s. 31)

Boyatzise zase slovo kompetence definuje jako: „schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky.“ (Mlčák, 2005, s. 31)

Pokud bychom hledali definici slova kompetence ve vztahu k pedagogickým pracovníkům, Průcha (2013) definuje kompetence pedagogického pracovníka jako souhrn profesních dovedností a vlastností nezbytných pro úspěšné vykonávání pedagogického povolání. Podle jeho konceptu jsou kompetence rozděleny na profesní a osobnostní, které jsou nezbytné pro pedagogické působení. Toto rozdělení kompetencí je důležité pro porozumění potřebám v různých oblastech činnosti.

Profesní kompetence chápeme jako konkrétní znalosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro efektivní výkon určité profese. Tyto kompetence mohou zahrnovat schopnost řízení, diagnostiky a další odborné aspekty související s daným povoláním. V kontextu této bakalářské práce tak můžeme tyto kompetence chápat například jako schopnost vychovatele ve výchovném ústavu organizovat činnosti, provádět diagnostickou činnost, vypracovávat materiály pro aktivity. Na druhé straně osobnostní

kompetence odrážejí vlastnosti a charakteristiky jednotlivce, které přispívají k jeho osobnímu a sociálnímu rozvoji. Řadíme sem schopnost reflexe, efektivní komunikace, týmové spolupráce, kreativitu a sociální citlivost. Tyto kompetence jsou nezbytnou součástí práce vychovatele ve výchovném ústavu, a to jak pro rozvoj jeho osobnosti, tak pro úspěšné fungování v zaměstnání. Díky těmto kompetencím má vychovatel možnost efektivně komunikovat s dětmi, řešit krizové situace, vést je a být jim dobrým průvodcem.

Pojem sociální kompetence používají Belz a Siegrist (2015), kteří kompetence rozdělili následovně: sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod. Sociální kompetence představují jako schopnosti, které umožní kompetentní kontakt s kolegy, dětmi a ostatními osobami. Řadí se sem tedy schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím a komunikativnost (Belz, 2015).

Dle Mikuláščíka (2008, s.7) použitím pojmu sociální kompetence míníme „oprávnění a připravenost manažera pracovat s lidmi, rozumět jim a podmínkám, ve kterých na lidi působí, a komunikovat s nimi, ovlivňovat je, podporovat je.“

Závěrem lze shrnout, že sociální kompetence jsou souborem schopností a dovedností, které umožňují jednotlivci úspěšně interagovat s ostatními lidmi a efektivně se zapojovat do sociálních situací. Konkrétními příklady těchto schopností jsou efektivní komunikace, schopnost řešit problémové a konfliktní situace, spolupráce s ostatními a empatie. Posilování a rozvíjení těchto kompetencí je důležité nejen pro osobní růst jedince, ale také pro úspěšné fungování v profesním prostředí a při vedení dětí ve výchovných ústavech. Tyto kompetence umožňují vychovateli pracovat s dětmi, porozumět jim, komunikovat s nimi a podporovat je, což je zásadní pro jejich resocializaci a pro úspěch v jejich budoucích životech.

3.2 Komunikační kompetence

Pro vychovatele ve výchovných ústavech je komunikační kompetence jedna z nejvýznamnějších. Jako červenou nit táhnoucí se všemi činnostmi popisuje komunikaci Houdková in. Schneiderová (2010). U lidí hovořících stejným jazykem nemusí vždy docházet k porozumění, a to z toho důvodu, že použité pojmy pro ně mohou mít odlišné významy (Nakonečný, 1997). Děti umístěné do diagnostického ústavu jsou často spojeny s jazykovým kódem ze sociálně vyloučených lokalit. Vychovatel i dítě tak mohou používat stejný jazyk, avšak nemusí mít stejnou úroveň projevu. Je důležité, aby takovou

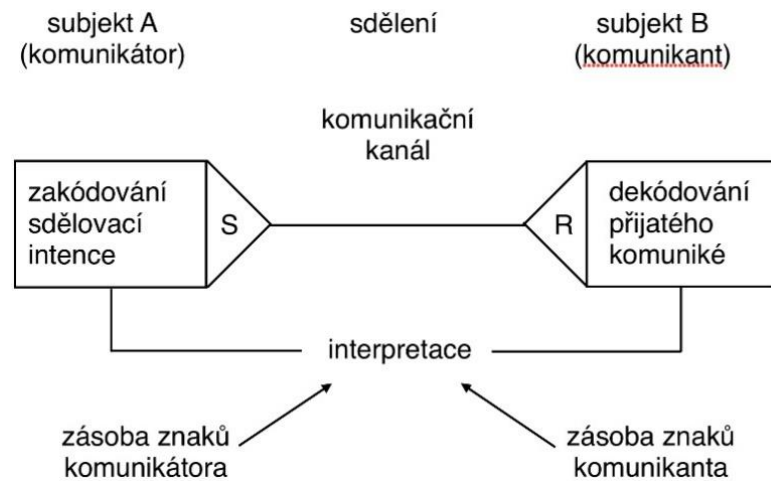
skutečnost vychovatel zohlednil při komunikaci s dítětem. Vychovatel by měl komunikovat jasně, zřetelně, srozumitelně a přizpůsobit projev tak, aby celý proces sdělení k jedinci či individuální skupině byl efektivní.

Komunikace je jedna ze základních potřeb člověka, která se po celý život vyvíjí a zdokonaluje. Jedná se o složitý proces, často popisován obecně jako přenos informace od zdroje k příjemci. Člověk pomocí komunikace může projevat své myšlenky a pocity. Etymologie slova komunikace však naznačuje, že původní pojetí tohoto pojmu bylo širší. V dnešním slovníku najdeme definici slova „komunikace“ například jako „sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání.“ (Průcha 2013. s. 103) Původ slova však vychází z latinského „communicare“, které znamená něco sdílet, společně dělat, nebo dělat něco společným. Komunikace tedy není pouze přenosem informací, ale také podílením se na komunikaci už jenom například svou přítomností (Vybíral, 2009). Nalézt jednu konkrétní definici, která by obsáhla celý tento pojem tak není jednoduché.

Gavora (2005) popisuje komunikaci ve třech hlavních okruzích:

1. Dorozumívání – při komunikaci lidí je zapotřebí předpoklad vzájemné shody myšlenek, pochopení se a porozumění jeden druhému.
2. Sdělování – komunikace v tomto okruhu je popisována jako předávání poznatků, informování. Je zde zařazeno i obeznámení se svými pocity a názory. U sdělování je tedy zapotřebí vždy přítomnosti adresáta informace.
3. Výměna informací – tento okruh poukazuje na obousměrnost komunikace. Tedy že dochází ke vzájemné interakci a nejedná se pouze o jednosměrný proces.

„Komunikace se uskutečňuje prostřednictvím určitého sensorického kanálu (zraku, sluchu, hmatu, dotyku), a sdělení je tedy zakódované ve struktuře určitého druhu sensorických podnětů, v nichž je zakódován význam sdělení prostřednictvím nějakého znakového systému.“ (Nakonečný, 1997, s. 70) To lze vyjádřit schématem viz Obrázek 4.



Obrázek 4 Schéma komunikace (Nakonečný, 1997)

Schéma zobrazené v předchozím odstavci je však pouze vyobrazením jednoho směru. To znamená komunikátor (odesílatel sdělení) předává informaci komunikantovi (příjemci sdělení). Komunikace je ovšem interakce, kdy se role komunikátora a komunikanta střídají. Komunikační proces můžeme rozdělit do tří fází:

1. Zakódování sdělení
2. Předání informace
3. Dekódování přijatého sdělení

Celý proces komunikace pak vypadá tak, že komunikátor zakóduje informaci do určité podoby, například mluveného slova. Takto zakódovanou informaci, která je obsahem sdělení, označujeme jako „komuniké“. Poté tuto informaci předá komunikantovi a ten ji dekoduje. Následně se role komunikátora a komunikanta vymění. Při tomto procesu může dojít k problémům v momentě, kdy komunikátor a komunikant mají jinou zásobu znaků. Komunikátor zakóduje informaci za použití takových znaků, které komunikant nezná, a ten pak není schopen komuniké dekodovat tak, jak bylo zamýšleno. V tu chvíli dochází k nepochopení a nepochopení. I proto je za potřebí zpětné vazby a obousměrnosti komunikace. Jedná se o komplexní jev, který probíhá na několika úrovních současně.

Mezilidská komunikace se dělí na dvě formy, a to formu verbální a formu neverbální. Tyto dvě formy se mohou doplňovat či jedna nahrazovat druhou. Verbální a neverbální projev se však v některých situacích může dostat do rozporu. To znamená, že to, co říkáme neodpovídá, našemu chování. Klenková (2006) i Mikuláščík (2008) se shodují, že pokud nastane taková situace, označovávána jako dvojná vazba, uvěříme spíše neverbálním signálům, protože nepodléhají takové sebekontrolé jako verbální projev.

Verbální komunikace

Verbální komunikaci můžeme rozdělit na psanou a mluvenou řeč. Mluvená řeč je doprovázena paralingvistickými aspekty, které nám pomáhají dotvářet význam sdělovaného komuniké. Mezi tyto aspekty řadíme hlasitost, výšku tónu hlasu, barvu hlasu, rychlost a objem projevu, plynulost, pomlky a frázování, slovní vatu, emoční náboj a chyby v řeči (Mikuláščík, 2008).

Význam verbální komunikace je nepopíratelný. Zelinová (2011) i Belz (2015) se shodují, že socializace je nedílnou součástí komunikace a hraje ve verbální řeči důležitou roli. Berstein představil studii, ve které představuje dvě kategorie řečových kódů. Rozvinuté a zúžené kódy mluvené řeči. Rozvinutý kód je charakteristický velkou slovní zásobou, složitou větnou strukturou, správným používáním gramatiky a cizích slov, zaujímáním jasných stanovisek, využíváním výstižnějších přídavných jmen a předložek. Rozvinutý kód přiřazuje příslušníkům střední třídy, kdy matky dbají na rozvoj řeči svých dětí již od batolecího věku. Na druhé straně stojí zúžený kód, který se vyznačuje omezenou slovní zásobou, krátkými a gramaticky jednoduchými větami, monotónností a předvídatelností projevu, vyskytováním se stálých slovních obrátů, problémy se správnou výslovností, nepřímé zaujímání osobních stanovisek. Toto řečové chování je charakteristické pro příslušníky nižší vrstvy, kde rozvoj řeči dětí nemá u matek takovou důležitost (Belz, 2015).

Do výchovného ústavu se často dostávají děti z nižších společenských vrstev a je zde tedy vysoký předpoklad toho, že děti umístěné do výchovného ústavu disponují spíše zúženým řečovým kódem. Vychovatel musí tedy reflektovat tuto skutečnost při komunikaci s dětmi a přizpůsobit řeč i psaní tak, aby nedocházelo ke komunikačním bariérám.

Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci můžeme označit jako řeč těla. Neverbální komunikace může komunikaci verbální zesílit, doplňovat, regulovat anebo jí odporovat. Jak již bylo uvedeno v předchozích odstavcích, neverbální komunikaci můžeme považovat za věrohodnější než komunikaci verbální. Je to dáno tím, že většina neverbálních projevů se odehrává na nevědomé úrovni a není tak snadné je ovládat (Mikuláščík, 2008). Neverbální vyjádření může mít několik forem, které se dají rozdělit do tří kategorií (Belz 2015), (Mikuláščík 2008):

1. Řeč těla – sem řadíme držení těla, gestikulaci, mimiku, výměnu pohledů, kineziku a haptiku.
2. Řeč objektů – můžeme chápat jako náš celkový image a rekvizity, které při komunikaci využíváme.
3. Řeč prostoru – do této kategorie náleží proxemika, teritorium a chronemika.

Neverbální komunikace nám umožňuje vyjádřit širokou škálu emocí, postojů a nálad mnohem výstižněji než slova. Zároveň i naše odpovědi na gesta jsou rychlejší a přesnější než na mluvenou řeč. Belz (2015) uvádí, že u neverbální komunikace rozlišujeme mezi dvěma vzorci chování. Prvním z nich je kulturně závislé, tzn. naučené a druhé kulturně nezávislé, tedy dědičné.

Dítě si během svého vývoje osvojuje řeč těla jako formu společenského kontaktu vždy přizpůsobenou dané rodině. Molch uvádí, že dle řeči těla lze rozpoznat také sociální status osoby. Řeč těla vnímá jako zrcadlo sociální role každého jedince (Belz, 2015).

Efektivní komunikace

Za efektivní komunikaci považujeme komunikaci takovou, kde není využíváno zákazů, výhrůžek, manipulace a lží. Jedná se o komunikaci vědomou. Efektivní komunikace je záměrná a jejími charakteristickými znaky jsou otevřenost, přímost, respekt, odpovědnost a cílovost (Fiedler, 2005). Výsledkem efektivní komunikace je vždy spokojenost všech zúčastněných.

Rosenberg (2022) popisuje efektivní komunikaci jako komunikaci nenásilnou, která pomáhá nově formulovat způsoby, jakými se vyjadřujeme a jak nasloucháme druhým.

Vymezení efektivních způsobů komunikace nalezneme u Kopřivy (2008) a Gordona (2015):

1. Popis (konstatování) – při využití efektivní komunikace, dochází k popisu pozorování nebo problému bez soudů či obviňování, což otvírá prostor pro spolupráci a řešení. Se zachováním klidného a přátelského hlasu je při popisu kladen důraz na konkrétní situaci a nedochází k hodnocení jedince. To umožňuje druhé straně eliminovat pocit nejistoty.
2. Informace (sdělení) – v efektivní komunikaci lze pomocí informací nahradit většinu pokynů, při komunikaci s dětmi, což může podpořit vzájemnou spolupráci. Stejně jako v případě popisu nesmí docházet k hodnocení dítěte.

3. JÁ sdělení – jedná se o vyjádření potřeb a očekávání v první osobě. Takovým sdělením dáváme dítěti jasně najevo, co je naším očekáváním. Případně co my sami chceme a potřebujeme. Místo věty „Uklid’ si ten pokoj!“, která může v dítěti vyvolat vzdor použijeme větu „Potřebuji, aby sis ten pokoj uklidil, z toho nepořádku šílím.“
4. Možnost volby – předložením volby ze dvou možností, které jsou přijatelné pro obě strany, umožňujeme dítěti zapojit mentální proces rozhodování. Zároveň možnost volby vyjadřuje důvěru v druhého a v jeho schopnost se rozhodnout. Tato schopnost rozvíjí zodpovědnost a je důležitou dovedností v životě.
5. Aktivní naslouchání – v efektivní komunikaci je zapotřebí poskytnout dítěti dostatečný prostor pro jeho vyjádření a následně ho skutečně vyslechnout. „Schopnost naslouchat znamená, že nás názor druhého člověka zajímá stejně jako názor náš.“ (Fontana, 2017, s. 74) Součástí je i vytvoření bezpečného prostoru, ve kterém má dítě možnost se bez obav vyjádřit a zapojit se.

S použitím efektivní komunikace má vychovatel ve výchovném ústavu možnost integrovat mozek dítěte, efektivně reagovat na obtížné situace a tím pomoci dítěti posilovat jeho sociální, emocionální a duševní zdraví (Siegel, 2023).

3.3 Dovednosti pro řešení problémů

V předchozích odstavcích jsme se dozvěděli, že jednou ze sociálních kompetencí je schopnost řešit problémové a konfliktní situace. Důležitý fakt, který je potřeba zmínit, že kompetence nelze vnímat odděleně vedle sebe. Různými způsoby se protínají. Pochopit je a realizovat je vždy možné jen jako součást celkového procesu (Belz, 2015).

Naše myšlení a tím i schopnost řešit problémy a vypořádat se s nimi je silně ovlivněno emocemi (Belz, 2015). Na emoce má vliv naše pravá mozková hemisféra, kterou můžeme označit za emociální, neverbální a empirickou, tedy založenou na zkušenostech. Na druhé straně levá mozková hemisféra je ta logická, lingvistická a lineární. Abychom mohli reagovat vyváženě a smysluplně řešit problémové situace, je třeba, aby obě hemisféry spolupracovaly (Siegel, 2023).

To nás přivádí k tomu, že jedním z klíčových nástrojů, jak konfliktní a problémové situace řešit, je právě efektivní komunikace, o které byla řeč v předchozích částech této práce, která umožňuje tuto integraci podporovat.

Další dovedností, kterou do této kapitoly můžeme zařadit je kreativita. Kreativita je schopnost být otevřený k objevování nových a originálních přístupů k řešení problémů, a to i prostřednictvím neobvyklých a méně tradičních metod. Zahrnuje schopnost identifikovat problémy, rozložit je na menší dílčí části, hledat a nacházet alternativní řešení a propojovat je do celkového rámce. Při tom všem je nezbytné znát optimální postupy směřující k cíli. Kreativita také vyžaduje produktivní myšlení, které spočívá v nových kombinacích informací, jež dosud nebyly vnímány jako související, s cílem vytvořit nové možnosti řešení (Belz, 2015). Siegrist (in Belz, 2015) popisuje různá stádia kreativity:

- Odhalení problému nebo mezer a nesrovnalostí
- Definování odpovídajících otázek problému
- Formulování hypotéz
- Hledání řešení
- Informování o získaných poznacích
- Prosazení získaných poznatků proti zažitým představám

Mezi další dovednosti, které pomáhají řešit konfliktní a problémové situace řadí Skříšiovská (in Schneiderová, 2010) otevřenost k informacím, vytrvalost a dovednost koncentrovat se.

3.4 Zásady týmové práce

Týmová práce je o spolupráci dvou či více osob. I zde se tedy jako důležitý aspekt naplnění této kompetence zmiňuje efektivní komunikace. Vychovatel ve výchovném ústavu zaujímá dvě pozice v této kompetenci. První z nich je jako člen svého pracovního týmu a druhá je jako vedoucí skupiny dětí. Obě tyto role se prolínají, avšak každá z nich má svá specifika.

Fontana (2017) uvádí, že nejlépe spolupráce mezi kolegy probíhá tehdy, když každý jedinec dobře rozumí své roli uvnitř týmu a je připraven překlenout názorové rozdíly ve prospěch týmu.

Dle Mikuláščíka (2008) by každý člen týmu měl dokázat respektovat určitá pravidla, pro efektivní práci skupiny. Mezi tato pravidla řadí orientaci na skupinu, být

pozitivní, brát ostatní na vědomí, jasně definovat úkoly, zvládat konflikty, přijmout svou roli.

Jako důležitou část týmové práce vnímá Belz (2015) kooperaci. Její hlavní zásady popisuje jako „připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech“ a to tím, že jedinec poskytuje své vědomosti, dodržuje dohodnutá pravidla, je orientovaný na společný cíl, je vstřícný k ostatním a schopen respektovat představy a názory ostatních členů skupiny (Belz, 2015, s.185).

Jak již bylo zmíněno v úvodu této podkapitoly, vychovatel ve výchovném ústavu by měl umět být nejen platným členem svého pracovního týmu, ale také dobrým lídrem skupiny. To znamená, že by si měl být vědom všech aspektů, které jsou důležité pro tvoření efektivní týmové práce a také toho, jak každý jedinec může skupinu ovlivňovat. Vychovatel ve své roli lídra musí umět vytvářet určité normy a pravidla chování, která budou skupinou verifikována a přijímána. Měl by zvládat členy skupiny efektivně provázet řešením konfliktů a měl by si být vědom základních principů dynamiky skupiny (Mikuláščík, 2008).

4 Možnosti rozvoje sociálních kompetencí

Všechny představené sociální kompetence se navzájem ovlivňují a doplňují. Jejich ovládnutí a naplnění není samozřejmostí. Základní principy těchto dovedností by si vychovatelé měli nést ze svého studia. Avšak věda neustále přináší nové poznatky a život člověka dostává neustále do nových situací. Proto je vhodné tyto znalosti rozvíjet. Čtvrtá kapitola tak představuje vybrané možnosti, jakými lze sociální kompetence rozvíjet.

4.1 Přednáška

Jednou z klasických vzdělávacích metod, kterou lze při rozšiřování kompetencí využít, je přednáška. Své kořeny má ve středověku (Belcourt, 1998) a svou oblibu si udržuje i v současnosti, zejména díky možnosti předání vybraných informací velké skupině posluchačů v jasně daném časovém rámci. Přednášející je zde v roli experta na danou oblast a úlohou posluchače je pochopení, přijetí a zapamatování si poznatků a jejich následné promítnutí do svého života (Hudková in Schneiderová, 2010). Přednáška je zpravidla čistě jednosměrná, tok informací probíhá od přednášejícího k posluchačům. Předpokládá se, že posluchač již má danou úroveň znalostí a informace získané během přednášky tak navazují na dřívější poznatky. Převažuje zde monologický mluvený výklad, i když například Tomšík (2011) ve své definici přednášky popisuje i využití vizualizačních pomůcek do výkladu bez aktivního zapojení posluchačů. Jak bylo zmíněno dříve v tomto odstavci, přednáška je určena pro větší skupinu lidí, proto není žádoucí, aby každý posluchač s přednášejícím interagoval v průběhu přednášky. Průběh přednášky není nikde pevně stanoven a vždy záleží na přípravě a pojetí přednášejícího a také na tématu samotné přednášky. Pro ilustraci, Zlámal (2009, s. 125) uvádí příklad běžné přednášky ve čtyřech krocích:

1. Úvod – zde probíhá představení, prezentace záměru, vymezení tématu a osnova přednášky.
2. Jádro – v této části dochází k předání klíčových informací a hlavních údajů.
3. Důkazy – zde přednášející předkládá důkazy k hlavním prezentovaným myšlenkám a uvádí možnosti aplikace teoretických poznatků do praxe.
4. Závěr – v této části přednášející shrne a zobecní představené informace, případně může poskytnout prostor pro dotazy.

