

Projekt "Příprava učitelů
na roli lektorů DVPP"
reg. č. CZ.1.07/1.3.00/48.0095
Fakta s.r.o., Žďár nad Sázavou



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



vzdělávací zařízení

Fakta s.r.o., vzdělávací zařízení, Dolní 165/1, 591 01 Žďár nad Sázavou

IČ: 25334514 tel.: 566 620 520, mobil: 604 230 437, 605 285 937

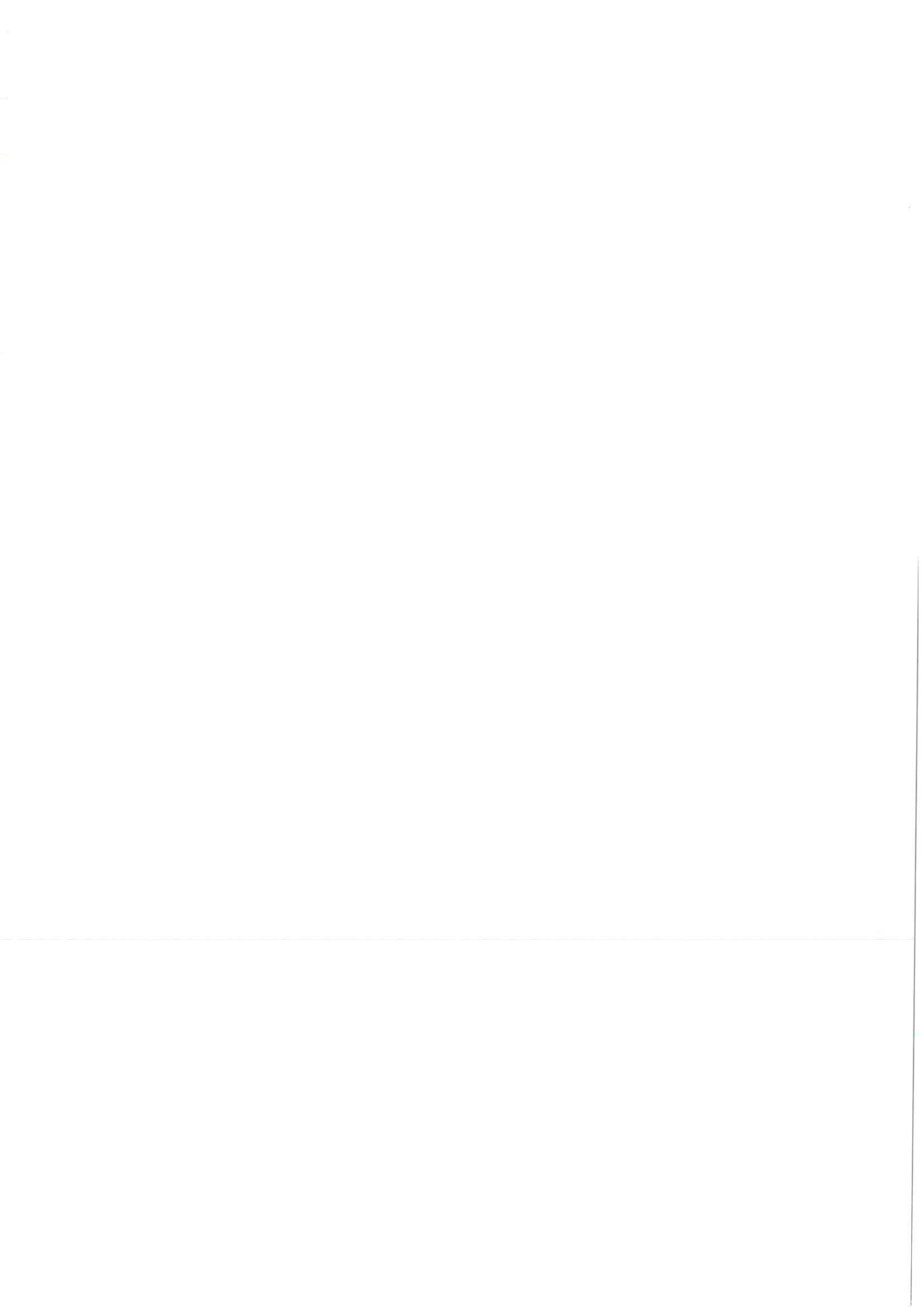
e-mail: fakta@fakta.cz www.fakta.cz

Projekt „Příprava učitelů na roli lektorů DVPP“,
reg. č. CZ.1.07/1.3.00/48.0095

LEKTORSKÉ DOVEDNOSTI V OBLASTI DIFERENCIACE VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA PRÁCI S PROBLÉMOVÝMI DĚTMI