Přednáška je primárně zaměřena na předávání informací a zdokonalování vědomostí, avšak její účinnost a efektivita jsou diskutované. Výhody přednášky již byly

zmíněny v předchozím odstavci. Jedna z největších výhod spočívá v možnosti sdělit velké množství informací v krátkém čase. Přednášející má úplnou kontrolu nad obsahem a průběhem výkladu. Díky možnosti zapojení multimediálních prostředků lze přednášku obohatit o vizuální prvky, což může zvýšit její efektivitu (Buckley, 2004), (Vodák, 2011). Nicméně, přednáška má i své nevýhody. Mezi ty řadí autoři Buckley (2004) a Dvořáková (2007) jednosměrný tok informací, kde nedochází k dostatečné interakci mezi přednášejícím a posluchači. Potřebu vysoké kvalifikace přednášejícího a obtížné je i udržení pozornosti posluchačů. Medina (2012) uvádí, že při neefektivním vedení přednášky je vysoce pravděpodobné, že posluchači ztratí koncentraci na výklad již po 10 minutách. Metoda přednášky není vhodná pro praktickou výuku a existuje riziko záplavy informací.

Přes tyto výzvy má přednáška své místo ve vzdělávacím procesu. Je vhodná pro předání komplexních informací velkému počtu lidí a může sloužit jako základní forma výuky. Zároveň je důležité, aby přednášející byl schopen přednášet srozumitelně a poutavě, aby udržel pozornost posluchačů a efektivně předal požadované informace.

4.2 Zážitekový kurz

Mezi další možnosti rozvoje sociálních kompetencí můžeme zařadit zážitkový kurz. Houdková (in Schneiderová, 2010, s. 40) uvádí, že „hlavní důraz je kladen na primární zážitek respondenta vznikající při řešení úkolů, reálných či modelových situací, který se následnou reflexí transformuje do podoby využitelné zkušenosti.“ Již z toho popisu je evidentní, že oproti přednášce je zde účastník aktivně zapojen. Zážitkový kurz představuje intenzivní způsob učení a rozvoje, který staví na základních pojmech zážitkové pedagogiky jako jsou prožitek, zážitek a zkušenost.

Hájek (2008) píše o prožitku jako o zcela individuální záležitosti, tedy že nikdy nenajdeme dvě osoby prožívající stejnou situaci totožně. Dle Hájka (2008, s. 175) jde o „emociálně zabarvenou evidenci minulého, přítomného i očekávaného a je charakteristický svou bezprostředností“. Tento aspekt je během kurzu využit hlavně k možnosti prožití nových situací, individuální interpretaci, hlubšímu pochopení sám sebe a svých reakcí. Zážitek se může skládat z několika prožitků. Prožitek chápeme jako aktivitu a zážitek jako navrácení se k prožitku (Kirchner, 2009). Zážitky jsou důležitou součástí těchto kurzů, protože právě ty si účastníci odnáší s sebou a stávají se důležitou součástí osobního rozvoje. Zkušenost, dle Neumana (2009, s.30), „můžeme považovat za

znalost, kterou jsme získali vlastním prožíváním a vlastním náhledem. Je to suma jednotlivých částí prožitků, zpracovaných pomocí reflexe.“

Obsahem zážitkového kurzu mohou být různé typy programů, ledolamky, zahříváčky, strategické hry, outdoorové sporty, konstrukční skupinové úkoly, komunikační programy, kreativní programy, společenské programy a programy zaměřené na podporu důvěry (Svoboda, 2005).

Náplň zážitkového kurzu je tak velmi flexibilní, avšak základní kostra je vždy stejná. Na začátku kurzu dochází k představení, úvodu do kurzu, seznámení se s cílem kurzu a dohodnutí pravidel (Hanuš, 2009). Následují samotné aktivity dle dříve zmíněných typů programů a v závěru dochází k důležité části a tou je reflexe a přenesení nových zkušeností do reálného života. Pomocí reflexe se lektor kurzu vrací k prožitým situacím a pomáhá v roli průvodce účastníkům docházet k poznání.

Zážitkový kurz je skvělou příležitostí pro osobní růst, posílení sebevědomí a rozvoj nejrůznějších kompetencí. Svou variabilitou umožňuje forma zážitkového kurzu vždy cílit na jednu či více vybraných kompetencí, které je třeba posílit. Jistým negativem zážitkových kurzů může být nezáměr a pasivita účastníka, který takový kurz podstupuje nedobrovolně. To následně může ohrozit celou přítomnou skupinu a samotnému účastníkovi kurz nepřinese kýžené výsledky.

4.3 Samostudium

Poslední mnou představenou metodou možnosti rozvoje sociálních kompetencí je samostudium. Samostudium hraje důležitou roli v realizaci konceptu celoživotního učení a umožňuje jednotlivcům nezávisle rozvíjet své znalosti a dovednosti. Houdková (in Schneiderová, 2010) popisuje samostudium jako metodu individuálního rozvoje. Folwarczna (2010) zastává názor, že se jedná spíše o podpůrnou metodu rozvoje, nikoliv stěžejní, a to z toho důvodu, že ne všechny dovednosti je možné získat tímto přístupem. Stejně tak jako u přednášky se zde pracuje s předpokladem předchozího poznání daného tématu. Samostudium má širokou škálu možností, kterými jsou odborná literatura, knihy, učebnice, webináře, podcasty, online kurzy. Tím, že se jedná o podobu tzv. sebeřízeného učení, zásadní roli zde hraje motivace vychovatele takové učení provádět. Samostudium mimo jiné podporuje vychovatele k prozkoumávání své role a svých povinností vůči dětem (LaBoskey, 2004). To může vést i k přehodnocování zaběhlých postupů a zahájení snahy o inovaci.

Mezi nesporné výhody této formy rozvoje kompetencí patří časová flexibilita. Vychovatel tak může studovat vlastním tempem a přizpůsobit učební proces svým konkrétním potřebám a povinnostem. Naopak nevýhodou samostudia může být čerpání informací z nekvalitních zdrojů. S rostoucím množstvím dostupných informací na internetu je stále obtížnější rozlišit mezi kvalitními a nekvalitními zdroji. To může vést k tomu, že vychovatelé mohou čerpat nepřesné nebo zavádějící informace, což může ovlivnit jejich schopnost porozumění a aplikace naučených znalostí.

5 Názory vychovatelů na možnosti rozvoje sociálních kompetencí

Pátá kapitola je empiricky orientovaná. V úvodu této kapitoly jsou představeny formulace výzkumného problému, vytyčené cíle výzkumného šetření, hlavní výzkumná a všechny dílčí výzkumné otázky tohoto šetření. Následně se kapitola zabývá popisem použité metodologie, výzkumného vzorku a etiky výzkumného šetření. Další část je věnována analýze a kódování rozhovorů. V závěru kapitoly jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření.

5.1 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky

Provedení výzkumného šetření vyžaduje předem stanovenou konceptualizaci. Proto byly v kapitolách 1-4, pro potřeby této bakalářské práce, detailně popsány klíčové pojmy jako jsou: *výchovný ústav*, *vychovatel*, *sociální kompetence*, *rozvoj sociálních kompetencí*.

Výzkumný problém

Výzkumný problém vychází se stanoveného tématu bakalářské práce. Výzkumný problém pro popisované výzkumné šetření jsou tedy možnosti rozvoje osobních sociálních kompetencí vychovatelů ve výchovných ústavech.

Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Výzkumným cílem empirické části bakalářské práce je na základě výzkumného šetření zjistit konkrétní zkušenosti a názory vychovatelů na možnosti rozvoje těchto dovedností. A také vytvoření návrhu programu na kurz efektivní komunikace.

Hlavní výzkumná otázka je stanovena následovně:

HVO: Jaké mají vychovatelé ve výchovných ústavech názory na možnosti rozvoje osobních sociálních kompetencí?

Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky je nutné si rovněž definovat i dílčí výzkumné otázky (dále DVO) výzkumného šetření. Jejich znění je následující:

DVO 1: Mají vychovatelé již základy těchto sociálních dovedností z předešlého studia?

DVO 2: Jakou formou by pro ně rozvoj těchto kompetencí byl nejpřijatelnější?

DVO 3: Mají vychovatelé podporu v aktuálním zaměstnání tyto sociální kompetence rozvíjet?

5.2 Představení metodologie výzkumného šetření

Vzhledem k tomu, že mým cílem je zjistit názory a zkušenosti vychovatelů ve výchovných ústavech, zvolila jsem pro své výzkumné šetření kvalitativní metodu, jelikož „umožňuje prozkoumat určitý definovaný jev do hloubky a přinést o něm velké množství informací.“ (Švaříček, 2007, s. 24)

Mnou uplatněná metoda při výzkumném šetření bude dotazování a výzkumné šetření bude provedeno formou strukturovaného rozhovoru.

Možným limitem výzkumné šetření by mohlo být to, že předdefinované otázky nemusí vždy reflektovat specifický kontext výchovných ústavů nebo individuálních případů (Hendl, 2016).

5.3 Výzkumný vzorek, sběr dat a etika výzkumného šetření

Výzkumný vzorek

V kvalitativním výzkumu je klíčové vybírat respondenty tak, aby bylo zajištěno, že mají dostatečné znalosti a zkušenosti z prostředí, které je předmětem dané studie (Gavora, 2010).

Pro potřebu výzkumného šetření byli za cílovou skupinu zvoleni vychovatelé ve výchovných ústavech s minimální délkou praxe 3 roky

Sběr dat

Kontaktní údaje na respondenty jsem si našla na webových stránkách jednotlivých výchovných ústavů a respondenti byli kontaktováni elektronickou poštou či telefonicky. Samotné rozhovory byly vzhledem k časové vytíženosti vychovatelů prováděny nejčastěji formou videohovorů. Jejich průběh byl nahráván a následně byly rozhovory přepsány do textové podoby. Celkem bylo provedeno 5 rozhovorů, které proběhly v průběhu ledna – března 2024 a sběr dat byl ukončen v momentě, kdy se zjištěné údaje začaly opakovat a nedocházelo k novým poznatkům.

Etika výzkumného šetření

Každý respondent byl před samotným provedením rozhovoru plně informován o účelech výzkumu, metodách používaných během výzkumu a měl právo se rozhodnout, zda se do výzkumu zapojí. Zároveň byl upozorněn, že může kdykoliv během výzkumu

odstoupit. Respondenti si přáli být anonymizováni, včetně konkrétních ústavů, kde své zaměstnání vykonávají.

5.4 Analýza rozhovorů

Rozhovor č. 1

První rozhovor byl s respondentem z královehradeckého kraje, který má téměř šest let praxe vychovatele. Jeho dosažené vzdělání je vysokoškolské v příslušné akreditaci sociálního pedagoga. Vzdělání považuje za dostatečné, ale je velmi zvědavý a snaží se sám stále prohlubovat své znalosti a dovednosti. Jeho preferencí je psaný text, protože je pro něj hmatatelný a dá se k němu snadno vrátit. I přesto, že jeho zaměstnavatel zajišťuje svým zaměstnancům semináře, respondent by ocenil možnost ovlivnit zaměření semináře či si seminář sám vybrat. Z toho důvodu uvádí, že participace zaměstnavatele na rozvojových aktivitách zaměstnanců není dostatečná. Rozvoji se tedy respondent věnuje mimo pracovní dobu, nejčastěji četbou knih a odborné literatury. Svě komunikační schopnosti hodnotí jako dostatečné na škále 1-10 číslem šest. Uvádí, že jsou stále oblasti, kde cítí, že je potřeba se zlepšovat. Za 3 nejdůležitější body v komunikaci s klienty považuje jasně daná pravidla, schopnost se přizpůsobit a aktivní naslouchání.

Rozhovor č. 2

Druhý rozhovor probíhal s respondentem ze středočeského kraje, který pracuje na pozici vychovatele již 24 let. Má středoškolské vzdělání v oboru vychovatelství a potřebné doplňující vzdělání. Respondent uvádí, že škola mu potřebné teoretické základy dala, ale nejvíce dovedností získal praxí. Z důvodu dlouhodobé praxe a nabytých zkušeností nevidí důvod se více ve svém oboru vzdělávat. Když by musel volit formu dozdělání, byla by to přednáška, kde by se nemusel zapojovat. Zaměstnavatel mu poskytuje dvakrát ročně seminář, ale to vnímá jako nutnou povinnost, a ne jako obohacující činnost. Ve svém volném čase se tak dozdělávání nevěnuje. Svě komunikační schopnosti považuje pro svou práci za dostatečné a na škále 1-10 je hodnotí číslem devět. Tento názor opírá o fakt, že se mu dostává časté pozitivní zpětné vazby při skupinových aktivitách. Jako 3 nejdůležitější body v komunikaci s klienty uvedl právě získávání zpětné vazby, naslouchání a vytváření vzájemné důvěry.

Rozhovor č. 3

Třetí rozhovor se odehrál s respondentem, který je zaměstnán v královehradeckém kraji a má již 15 let praxe vychovatele ve výchovném ústavu. Jeho nejvyšší dosažené vzdělání v době rozhovoru bylo středoškolské s maturitou, avšak aktuálně je studentem vysoké školy. Respondent uvedl, že i přes dosažené vzdělání má potřebu rozvíjet se v komunikaci s klienty. Mezi jeho preferované formy patří semináře a zážitkové kurzy. Z rozhovoru vyplynulo, že jeho zaměstnavatel neposkytuje žádnou formu dozdělání a respondent by to přitom ze strany zaměstnavatele ocenil jakoukoliv formu. Není tedy spokojen s tím, že zaměstnavatel nenabízí možnosti rozvoje. Mimo zaměstnání se respondent snaží své schopnosti a kompetence rozvíjet především využitím online kurzů. Své komunikační schopnosti hodnotí kladně, na škále 1-10 jej vyznačuje číslem sedm. A to hlavně na základě jeho dlouholeté praxe. Mezi 3 nejdůležitější body, jak zlepšovat komunikaci mezi jím a klienty řadí empatii a znalosti základů psychologie a pedagogiky.

Rozhovor č. 4

Čtvrtý rozhovor se odehrál s respondentem, jehož místo výkonu práce je Praha a ve výchovném ústavu dělá od roku 2004, letos v červnu to tedy bude 20 let. Jeho dosažené vzdělání je vyšší odborné s doplňujícím kurzem vychovatele. Respondent uvedl, že co se týká dostatečnosti vzdělání v oblasti komunikace, čerpá spíše ze svých zkušeností z dlouholeté praxe. Za největšího pomocníka v oblasti dozdělání považuje supervizní setkání, která podstupuje 4x do roka a účast na seminářích od renomovaných expertů. Všechny tyto možnosti mu poskytuje jeho zaměstnavatel, včetně možnosti exkurzí po jiných zařízeních s ústavní výchovou v České republice. Respondent tedy zastává názor, že jeho zaměstnavatel nabízí dostatek příležitostí k dozdělání. I s ohledem na tento fakt uvádí, že pokud není v práci o rozvoj svých kompetencí se nesnaží a preferuje možnost od práce „vypnout“ a předcházet tím profesnímu vyhoření. Respondent své komunikační schopnosti označuje na škále 1-10 číslem osm. A to hlavně na základě dlouholeté praxe, kdy uvádí, že není již tolik naivní a dokáže odhadnout vzorce chování některých klientů. Mezi nejdůležitější body v rozvoji komunikace s klientem považuje snahu o vytvoření bezpečného prostoru, nastavení jasných pravidel a mantinelů a snahu o napravení případných poničených vztahů s rodinou.

Rozhovor č. 5

Pátý respondent je vychovatelem ve výchovném ústavu v Praze a na pozici vychovatele pracuje 4 roky. Vzdělání má vysokoškolské v oboru sociální pedagogika. Dosažené znalosti v oblastech komunikace a týmové práce během svého studia považuje za dostačující do začátku, ale zároveň uvádí, že je zastáncem pravidelného rozvoje a má tak potřebu se v jednotlivých oblastech dál rozvíjet. Především v komunikaci a týmové práci, a to jak z pozice člena týmu, tak z pozice vedoucího. Respondent rozvoj považuje za důležitý nejen s ohledem na profesní, ale také soukromý život. Jako nejvíce preferovanou metodu dozdělení respondent uvádí webinář, a to zejména díky časové flexibilitě a možnosti vrátit se k jednotlivým částem. Mezi další oblíbené formy patří semináře a odborná literatura. Kombinaci všech zmíněných metod, nejčastěji však semináře, mu poskytuje zaměstnavatel, a tak uvádí, že je s nabídkou dozdělení svého zaměstnavatele naprosto spokojen. Zároveň rozvoj chápe jako součást pracovní náplně. I přesto se snaží mimo zaměstnání rozvíjet své pracovní schopnosti a kompetence, a to pomocí odborné literatury. Respondent své komunikační schopnosti na škále 1-10 označil číslem osm, a to z toho důvodu, že ne vždy dokáže vyřešit vyhocené situace s klidným přístupem a nadhledem. Mezi 3 nejdůležitější body v rozvoji komunikace mezi ním a klientem považuje autentičnost, naslouchání a pochopení přínosu komunikace a zvědomení tohoto faktu klientovi.

5.5 Kódování rozhovorů a interpretace získaných dat

Po realizaci a přepisu rozhovorů, byla data získaná během výzkumného šetření analyzována pomocí metody otevřeného kódování. Vytvořeny byly tři kategorie, vyvozené z dílčích otázek. Následně ke každé z kategorií byly přiřazeny 2-4 kódy, které vznikly během analýzy rozhovorů. (Viz Tabulka 1).

Tabulka 1 Kategorie a kódy otevřeného kódování

Kategorie	Kódy
Vzdělání	Dosažené vzdělání
	Dostatečnost vzdělání
	Potřeba rozvoje
Rozvoj kompetencí	Preferované formy rozvoje
	Úroveň komunikačních schopností
	Důležité body v komunikaci
Zaměstnání	Kraj
	Délka praxe
	Míra podpory zaměstnavatele
	Formy podpory zaměstnavatele

Kategorie vzdělání

První kategorie pojmenovaná jako „vzdělání“ vychází z první dílčí výzkumné otázky a zkoumá zda mají vychovatelé základy sociálních dovedností již z předešlého studia, nebo zda mají potřebu své sociální kompetence dále rozvíjet. Jako tři hlavní ukazatele jsou v této kategorii zařazeny kódy **dosažené vzdělání**, **dostatečnost vzdělání** a **potřeba rozvoje**.

V jedné z teoretických kapitol byly představeny kvalifikační požadavky na práci vychovatele ve výchovném ústavu. To také reflektuje kód **dosažené vzdělání**. Všichni respondenti dosahují požadovaného vzdělání, až na respondenta č. 3, který uvedl „*Mám středoškolské s maturitou a v tuto chvíli jsem studentem vysoké školy.*“

Druhým kódem v této kategorii je **dostatečnost vzdělání**. Zde se respondent č. 1, který uvedl, že „...vzdělání, které mi je dobrým základem...“ a respondent č.5 se svou odpovědí „...je to dostačující na to začít...“ shodují, že vzdělání jim dalo dostatečný základ práci vychovatele vykonávat. Respondent č. 1 však vzápětí uvádí, že „... v oblasti komunikace a řešení problémů se lze neustále zdokonalovat a rozvíjet.“, respondent č. 5 uvedl „...Jednoznačně cítím potřebu se v jednotlivých oblastech dál rozvíjet.“

To nás přirozeně přivádí k dalšímu kódu **potřeba rozvoje**. Zde se k respondentům č. 1 a č. 5 přidávají i ostatní respondenti. Pouze respondent č. 2 potřebu rozvoje nepocítuje. „*Mně dala rozhodně nejvíce praxe. Dovzdělávání jsem nikdy neřešil.*“ Potřebu rozvíjet přímo komunikační schopnosti, popisuje respondenti č. 1. „*Stále třeba bojuji s tím, abych si v konfliktních situacích nebral některá vyřčená slova*

osobně.“ i respondent č. 5 „Protože ještě ne vždy dokážu řešit vyhrocené situace s klidným přístupem a nadhledem.“

Kategorie rozvoj kompetencí

Druhá kategorie nesoucí název „rozvoj kompetencí“ reflektuje druhou dílčí výzkumnou otázku. Zjišťuje, jaká forma rozvoje sociálních kompetencí je vychovateli preferována. Tři kódy přiřazené k této kategorii jsou **preferované formy rozvoje, úroveň komunikačních schopností a důležité body v komunikaci**.

Při dotazování na preferované formy rozvoje nedocházelo mezi respondenty k jednotné shodě. Nejčastěji však zazníval „seminář“, na kterém se jako na nejpřijatelnější formě dozdělení shodli respondenti č. 3,4 a 5.

Druhý kód **úroveň komunikačních schopností** představuje jak respondenti na škále 1-10 hodnotí své komunikační schopnosti. Všichni respondenti zapojeni do výzkumu své komunikační schopnosti hodnotili čísly 6-9.

Jako **důležité body v komunikaci** se nejčastěji vyskytovali odpovědi „naslouchání“, „vytváření bezpečného prostoru“ a „nastavení jasných hranic“.

Kategorie zaměstnání

Třetí kategorie „zaměstnavatel“ vychází z poslední dílčí otázky, která zjišťuje, zda mají vychovatelé v aktuálním zaměstnání podporu rozvíjet své sociální kompetence. Ke kategorii jsou přiřazené čtyři kódy, **kraj, délka praxe, míra podpory zaměstnavatele a formy podpory zaměstnavatele**.