VÝUKOVÉ MATERIÁLY PRO LETNÍ ŠKOLU

červenec – srpen 2014



Diferenciace vzdělávání dětí se SPU a SPCH

Diferenciace ve vzdělávání zahrnuje především individuální přístup ke každému žákovi, který má problémy ve zvládnutí požadavků své školy. Jde o ideální nastavení podmínek a požadavků konkrétními dětmi s problémy ve vzdělávání a výchově. Tyto problémy zahrnují mimo jiné také obtíže spojené s projevy specifických poruch učení /SPU/ např. typu dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysfázie a také s problémy v chování / SPCH/ typu ADHD, ADD nebo jiné problémové chování. Jde především o vhodný přístup, dobře zvolené metody a formy práce ve výuce, správné hodnocení a klasifikace. Zde nejčastěji hovoříme o diferenciaci vnitřní - tedy v rámci třídy např. rozdělení a práce ve skupinách, práce s individuálními vzdělávacími plány /IVP/ nebo s individuálními výchovnými plány /IVYP/.

Nesmíme zapomínat, že každý člověk je jedinečný, má své unikátní schopnosti, dovednosti, zájmy a také potřeby. V procesu vzdělávání a výchovy se nejvýrazněji projevují individuální potřeby každého jedince a je nutné s tímto faktem intenzivně pracovat a připravovat vhodné podmínky, které budou konkrétními jedinci vyhovovat, budou takzvané „na míru“. Pouze při dobrém nastavení požadavků s adekvátním způsobem hodnocení bude proces vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami úspěšný a povede ke spokojenosti dítěte, jeho rodičů i pedagoga samotného.

V rámci školského systému v České republice je nyní maximální snaha o pozitivní integraci zdravotně postižených žáků a studentů /dle znění školského zákona spadají žáci se SPU a SPCH do kategorie - zdravotní postižení/. Hovoříme zde o integraci a to skupinové nebo individuální. V praxi se nejčastěji setkáváme s aplikací individuální formy integrace.

Integraci definoval velmi výstižně současný švýcarský odborník v oblasti integrativní speciální pedagogiky Brüli: „Integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám. Brüli dále konstatuje, že školní integrace spočívá v úsilí, dosáhnout stavu, který je považován za ideální. Není to pevně stanovený stav, nýbrž musí se pod tímto pojmem rozumět dynamický proces. Školní integrace předpokládá změněné chápání postižení. Více se vychází ze vzdělávacích potřeb jedince, k nimž se má poskytnout co možná individuální nabídka podpory.

Aby byla integrace skutečně dobře zvládnuta, je nutné, aby byli dobře připraveni rodiče dítěte, dítě samé, ale především jeho pedagogové. Do připravenosti zahrnujeme dobrou informovanost a erudovanost pedagogů, úzká spolupráce mezi rodiči a učiteli, materiální vybavení a podpora odborných pracovníků /lékařů, psychologů, speciálních pedagogů apod./ Neměli bychom dopustit, aby se jednalo pouze o umělý, nefungující „akt výměny papírů“ mezi zainteresovanými subjekty, který by pouze poškodil žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Specifické poruchy učení se objevují u poměrně velkého procenta žáků. Charakteristické je především to, že tyto děti podávají ve škole velmi nerovnoměrný výkon, který zcela neodpovídá jejich rozumovým předpokladům. Často se specifické poruchy učení kombinují s hyperaktivitou, poruchami pozornosti, impulzivním jednáním, problémy ve vizuomotorické koordinaci, ve vizuální a fonetické diferenciaci, zasažena bývá také oblast volní. Ve velké míře jsou různé typy specifických poruch kombinované a vykazují různou intenzitu obtíží.