Místo výkonu práce představuje kód **kraj**. Dva respondenti byli z královehradeckého kraje a zbývající tři z kraje střeďočeského a Prahy.

Dalším kódem v této kategorii je **délka praxe**. Respondenti č.1 a č. 5 mají délku praxe menší než 10 let. Ostatní respondenti mají délku praxe delší než 15 let, respondent č. 2 dokonce již 24 let. „Pracuji na pozici vychovatele už 24 let. O dlouhou dobu praxe opírají své dovednosti a zkušenosti respondent č. 3 „Za mou dlouhou dobu praxe je komunikace s klienty na poměrně dobré úrovni.“ a respondent č.4 „Po 20 letech praxe člověk čerpá nejvíce ze svých zkušeností.“

S **mírou podpory zaměstnavatele** byli respondenti spokojeni půl na půl. Respondent č. 4 „Za mě je dostatek příležitostí, které zaměstnavatel nabízí.“ A respondent č. 5 „naprosto“ se shodují, že jsou spokojeni. Respondent č. 1 popisuje, že

sice zaměstnavatel semináře poskytuje, ale on přímo je nemá možnost ovlivnit. „*Ocenil bych třeba podporu v účast na mnou vybrané vzdělávací akci. Taková možnost u nás není*“. Respondent č. 3 nemá podporu od zaměstnavatele žádnou. „*V rámci zaměstnání nemám žádnou možnost dozdělení a určitě bych ocenil jakoukoliv formu.*“

Poslední kód této kategorie **formy podpory zaměstnavatele představuje** interpretuje nejčastější formy, jaké zaměstnavatelé našich respondentů volí pro jejich rozvoj. Vyjma respondenta č.3, který nemá od zaměstnavatele žádnou podporu dozdělení, všichni ostatní respondenti uváděli seminář. Respondent č. 4 má možnost i exkurzí do jiných zařízení. „*Dále je možnost různých exkurzí po jiných zařízeních v Čechách s ústavní výchovou.*“

5.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativním způsobem za použití metody dotazování. Pro toto šetření bylo osloveno pět respondentů s minimální délkou praxe 3 roky a byl s nimi proveden strukturovaný rozhovor o deseti otázkách. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké názory mají vychovatelé ve výchovných ústavech na možnosti rozvoje sociálních kompetencí. Pro zjištění této skutečnosti byly vymezeny tři dílčí výzkumné otázky. Součástí výzkumného šetření bylo také zjistit, jaké oblasti komunikačních kompetencí považují za důležité, a to pro vypracování návrhu programu na kurz efektivní komunikace. Data byla zpracována pomocí analýzy a otevřeného kódování rozhovorů. Před vyhodnocením hlavní výzkumné otázky je zapotřebí odpovědět na výzkumné otázky dílčí.

DVO 1: Mají vychovatelé již základy těchto sociálních dovedností z předešlého studia?

Na základě zjištěných informací lze říct, že požadované vzdělání dalo všem nutný základ pro výkon povolání vychovatele ve výchovném ústavu. Za dostatečné ho však nepovažuje ani jeden z respondentů, což dokládá fakt, že mají potřebu své znalosti a dovednosti v této oblasti dále rozvíjet.

DVO 2: Jakou formou by pro ně rozvoj těchto kompetencí byl nejpřijatelnější?

Zde se ukázalo, že každý preferuje jinou formu. Nejčastěji však od respondentů zazníval seminář jako preferovaná volba. Z čehož vyplývá, že respondenti mají zájem se do výuky aktivně zapojovat.

DVO 3: Mají vychovatelé podporu v aktuálním zaměstnání tyto sociální kompetence rozvíjet?

Až na jednoho respondenta se všichni shodli, že možnost rozvíjet své kompetence na svém pracovišti mají. Ne všichni však takovou formou nebo v takové míře, jak by si představovali. Proto se vychovatelé snaží o rozvoj těchto sociálních kompetencí i mimo zaměstnání seberozvojem.

HVO: Jaké mají vychovatelé ve výchovných ústavech názory na možnosti rozvoje osobních sociálních kompetencí?

Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že vychovatelé ve výchovných ústavech mají potřebu své sociální kompetence rozvíjet. Byť dochází ke shodě, že základní znalosti z požadovaného studia mají, není to pro praxi dostačující, a tak cítí potřebu tyto dovednosti dále zdokonalovat. Z výzkumu také vyplynulo, že až na jednoho respondenta, mají všichni ve svém zaměstnání možnosti, jak své sociální kompetence rozvíjet. Nehledě na míře podpory zaměstnavatele většina respondentů také dochází ke shodě, že má potřebu své sociální, a hlavně komunikační kompetence rozvíjet i mimo své zaměstnání. Jeden z respondentů však rozvoj těchto kompetencí chápe pouze jako svou pracovní náplň a mimo zaměstnání se mu nevěnuje, z důvodu prevence vyhoření. Nejčastěji preferovanou volbou rozvoje sociálních kompetencí je seminář, což odráží zájem vychovatelů o aktivní zapojení do výuky. Mezi nejdůležitější prvky komunikačních kompetencí respondenti řadili naslouchání, vytváření bezpečného prostředí a zvládání konfliktních situací.

6 Návrh programu na kurz efektivní komunikace

Šestá kapitola je součástí empirické části bakalářské práce a zabývá se představením konkrétního návrhu programu na kurz efektivní komunikace. V první části kapitoly je představen samotný návrh programu, včetně názvů aktivit. Druhá část kapitoly se věnuje představení jednotlivých aktivit včetně popisu průběhu a přínosu pro účastníky kurzu.

6.1 Návrh programu

Návrh programu na kurz efektivní komunikace s názvem „Kurz efektivní komunikace pro vychovatele výchovných ústavů“ (Viz Obrázek 5) odráží výsledky výzkumného šetření provedeného v této bakalářské práci. Vychovatelé ve výchovných ústavech mají potřebu se rozvíjet ve svých sociálních kompetencích. Z výzkumné šetření vyplynulo, že za nejdůležitější části komunikačních kompetencí označují naslouchání a vytváření bezpečného prostoru. Oblastí, kterou chtěli nejvíce posilovat, je zvládání konfliktních situací. Aktivity zařazené do návrhu programu jsou inspirované Belzem (2015), Gordonem (2015) a vlastními zkušenostmi.

Název: Kurz efektivní komunikace pro vychovatele výchovných ústavů

Počet účastníků: 12 osob

Prostor a čas:

- Místnost s dostatečným prostorem
- Doba trvání kurzu: 5 hodin

Materiály:

- Fixy (12 ks)
- Podložky na ležení (12 ks)
- Pracovní list s popisem rolí
- 5 čtvrtek (min. A3)

Cíle kurzu:

- Seznámení účastníků se základními principy a technikami efektivní komunikace.
- Posílení komunikačních schopností a schopností zvládat konfliktních situace.

Obsah kurzu a časový harmonogram:

- **Úvodní část (60 minut)**
 - Představení lektora, časového harmonogramu a obsahu kurzu (10 minut)
 - Aktivity na seznámení se účastníků
 - „Jméno – vlastnost“ (25 minut)
 - „Rozvazujeme uzel“ (10 minut)
 - Seznámení se s cíli kurzu a očekáváními účastníků (15 minut)
- **Teoretická část (45 minut)**
 - Představení základních principů efektivní komunikace
 - Představení technik verbální a neverbální komunikace
- **Praktická část (110 minut)**
 - Aktivita zaměřená na aktivní naslouchání
 - „Aktivní naslouchání“ (40 minut)
 - Aktivity zaměřené na zvládání konfliktních situací
 - „Vědomé dýchání“ (15 minut)
 - „Slepé uličky“ (40 minut)
 - Aktivita zaměřená na budování bezpečného prostoru
 - „Emocionalita v rozhovoru“ (15 minut)
- **Evaluace a závěrečná diskuse (45 minut)**
 - Evaluační aktivita
 - „Grafity“ (25 minut)
 - Prostor pro diskusi a sdílení pocitů (20 minut)

* Kurz je prokládán pravidelnými pauzami po dohodě lektora s účastníky.

Obrázek 5 *Návrh programu na kurz efektivní komunikace*

6.2 Představení aktivit zahrnutých v kurzu

Před zahájením každé z aktivit lektor srozumitelně vysvětlí zadání, připraví pomůcky, jsou-li potřeba, a po dobu aktivit je účastníkům kurzu průvodcem. Po každé aktivitě následuje zpětná vazba s lektorem, tedy sdílení dojmů a pocitů účastníků z právě proběhlé aktivity. Např. jak se během aktivity cítili, jestli zažívali něco nového, co jim aktivita přinesla apod.

Jméno – vlastnost

Průběh aktivity: Skupina sedí tak, aby na sebe všichni členové viděli. Jedna osoba řekne své jméno a přiřadí k němu vlastnost či charakteristiku, která vystihuje jeho osobu. Pravidlem je, že vlastnost musí mít stejné počáteční písmeno jako jeho jméno, např. „kreativní Kát’a“. Soused po pravici pak musí zopakovat dvojici svého předchůdce a přidat vlastní jméno s charakteristikou. Pokračuje se tak dále a soused po pravici vždy opakuje všechny předešlé dvojice a přidává svou vlastní. Pokud si někdo nemůže vzpomenout na konkrétní dvojici, zeptá se dotyčného, zopakuje to a pokračuje se dále.

Tato aktivita, je řazena mezi takzvané „ledolamky“. Tento typ aktivity slouží vždy v úvodu kurzu pro prvotní seznámení se členů a zbavení se počáteční nervozity. Belz (2015) řadí hru se jmény mezi operativní metodiky, které posilují rozhodování, akci a trénink.

Rozvazujeme uzel

Průběh aktivity: Účastníci kurzu si stoupnou do kruhu čelem k sobě, natáhnou ruce dopředu a na povel lektora přistoupí k sobě a náhodně uchopí jakoukoliv volnou ruku jiného účastníka. Uzel, který takto vznikne mají účastníci za úkol společně rozvázat. Při vytváření uzle, je nutno hlídat, aby se dvě osoby současně neuchopily za obě ruce.

Aktivita „rozvazujeme uzel“ se stejně jako „jméno-vlastnost“ řadí mezi „ledolamky“. Toto cvičení napomáhá k odstranění obav z dotyku, podporuje spolupráci a sbližuje skupinu pro další práci.

Teoretická část

I když teoretická část není přímo aktivita, kterou vykonávají účastníci kurzu, má také svou důležitou roli. Seznamuje účastníky kurzu s teoretickými poznatky. Představuje

základní principy efektivní komunikace a techniky verbální a neverbální komunikace. Poznatky zjištěné během teoretické části kurzu, mohou účastníci vyzkoušet během části praktické.