Nejdůležitější role pedagoga spočívá ve zvládnutí nastavení podmínek vzdělávání pro děti se SPU a ostatní žáky třídy - tedy o zvládnutí vnitřní diferenciaci vzdělávání. Nutné je podrobně znát a respektovat problémy konkrétního žáka. Především jde o dobré zvládnutí a zakomponování individuální práce se žákem v rámci vyučovací hodiny. Dále pak respektování pracovního tempa problémového žáka, které je téměř ve všech případech výrazně nižší než tempo práce ostatních žáků třídy. Důležité je také zařazování velmi častého opakování probraného učiva do výuky, a to mnohonásobně více než u dětí bez problémů. Mezi nejvíce diskutované oblasti mezi pedagogy patří hodnocení a klasifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Velice často si kladou otázky: „Jakým klíčem přistoupit v hodnocení k počtu chyb?“, „Jak hodnotit v porovnání s ostatními žáky?“ a také „Jak ostatním žákům třídy vysvětlit, že hodnocení některých spolužáků je zcela odlišné od hodnocení jejich práce a zabránit tak počátkům problémových vztahů, možná i ostrakismu ve třídě.“ Pedagog musí řešit i uspořádání prostředí třídy, aby vytvořili strukturovanost, zařazení pravidelných relaxací a rituálů v rámci běžných vyučovacích hodin, což je nelehké vzhledem k délce vyučovací hodiny. Zvládnout vnitřní diferenciaci je tedy velmi náročný úkol a výzva pro každého pedagoga. Potřeba je tak daleko větší a hlubší znalost problematiky, orientace v platné legislativě a především opakovaná úzká spolupráce s rodiči a odbornými pracovníky, což vyžaduje daleko větší osobní zainteresovanost a časový prostor, než při práci s dětmi, které problémy nemají.

V posledních letech v populaci značně přibývá dětí s problémy v chování, s diagnostikovanými poruchami chování /i medikovaných/ a s edukativními problémy. Společné jim je to, že nerespektují některé normy společenského chování, reagují silně impulzivně, jsou snadno unavitelní, nepozorní a jejich školní výkon opět zcela

nekoresponduje s intelektovými předpoklady, často jsou neúspěšní a hodnocení stupněm nedostatečný. Při práci s těmito dětmi je nutná úprava prostoru a pokud je to možné i počtu žáků ve třídě. V nejtěžších případech je přidělen asistent pedagoga, který by měl pomoci vyučujícímu zvládnout situace, které vyžadují oddálení problémového žáka od třídního kolektivu, jeho zklidnění a zcela individuální práci v klidném upraveném prostředí. Spolupráce asistenta a pedagoga však vyžaduje vysokou míru souhry a propojení, která není vždy jednoduchá a je nutno ji společně vybudovat /ideálně se supervizí/.

Pedagogická práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi náročná a vyčerpávající. Nutná je pravidelná psychohygienu učitele, která by měla být součástí jeho práce, důležitá je také supervize odborného pracovníka a pravidelná konzultační činnost výchovného poradce školy. Zde je nutno zmínit, že úspěšná diferenciací bude probíhat pouze na škole, kde bude dobře postaráno o tyto potřeby pedagoga a bude zde panovat příznivé klima ve sborovně a následně celé škole. V takové škole se budou dobře cítit všichni žáci /se speciálními vzdělávacími a výchovnými potřebami i ti bez tohoto handicapu/, bude tak následně probíhat úzká spolupráce s rodiči žáků např. formou individuálních schůzek i setkání v rámci celých tříd, probíhat mohou i aktivity společné pořádané školou. Dobře se zde bude pracovat pedagogům i jejich vedení. O takové prostředí ve školách je nutno usilovat, protože pouze v takové škole se může dařit smysluplná a úspěšná diferenciací ve vzdělávání.

Poruchy chování

Žáci s poruchami chování normy dlouhodobě nepřijímají, porušují je, ignorují a nepocítují vinu za své nežádoucí chování. Pozorujeme u nich nápadnosti v sociálních vztazích. V osobnosti žáků s poruchami chování se objevuje impulsivita, emoční labilita, sklony k agresivnímu reagování, nedostatky v sebekontrolě, citová plochost, nedostatky v empatii a zaměření jen na uspokojování vlastních aktuálních potřeb. Příčiny jsou mnohačetné, genetické vlivy, oslabení a poruchy CNS, vlivy rodinného prostředí, kde rodinný model sociálního prostředí působí nedostatečně nebo nevhodně. Náprava mimo jiné vyžaduje speciální péči.

Kategorie poruch chování:

- **Nesocializovaná porucha chování** /neshody, nepřátelství, vzdor, tyranizování slabších, rvačky, hrubosti, výbuchy zlosti, krutost ke zvířatům, přestupky páchá izolovaně, trvale narušené vztahy k vrstevníkům/.
- **Socializovaná porucha chování** /přestupky jsou vázány na partu, špatné vztahy k autoritám, negativní vztah ke škole, jde o krádeže, záškoláctví, vandalismus/.
- **Porucha opozičního vzdoru** /výrazně vzdorovité, neposlušné a provokativní chování, 8-9 rok/.
- **Poruchy chování ve vztahu k rodině** /krádeže, agresivita vázaná na domov, násilí vůči členům rodiny/

Problémy v chování

Žáci s problémy v chování školní normy nenarušují úmyslně. Problémy u nich bývají krátkodobé, mívají vývojové souvislosti, jde o dispozice například u ADD, ADHD, SPCH. Mají potíže adekvátně zvládat konflikty ve třídě. V osobnostních projevech pozorujeme neklid v oblasti chování a prožívání, nesoustředivost, impulsivitu, citovou nevyváženost a nezralost. Pomáhá jim cílená pedagogická intervence.

ADHD - nadměrná pohybová aktivita, potíže s udržením pozornosti, impulsivita, adaptační těžkosti ve škole, nejsou schopni kontrolovat své reakce k okolí, mají výkyvy emocí.

ADD – porucha pozornosti, sklon k pomalému osobnímu tempu, potíže zaměřit se k podstatným informacím, vyšší výskyt porucha učení, náchylnost k výkonové úzkosti.

SPCH – je možné zařadit do kategorie hyperkinetické poruchy, ADD, ADHD.

Diagnostiku provede lékař, psycholog, speciální pedagog, etopeda. Vedení je nápravně terapeutické se zaměřením na sociální chování, upevňování žádoucích vzorců v chování s využitím komunitního kruhu, interakčních cvičení, volnočasových aktivit, podpůrného programu na rozvoji nedostatků v poznávacích schopnostech.

Poruchy pozornosti a neklidu vyžadují:

- zajistit fyzikální prostředí, které působí harmonickým a klidným dojmem
- jasná pravidla pozitivně formulovaná /vysvětlena, napsána, názorně předvedena, procvičena a pozitivně motivovaná/
- zajistit, aby v zorném poli měli pouze pomůcky, které potřebují k výuce
- cíleně upozorňovat, co dokázali udělat správně
- eliminovat soutěžení
- vést k dokončení zadané práce/zadávat splnitelné úkoly/
- zajistit pro tyto žáky sociální podporu vrstevnické skupiny
- pověřit je povinnostmi, předávat jim odpovědnost /zvýší se jejich sebeúcta/
- zajistit přijetí, porozumění, podporu, pomoc všech vyučujících
- volit pozitivní očekávání
- v případě spojení s impulsivitou zvolíme lavici na zklidnění, vrátíme se k pravidlům a pokračujeme v modifikaci chování
- při potížích s dokončením práce se k žákovi posadíme, rozčleníme úkol na menší části, při podávání instrukce si zajistíme jeho pozornost, volíme povzbuzující komentáře
- klást důraz na tzv. spolupodílení/VP, TU, PPP...../

- *využit: modifikace chování, oddálení od kolektivu, monitorink, sepsání smlouvy, navození změn v chování prostřednictvím: rozpoznáním problému, převzetí změny, sebezpozorování, nácviku alternativních způsobů chování/konkrétní chování ukážeme, popíšeme, žák si nový způsob chování představí, nakreslí, provede v praxi, dojde ke zpevnění/, skupinové práce k rozvoji sociálních dovedností, využít integraci, asistenci, tělesné, nesoutěživé aktivity a relaxačně – aktivační techniky.*

Jak působit na rodiče

- zajistit přijetí diagnózy
- plnění potřeb/jistoty, bezpečí, lásky, dobré pozice, uznání.../
- klást důraz na dodržování sledu každodenních činností
- do režimu zařadit osobní povinnosti, osobní kázeň a povinnosti vůči druhým
- zajistit systém kontroly v rodině
- být pro dítě autoritou jasnou, jednoznačnou, s podporující komunikací
- vhodně manipulovat s odměnami a tresty /využívat odepření zábavy, pozastavit výhody, přidat další práci v rámci osobních povinností a povinností vůči druhým/
- umět dítěti naslouchat, sdílet s ním jeho problém i radosti, pomáhat mu, předávat pravidelnou zpětnou vazbu /učit dítě vyjadřovat pocity/
- využít možností skupinové práce s rodiči

Náměty pro vedení neklidných a nesoustředivých dětí shrnuji:

Naučit děti pravidlům

Předvádět sociálně žádoucí chování

Usměrňovat

Zklidňovat

TOP-tělesné přiblížení, oční kontakt, položení požadavku

Pozitivní posilování

Pozitivní očekávání

Monitorink

Oddálení od kolektivu

Klidné místo

Kartičky se vzorci chování

Žetonový systém

Relaxace a dětská jóga

Hry na rozvoj sociálních dovedností

Projevy zlosti a agrese

Rozlišujeme agresivitu u nevyzrálých osobností, agresivitu jako naučený způsob chování, obrannou agresivitu, agresivitu jako prostředek k získání moci a potlačení slabosti, agresi s potřebou ničení a destrukce a skupinové násilí. K výskytu agresivity přispívá nápodoba a tzv. zisky z tohoto sociálně nežádoucího chování. Je dobré znát inventář agresivního chování, do kterého patří: fyzické napadání, slovní agresi, pomlouvání, intriky, odmítání podříditi se autoritám, zvýšená pohotovost k afektům, nenávisť, závist, zlost, podezřívavost, nedůvěra, nepřátelství.