Teoretická část je lektorem vedena jako audiovizuální přednáška, kterou lektor vede tak, že účastníci neztrácejí zájem. Každých 10-15 minut je přísun informací „produktivně narušen“, například obrázkem příběhem apod., což vede k udržení pozornosti posluchače až do konce přednášky. Tím narůstá pravděpodobnost, že si účastníci odnesou z přednášky co nejvíce nových poznatků (Medina, 2012). Audiovizuální přednáška je informativní metodikou, to znamená, že je určena k tomu, aby se z informací staly znalosti. Belz (2015) uvádí, že aby informativní metodika byla účinná a zapojovala obě mozkové hemisféry, je zapotřebí držet se následujících bodů: názornost, opravdovost, vlastní činnost, jednoduchost, živost, otevřenost, smysluplnost, soulad, využitelnost, důležitost.

Aktivní naslouchání

Průběh aktivity: Celá skupina se rozdělí na skupinky po třech účastnících. Dva z nich vždy diskutují na předem vybrané téma. Během diskuse nad tématem dávají účastníci pozor na to, aby před vyslovením vlastního stanoviska nejprve zopakovali stanovisko svého partnera. Třetí účastník vždy dohlíží na to, aby toto pravidlo bylo dodrženo. Zhruba po 10 minutách si hráči vymění úlohy tak, aby každý jednou dělal „rozhodčího“.

Tato aktivita je založená na metodě, kterou vyvinul Gordon (2015). Vysílající i příjemce mají možnost si kdykoliv vyjasnit, zda si správně rozuměli. „Pravda není to, co vysílající řekl, nýbrž vždycky to, co příjemce slyšel“. (Belz, 2015, s. 197) Využitím aktivního naslouchání se dá předcházet nedorozuměním.

Vědomé dýchání

Průběh aktivity: Účastníci si lehnou na předem připravené podložky na záda. Uvolní celé tělo a soustředí se pouze na svůj dech. Lektor je aktivitou po celou dobu slovně provází. Nejprve nechá účastníky volně dýchat a uvědomit si, jakým způsobem dýchají, kam vdechovaný vzduch v těle putuje. Následně účastníky vyzve, aby dýchali do tří směrů. Tzn. dopředu do hrudní kosti, do boků hrudního koše a dozadu – rovnoměrně

jako když se nafukuje balónek. V závěru aktivity nechá účastníky dýchat do různých částí těla a celé tělo uvolnit.

Tato aktivita pomáhá ke zvědomění a ukotvení se v přítomném okamžiku. Soustředění se na dech pomáhá v konfliktních situacích ke zklidnění. Při konfliktu amygdala v limbickém systému mozku spustí jednu z naučených reakcí „útok, útek, zamrznutí“. Je to vždy jedna z těchto instinktivních reakcí, která nás ovládne a my nedokážeme danou situaci řešit v klidu, protože jsme zavaleni emocemi. Zklidněním a soustředěním se na vlastní dech, můžeme mozku poskytnout potřebný čas k vyhodnocení situace a nereagovat pod návalem emocí.

Slepé uličky

Průběh aktivity: Nejprve je potřeba účastníky seznámit se čtyřmi rolemi. (Viz Tabulka 2). Ze skupiny se vyberou čtyři účastníci, kteří představují rodinu, která se chce dohodnout na plánech pro nadcházející víkend. Hra začíná v okamžiku, kdy ani po rozhovoru dlouhém hodinu a půl ještě nedospěli k dohodě. Účastníci mluví jeden po druhém a začíná agresivní role. Po několika minutách se role vystřídají tak, že každý převezme roli souseda po pravici. Když se v rolích všichni vystřídají, následuje vyhodnocení pomocí otázek od lektora. „Která role pro vás byla nejlehčí, resp. nejtěžší?“, „Kdy kterou roli využíváte v běžném životě?“, „Jak na tuto roli reagují ostatní?“, „Jak reagujete, když někdo v této roli vystoupí proti Vám?“

Tabulka 2 *Popis rolí*

Popis rolí	
Role A – agresivní	Musíte se snažit o převahu nad ostatními "členy rodiny" tak, že je budete napadat, hanit, stále jim budete něco vytýkat apod. Občas také bouchnete pěstí do stolu.
Role B – uklidňující	Máte snahu vždy problémy zlehčit tím, že neberete celou záležitost vážně. Stále opakujete: "Za padesát let to už bude všechno pryč." Nebo: „Už to bude všechno v pořádku.“
Role C – nepřímý útok	Musíte opakovat stále stejnou větu: "Buď přece rozumný." Nebo: "Buďte přece rozumní."
Role D – uhýbání od tématu	Musíte se stále odchylovat od tématu, například tak, že prohlásíte, že poslední noc bylo velmi chladno nebo teplo, nebo vyprávíte o svých známých a jejich příhodách.

Zdroj: Belz, 2015

Slepé uličky nám ukazují, že chyby, které děláme tu jsou poroto, abychom se z nich učili. Hraní rolí má ukázat, že některé role blokují otevřenou a poctivou diskusi a mohou vést k nepochopení a konfliktním situacím. Tato aktivita nám pomáhá si takovou roli uvědomit a v reálné komunikaci s dětmi se jí vyhýbat.

Emocionalita v rozhovoru

Průběh aktivity: Skupina se rozdělí do dvojic, jeden z partnerů má za úkol vylíčit nějaký zážitek, který na něj silně zapůsobil. Úkolem druhého člena dvojice je opakovat, co mu bylo řečeno a zdůrazňovat zejména citové pasáže sdělení. Může tak provádět verbálně i neverbálně.

Toto cvičení pomáhá vytvářet bezpečný prostor, umožňuje projevit empatii, pochopení a přijetí. „Jedná se o aktivitu, jenž je předstupněm k nácviku vedení rozhovoru soustředěného na klienta podle Tausche a Rogerse.“ (Belz, 2015, s.197)

Grafity

Průběh aktivity: Lektor nachystá 5 čtvrtek a pro každého účastníka jeden fix. Na čtvrtkách jsou předepsány následující úvodní věty:

1. Naučil jsem se zde...
2. Nenaučil jsem se zde...
3. Cítil jsem se dobře, protože...
4. Necítil jsem se dobře, protože...
5. Ve skupině jsem...

Čtvrtky jsou rozmístěny po místnosti a lektor vyzve účastníky k písemnému doplnění těchto vět. Následně se v celé skupině vyhodnocuje průběh kurzu.

Aktivita „Grafity“ je písemnou a verbální evaluační metodou. Evaluace je nezbytnou součástí kurzu. Lektorovi slouží jako zpětná vazba k jeho působení, účastníkům zase k ujasnění prožitých zkušeností a nabytých vědomostí. Evaluace může probíhat i v průběhu kurzu, nejčastěji je však zařazena na závěr jako jedna z posledních aktivit.

Závěr

Stanoveným cílem této bakalářské práce bylo charakterizovat sociální kompetence a práci vychovatele ve výchovném ústavu, představit jeho náplň práce a zjistit názory vychovatelů na možnosti rozvoje sociálních kompetencí.

Teoretická část práce se ve čtyřech kapitolách zabývala charakteristikou výchovných ústavů, práce vychovatele ve výchovném ústavu, ale také vymezila sociální kompetence a představila vybrané možnosti jejich rozvoje.

První kapitola nabídla náhled na vývoj institucionální péče na našem území a na současnou podobu výchovných ústavů. Druhá kapitola se zabývala prací vychovatele ve výchovném ústavu. Byly tu představeny kvalifikační požadavky, osobnost vychovatele a popsána rozmanitá pracovní náplň. Třetí kapitola byla zaměřena na sociální kompetence, kde došlo k vymezení pojmu *sociální kompetence*, k popisu komunikační kompetence, dovedností pro řešení problémů a zásad týmové práce. Poslední teoretická kapitola se zabývala popisem vybraných možností rozvoje sociálních kompetencí a to přednáškou, zážitkovým kurzem a samostudiem.

Empirická část práce byla rozdělena do dvou kapitol. Jedna kapitola se zabývala zjištěním, jaké možnosti rozvoje sociálních kompetencí vychovatelé mají. Druhá kapitola empirické části představila návrh programu na kurz efektivní komunikace.

Pátá kapitola bakalářské práce, zaměřená na zjištění názorů vychovatelů na možnosti rozvoje sociálních kompetencí popisuje metodologické aspekty, analýzu a výsledky výzkumného šetření. Z výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na vychovatele s více než tříletou praxí, vyplynulo že vychovatelé ve výchovných ústavech mají potřebu své sociální, a hlavně komunikační kompetence rozvíjet. A to jak v zaměstnání, tak mimo něj. Preferované formy jsou různorodé, nejčastěji zmiňovanou však byl seminář. Do strukturovaném rozhovoru byla zařazena i otázka na kraj, která měla za úkol zjistit, ve kterém kraji vychovatel své povolání vykonává. Ta se však nakonec ukázala pro potřeby daného výzkumu jako nadbytečná.

Šestá kapitola předkládá návrh programu na kurz efektivní komunikace a aktivity zařazené do programu reflektují zjištění provedená během výzkumného šetření. Kurz je tak postaven na aktivní účasti návštěvníka a má za úkol posílit schopnost naslouchání a vytváření bezpečného prostoru při komunikaci s dětmi. Zároveň přináší poznatky k tomu, jak lépe zvládat konfliktní situace s klidem.

Cíl bakalářské práce, včetně empirické části, považuji k vzhledem uvedeným skutečnostem za naplněný.

Přínos bakalářské práce spatřuji v rozšíření povědomí o důležitosti rozvoje sociálních kompetencí a v praxi může její část s návrhem programu na kurz posloužit jako vzor, jak u vychovatelů rozvíjet efektivní komunikaci.

Bakalářská práce také může sloužit jako podnět pro další zkoumání tohoto tématu v mezinárodním přesahu. Tedy jaké jsou možnosti rozvoje sociálních kompetencí v jiných zemích a následně výsledky porovnat. Další možností rozvoje této bakalářské práce je implementace představeného návrhu na kurz efektivní komunikace a zkoumání jeho účinnosti v reálném prostředí.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- BELCOURT, Monica a Phillip C. WRIGHT, 1998. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada. ISBN 8071694592.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-08464.
- BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE, 2004. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0358-7.
- ČERNÍKOVÁ, Vratislava a Vojtěch SEDLÁČEK, 2002. *Základy penologie pro policisty*. Praha: Vydavatelství Policejní akademie České republiky. ISBN 80-7251-104-1.
- DLABAL, Martin, 2021. *Komunikace v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1806-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Zuzana, 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 9788071798934.
- EMMEROVÁ, Ingrid, 2007. *Prevenia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, Občianske združenie Pedagóg. ISBN 978-80-8083-440-1.
- FIEDLER, Jiří a Jana HORÁKOVÁ, 2005. *Komunikace v řízení*. Vyd. 2., rozš. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta. ISBN 978-80-213-1295-1.
- FOLWARCZNÁ, Ivana, 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3067-7.
- FONTANA, David, 2017. *Sociální dovednosti v praxi*. Přeložil Alice ZAVADILOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1197-6.
- GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5104-9.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-.
- GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JANSKÝ, Pavel, 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-114-7.
- JEDLIČKA, Richard, 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.
- KESNER, Zdeněk, 2009. Kompetence učitelů. *Řízení školy*. 2009(8), 24-28. ISSN 1214-8679.
- KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.
- KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŽUCHOVÁ, Mária a Ivan ČAVOJSKÝ, 2021. *Pedagogika volného času dětí*. Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-5162-1.
- KURELOVÁ, Milena, Ondřej SEKERA a Hana KUBÍČKOVÁ, 2008. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-535-5v.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ, 2003. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-8.
- MEDINA, John, 2012. *Pravidla mozku: nejnovější vědecké poznatky pro úspěch v práci, doma i ve škole*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0015-5.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2008. *Sociální kompetence*. Žilina: Poradca podnikateľa. Eurokódex. ISBN 978-80-88931-90-4.
- MLČÁK, Zdeněk, ed., 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-7368-129-3.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia. ISBN 80-200-0625 7.
- NEUMAN, Jan, 2009. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 5. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-572-1.
- NOVOTNÁ, Věra a Vladimír FEJT, 2009. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-77-8. Praha: Národní ústav pro vzdělávání,

- školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-59-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROSENBERG, Marshall B., 2022. *Nenásilná komunikace: řeč života*. Revidované a doplněné vydání. Přeložil Norma GARCÍOVÁ, přeložil Miroslav ZÁLETA. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1785-5.
- SEKERA, Julius, 2001. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-187-8.
- SEKERA, Ondřej, 2009. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-728-1.
- SCHNEIDEROVÁ, Anna, ed., 2010. *Kompetence manažerů v sociálních službách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-855-4.
- SIEGEL, Daniel J. a Tina Payne BRYSON, 2023. *Rozvíjejte naplno mozek svého dítěte*. Přeložil Eva KADLECOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2091-6.
- SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA, 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.
- SVOBODA, Jan a Leona JOCHMANNOVÁ, 2015. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7387-935-8.
- ŠKOVIERA, Albín, 2007. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Štefan, 2001. Termín edukácia - jeho význam, kontexty a poňatia. *Termín edukácia - jeho význam, kontexty a poňatia*. 46(2), 2-5. ISSN 0139-6919.
- TOMŠÍK, Pavel a Jiří DUDA, 2011. *Řízení lidských zdrojů*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. ISBN 9788073755560.
- VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.
- VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Kapitoly z etopedie I*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4573-6.
- VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.
- ZELINOVÁ, Milota, 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivé humanistické výchovy*. Vyd. 2. Přeložil Jana KRŽŽOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-

- ZLÁMAL, Jiří, 2009. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu: (monografie)*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 9788086723792. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*, 2018. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ, ed., 2012. *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*.

Elektronické zdroje

- FIALOVÁ, Michaela. *ZÁKLADY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY A PREVENCE PRO UČITELE: vzdělávací modul pro koordinátory inkluze* [online]. [cit. 2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/FIALOV%C3%81-Michaela.-Z%C3%A1klady-pedagogick%C3%A9-diagnostiky-a-prevence-pro-u%C4%8Ditele.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>
- CHLUMÁK, Petr, 2024. Vnitřní řád: VÝCHOVNÝ ÚSTAV, STŘEDNÍ ŠKOLA A STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE, HOSTINNÉ. In: *Výchovný ústav, střední škola a středisko výchovné péče, Hostinné* [online]. [cit. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2F1e6ddb5cb.clvaw-cdnwnd.com%2F02129bfa35bbe144761653051c3d2933%2F200023609-673b8673bb%2FVnit%25C5%2599n%25C3%25AD%2520%25C5%2599%25C3%25A1d%2520VU%25204-2023.doc&wdOrigin=BROWSELINK>
- JANÁK, Jan. *Rakouský protitulácký zákon z roku 1873 jako pokus o řešení společenských důsledků průmyslové revoluce* [online]. [cit. 2024-03-11]. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/102279.pdf>
- LABOSKEY, Vicki Kubler, 2004. The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. In: LOUGHRAN, J. John, Mary Lynn HAMILTON, Vicki Kubler LABOSKEY a Tom RUSSELL, ed. *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, s. 817-869 [cit. 2024-03-25]. ISBN 978-1-4020-1812-1. Dostupné z: doi:10.1007/978-1-4020-6545-3_21
- MACELA, Miloslav, 2019. *Krátkodobá pěstounská péče* [online]. Sdružení pěstounských rodin [cit. 2024-03-20]. ISBN 978-80-270-5530-2. Dostupné z: <https://cloud.nahradnirodina.cz/wp-content/uploads/2023/03/Kratkodoba-pestounska-pece-historie-praxe-perspektivy.pdf>
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2017. Vychovatel školského zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/vychovatel-skolskeho-zari>

Zákon č. 109/2002 Sb.: *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů* [online], 2002. [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109?text=109%2F2002>

Zákon č. 563/2004 Sb.: *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online], 2004. [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška č. 60/2006 Sb.: *Vyhláška o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků)* [online], 2006. [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-60>

Seznam objektů

Seznam obrázků

Obrázek 1 <i>Režim dne pondělí-pátek ve výchovném ústavu v Hostinném</i>	12
Obrázek 2 <i>Režim dne sobota ve výchovném ústavu v Hostinném</i>	13
Obrázek 3 <i>Režim dne neděle ve výchovném ústavu v Hostinném</i>	13
Obrázek 4 <i>Schéma komunikace</i>	24
Obrázek 5 <i>Návrh programu na kurz efektivní komunikace</i>	44

Seznam tabulek

Tabulka 1 <i>Kategorie a kódy otevřeného kódování</i>	39
Tabulka 2 <i>Popis rolí</i>	47

Přílohy

1. Přepis rozhovoru č.1
2. Přepis rozhovoru č.2
3. Přepis rozhovoru č.3
4. Přepis rozhovoru č.4
5. Přepis rozhovoru č.5

Přepis rozhovoru č.1

1. Jak dlouho pracujete ve výchovném ústavu?

Letos v dubnu to bude už šest let.

2. Ve kterém kraji vykonáváte svoje zaměstnání?

V Královehradecké kraji.

3. Zákon 563/2004 sb. pedagogických pracovních a o změně některých zákonů jasně definuje potřebné vzdělání pro výkon tohoto povolání. A to buď VŠ vzdělání zaměřené na speciální či sociální pedagogiku nebo VOŠ vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku nebo příslušné SŠ vzdělání s maturitou a studium k rozšíření odborné kvalifikace. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Mám vysokou školu v oboru sociální pedagogika.

4. Náplň vaší práce je poměrně obsáhlá a různorodá, důležitou část tvoří komunikace s klienty, řešení vzniklých problémů a týmová práce. Je pro Vás dosažení vašeho vzdělání dostačující pro uplatnění těchto kompetencí nebo máte potřebu se v tomto směru do vzdělávat?

I přes to, že mám odpovídající vzdělání, které mi je dobrým základem věřím, že v oblasti komunikace a řešení problémů se lze neustále zdokonalovat a rozvíjet. Často si proto čtu odbornou literaturu na tato témata a udržuji se v obraze. Loni jsem dokonce absolvoval i přednášku o efektivní komunikaci.

5. Jaká forma do vzdělávání je pro Vás nejpřijatelnější? (př.: semináře, webináře, zážitkový kurz, odborná literatura, podcasty...)

Já mám nejraději knihy, protože se k nim mohu dostat kdykoliv ve volných chvílích a zároveň si do textu mohu dělat poznámky a vracet se k němu. U video webinářů často neudržím pozornost a když si chci něco zopakovat, hůře se mi ta informace pak dohledává a není pro mě tak hmatatelná.

6. Umožňuje Vám Váš zaměstnavatel nějakou formu dozdělování? Pokud ano, jakou? Pokud ne, ocenili byste možnost dozdělování?

Čas od času máme seminář na nějaké předem vybrané téma. Takže nemohu říct, že neprobíhá vůbec. Ale ocenil bych třeba podporu v účast na mnou vybrané vzdělovací akci. Taková možnost u nás není.

7. Jste spokojeni s formou dozdělování, které Vaše zaměstnání dovoluje?

Ne. Ocenil bych větší zapojení zaměstnavatele do rozvojových aktivit zaměstnanců.

8. Snažíte se o rozvoj svých pracovních schopností a kompetencí mimo zaměstnání? Pokud ano, jakou formou?

Jak už jsem říkal, čtu knihy, odbornou literaturu a snažím se sledovat trendy v přístupech ke klientům ve výchovných ústavech. Čtu i knihy na téma seberozvoje. Snažím se být i v kontaktu s kolegy mimo pracovní dobu. A taky mám děti, ty mě v komunikaci školí každý den (smích).

9. Jak hodnotíte svoje komunikační schopnosti v návaznosti na Vaše zaměstnání ve vztahu ke klientům umístěných ve výchovném ústavu na škále 1-10? Prosím doplňte i o slovní hodnocení

6. Své komunikační schopnosti hodnotím jako dostatečné, ale vždy je co zlepšovat. Proto se snažím nezakrňt a pracovat na sobě. Stále třeba bojuji s tím, abych si v konfliktních situacích nebral některá vyřčená slova osobně.

10. Napadnou Vás 3 body, jak rozvíjet a zlepšovat komunikaci mezi vychovatelem a klientem?

Určitě bych zmínil, že s klienty je třeba mít nastavená pravidla a přizpůsobit se jejich jazykovým schopnostem. Takže mít jasně daná pravidla, přizpůsobit se a aktivně naslouchat.

Přepis rozhovoru č.2

1. Jak dlouho pracujete ve výchovném ústavu?

Pracuji na pozici vychovatele už 24 let

2. Ve kterém kraji vykonáváte svoje zaměstnání?

Ve Středočeském kraji.

3. Zákon 563/2004 sb. pedagogických pracovních a o změně některých zákonů jasně definuje potřebné vzdělání pro výkon tohoto povolání. A to buď VŠ vzdělání zaměřené na speciální či sociální pedagogiku nebo VOŠ vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku nebo odbornou kvalifikaci vychovatele dle §16 odst. 1

daného zákona a studium k rozšíření odborné kvalifikace. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Mám střední školu s maturitou v oboru vychovatelství a doplňující celoživotní vzdělávání.

4. Náplň vaší práce je poměrně obsáhlá a různorodá, důležitou část tvoří komunikace s klienty, řešení vzniklých problémů a týmová práce. Je pro Vás dosažení vašeho vzdělání dostačující pro uplatnění těchto kompetencí nebo máte potřebu se v tomto směru do vzdělávat?

Mně dala rozhodně nejvíce praxe. Ze školy jsem měl samozřejmě potřebný základ, ale teorie vás nepřipraví na všechno. Do vzdělávání jsem nikdy neřešil.

5. Jaká forma do vzdělávání je pro Vás nejpřijatelnější? (př.: semináře, webináře, zážitkový kurz, odborná literatura, podcasty...)

Nemám potřebu se do vzdělávat. Ale když už, tak přednáška, kde není potřeba se moc zapojovat.

6. Umožňuje Vám Váš zaměstnavatel nějakou formu do vzdělávání? Pokud ano, jakou? Pokud ne, ocenili byste možnost do vzdělávání?

Ano, poskytuje. Asi dvakrát do roka je vždy seminář na nějaké aktuální téma.

7. Jste spokojeni s formou do vzdělávání, které Vaše zaměstnání dovoluje?

Semináře chápu jako součást svých pracovních povinností, ale zvláště nadšený z něj nejsem.

8. Snažíte se o rozvoj svých pracovních schopností a kompetencí mimo zaměstnání? Pokud ano, jakou formou?

Jak už jsem uváděl, nemám takovou potřebu. Myslím, že zkušeností už mám dost a nemám se co nového naučit.

9. Jak hodnotíte svoje komunikační schopnosti v návaznosti na Vaše zaměstnání ve vztahu ke klientům umístěných ve výchovném ústavu na škále 1-10? Prosím doplňte i o slovní hodnocení.

9. Ty vnímám jako dostatečné. Za svou silnou stránku považuji hlavně vedení skupinových činností, kdy mám i častou pozitivní zpětnou vazbu.

10. Napadnou Vás 3 body, jak rozvíjet a zlepšovat komunikaci mezi vychovatelem a klientem?

Tak jako důležité pro komunikaci s klienty považuji získávání jejich zpětné vazby, naslouchání tomu, co říkají a vytváření vzájemné důvěry.

Přepis rozhovoru č. 3

1. Jak dlouho pracujete ve výchovném ústavu?

Je to již 15 let

2. Ve kterém kraji vykonáváte svoje zaměstnání?

Královehradecký kraj

3. Zákon 563/2004 sb. pedagogických pracovních a o změně některých zákonů jasně definuje potřebné vzdělání pro výkon tohoto povolání. A to buď VŠ vzdělání zaměřené na speciální či sociální pedagogiku nebo VOŠ vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku nebo odbornou kvalifikaci vychovatele dle §16 odst. 1 daného zákona a studium k rozšíření odborné kvalifikace. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Vzdělání mám středoškolské s maturitou a v tuto chvíli jsem studentem vysoké školy.

4. Náplň vaší práce je poměrně obsáhlá a různorodá, důležitou část tvoří komunikace s klienty, řešení vzniklých problémů a týmová práce. Je pro Vás dosažení vašeho vzdělání dostačující pro uplatnění těchto kompetencí nebo máte potřebu se v tomto směru do vzdělávat?

Určitě se do vzdělávám v rámci komunikace s klienty.

5. Jaká forma do vzdělávání je pro Vás nejpřijatelnější? (př.: semináře, webináře, zážitkový kurz, odborná literatura, podcasty...)

Semináře a zážitkové kurzy.

6. Umožňuje Vám Váš zaměstnavatel nějakou formu do vzdělávání? Pokud ano, jakou? Pokud ne, ocenili byste možnost do vzdělávání?

V rámci zaměstnání nemám žádnou možnost do vzdělávání a určitě bych ocenil jakoukoliv formu.

7. Jste spokojeni s formou do vzdělávání, které Vaše zaměstnání dovoluje?

Žádné není.

8. Snažíte se o rozvoj svých pracovních schopností a kompetencí mimo zaměstnání? Pokud ano, jakou formou?

Ano, hlavně online kurzy.

9. Jak hodnotíte svoje komunikační schopnosti v návaznosti na Vaše zaměstnání ve vztahu ke klientům umístěných ve výchovném ústavu na škále 1-10? Prosím doplňte i o slovní hodnocení?

7. Za mou dlouhou dobu praxe je komunikace s klienty na poměrně dobré úrovni.

10. Napadnou Vás 3 body, jak rozvíjet a zlepšovat komunikaci mezi vychovatelem a klientem?

Empatie, určité základy psychologie a základy pedagogiky.

Přepis rozhovoru č. 4

1. Jak dlouho pracujete ve výchovném ústavu?

Od června 2004

2. Ve kterém kraji vykonáváte svoje zaměstnání?

V Praze

3. Zákon 563/2004 sb. pedagogických pracovních a o změně některých zákonů jasně definuje potřebné vzdělání pro výkon tohoto povolání. A to buď VŠ vzdělání zaměřené na speciální či sociální pedagogiku nebo VOŠ vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku nebo odbornou kvalifikaci vychovatele dle §16 odst. 1 daného zákona a studium k rozšíření odborné kvalifikace. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Mám vystudovanou VOŠ a k tomu kurz vychovatelství

4. Náplň vaší práce je poměrně obsáhlá a různorodá, důležitou část tvoří komunikace s klienty, řešení vzniklých problémů a týmová práce. Je pro Vás dosažení vašeho vzdělání dostačující pro uplatnění těchto kompetencí nebo máte potřebu se v tomto směru dovzdělávat?

Ohledně komunikace s klienty čerpám spíše ze zkušeností, které jsem posbíral z tohoto prostředí skoro za 20 let.

5. Jaká forma dovzdělávání je pro Vás nejpříjemnější? (př.: semináře, webináře, zážitkový kurz, odborná literatura, podcasty...)

Největším pomocníkem jsou supervizní setkání, které máme cca 4x ročně. Dále se u nás pořádají různé semináře renomovaných expertů.

6. Umožňuje Vám Váš zaměstnavatel nějakou formu dovzdělávání? Pokud ano, jakou? Pokud ne, ocenili byste možnost dovzdělávání?

Máme možnost se účastnit různých seminářů. Dále je možnost různých exkurzí po jiných zařízeních v Čechách s ústavní výchovou.

7. Jste spokojeni s formou dovzdělávání, které Vaše zaměstnání dovoluje?

Za mě je dostatek příležitostí, které zaměstnavatel nabízí.

8. Snažíte se o rozvoj svých pracovních schopností a kompetencí mimo zaměstnání? Pokud ano, jakou formou?

Pokud nejsem v práci, tak se snažím od všeho odprostit. Dle mého názoru, kdo pracuje v tomto oboru musí dokázat ve svém volnu vypnout a myslet na jiné věci. Zabrání nebo alespoň oddálí profesní vyhoření.

9. Jak hodnotíte svoje komunikační schopnosti v návaznosti na Vaše zaměstnání ve vztahu ke klientům umístěných ve výchovném ústavu na škále 1-10? Prosím doplňte i o slovní hodnocení?

8. Po 20 letech praxe člověk čerpá nejvíce ze svých zkušeností. Již nejsem u některých věcí tak naivní jako v začátcích. Více už můžu odhadnout různé vzorce chování u některých klientů.

10. Napadnou Vás 3 body, jak rozvíjet a zlepšovat komunikaci mezi vychovatelem a klientem?

Snaha o vytvoření důvěry, vytvoření spolupráce, nastavení pravidel a pevných mantinelů, snaha o napravení případných poničených vztahů s rodinou klienta, dopomoc a motivace ke vzdělávání atd.

Přepis rozhovoru č. 5

1. Jak dlouho pracujete ve výchovném ústavu?

4 roky

2. Ve kterém kraji vykonáváte svoje zaměstnání?

Praha

3. Zákon 563/2004 sb. pedagogických pracovních a o změně některých zákonů jasně definuje potřebné vzdělání pro výkon tohoto povolání. A to buď VŠ vzdělání zaměřené na speciální či sociální pedagogiku nebo VOŠ vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku nebo odbornou kvalifikaci vychovatele dle §16 odst. 1 daného zákona a studium k rozšíření odborné kvalifikace. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Mám vysokou školu v oboru sociální pedagogiky.

4. Náplň vaší práce je poměrně obsáhlá a různorodá, důležitou část tvoří komunikace s klienty, řešení vzniklých problémů a týmová práce. Je pro Vás dosažení vašeho vzdělání dostačující pro uplatnění těchto kompetencí nebo máte potřebu se v tomto směru dovzdělávat?

Jednoznačně cítím potřebu se v jednotlivých oblastech dál rozvíjet. Zejména v komunikaci s klienty, to je to každodenní výzva. Absolvoval jsem několik školení, kde jednoznačně vnímám, že přizpůsobení komunikace jednotlivým archetypům

a naladění se na stejnou vlnu s klientem je nejenom přínosné, ale pro obě strany velice příjemné. Zároveň chci zmínit, jak je důležité se držet konceptu jednoduchosti jazyka – nepoužívat přesprávaně komplikované výrazy, kterým jde jen těžko rozumět. Co se týká týmové práce, je to kapitola sama o sobě. A záleží na tom, z jakého konce se na to budeme dívat. Z pozice člena týmu rozhodně podporuji transparentnost a sdílení best practice. Pokud bychom se zaměřili na vedené týmu, koncept, který se mi dlouhodobě osvědčuje je individuální přístup, příjemná atmosféra, transparentnost, předávání informací v kontextu, společné cíle a důslednost při organizaci práce. Jak je patrné, poskytuje to už samo o sobě hodně prostoru pro rozvoj mnoha oblastí. Ale zpět k původní otázce, je to dostačující na to začít, ale jsem zastánce pravidelného rozvoje, díky kterému se dá posouvat dál nejenom v profesním, ale i soukromém životě.

5. Jaká forma dozdělávání je pro Vás nejpříjemnější? (př.: semináře, webináře, zážitkový kurz, odborná literatura, podcasty...)

Skvělá otázka! V poslední době jsem si oblíbil webináře, zejména kvůli časové flexibilitě, kterou nabízí a možnosti se vrátit k pro mě hůře srozumitelným částem, nebo čistě pro ukotvení informací klidně během cesty autem. Další oblíbená forma jsou semináře a v neposlední řadě odborná literatura.

6. Umožňuje Vám Váš zaměstnavatel nějakou formu dozdělávání? Pokud ano, jakou? Pokud ne, ocenili byste možnost dozdělávání?

Ano, rozvoj je součástí náplně práce. Je to kombinace všech zmíněných v předchozí otázce. Aktuálně nejčastěji ty semináře.

7. Jste spokojeni s formou dozdělávání, které Vaše zaměstnání dovoluje?

Naprosto.

8. Snažíte se o rozvoj svých pracovních schopností a kompetencí mimo zaměstnání? Pokud ano, jakou formou?

Ano, tady má své místo odborná literatura

9. Jak hodnotíte svoje komunikační schopnosti v návaznosti na Vaše zaměstnání ve vztahu ke klientům umístěných ve výchovném ústavu na škále 1-10? Prosím doplňte i o slovní hodnocení.

8. *Protože ještě ne vždy dokážu řešit vyhocené situace s klidným přístupem a nadhledem.*

10. Napadnou Vás 3 body, jak rozvíjet a zlepšovat komunikaci mezi vychovatelem a klientem?

Konzistentní práce na zvědomování důležitosti vzájemné komunikace. Pochopení přínosu komunikace na straně vychovatele a dovednost to kdykoliv předat klientům. Autentičnost a naslouchání.