Afektivní agrese: je nejčastější, jde o projev nedokonalé kontroly nad jednáním vlivem zvýšené hladiny úzkosti, napětí, pocitů zranitelnosti a impulsivity. Projevuje se hostilitou, impulsivitou, projevy zlosti a emocionální vznětlivostí.

Pedagogická intervence:

- nechat odeznít, oddálit od kolektivu
- rozhovor, analýza, náhled, omluva, odpovědnost
- neodmítat, ponechat prostor pro zlepšení
- **projevit jednoznačný nesouhlas** s nežádoucím projevem chování. Pokud jde o *zvýšený afekt spojený s násilím a útokem na učitele*, je nezbytné přestat se s žákem dohadovat, snížit hlas, nediskutovat před třídou, nevystavovat se fyzickému nebezpečí, požádat o pomoc, ponechat řešení na komunitní kruh, školní poradenské pracoviště, PPP, OSPOD apod.
- s žákem problém pojmenujeme, aby došlo k uvědomění nežádoucího chování, nabídneme mu praktické řešení v konkrétních situacích
- vyzveme žáka ke spoluúčasti na řešení situace a nápravě, jde o nácvik vhodných forem chování, zlepšení sebekontroly

Příkladem je praktický nácvik co udělám v případě konfliktu:

- uvědom si, o jaký konflikt jde
- představ si, jak konflikt vidí protivník
- pojmenuj své pocity
- pojmenuj pocity protivníka
- řekni, že chceš svůj konflikt vyřešit
- přemýšlej o způsobech řešení, jak to chceš dosáhnout
- představ si důsledky jednotlivých řešení
- vyber ten nejlepší a proved'

Instrumentální agrese: jednání většinou nebývá pod vlivem zlosti, nejde o vyprovokování nějakým nevhodným chováním oběti, žák má připravený plán k dosažení cíle. Agrese je prostředkem k dosažení cíle, vyznačuje se nízkou emocionální vzrušivostí, při odporu oběti může nastat fascinace vlastním násilím.

Pedagogická intervence:

- oddálit od výuky
- nevolit demonstraci empatického prožitku a citové spoluúčasti.
- jasné a srozumitelné definování sociálních hranic, negativní zpětná vazba s nepříjemnými důsledky /přechodně se může zhoršit vztah k učiteli/
- agresor musí získat pocit, že se agrese nevyplácí a není vhodným řešením vedoucí k cíli
- důsledná kombinace trestu a přirozených důsledků modelující chování
- asistent pedagoga
- rozdělit agresory
- vyšetření a vedení etopedem
- sportovní činnosti
- vzájemné konzultace mezi pedagogy

Pedagogická intervence u šikany /úmysl ublížit, útočníkem je jeden žák nebo skupina, zlé chování se opakuje, nepoměr sil/

- zajistit *fyzické bezpečí oběti*, předejít opakování, změnit celkovou atmosférou ve třídě
- pomoc oběti i aktérům šikany v osvojení adekvátních způsobů chování
- *kvalitní vyšetření šikany* na škole
- zajistit spolupráci učitelů a vedení školy na řešení šikany
- *zjistit postoj žáků ve třídě:* je pronásledování žáků odmítáno, ignorováno, přijímáno, připojují se k nežádoucímu chování. Čím je spoluúčast motivována: veřejná podpora, tichá podpora útočníků, podílí se jednotlivci, většina
- *pracovat s útočníky* a zjistit jejich motivaci: jsou necitliví, dělají to pro pobavení třídy, chtějí získat popularitu, mají osobní problémy. Projevit jednoznačný nesouhlas, zaměřit pozornost na nežádoucí formy chování, nabídnou sociálně žádoucí způsoby chování, zapojit rodiče
- *pracovat s oběťmi:* jde o náhodnou oběť, jaké má sebevědomí, jaké má sociální dovednosti, má zdravotní obtíže. Jednoznačně sdělit oběti, že nikdo nemá právo ubližovat a nabídnout mu pomoc a ochranu.
-

Provést zácvik do obranných strategií:

- jak překonat provokace /být klidný, působit sebejistě, odejít za důvěryhodnou osobou, mít připravenou odpověď/
- jak vhodně jednat v nebezpečí /neoplácet rány, umět hlasitě křičet, rychle se dostat pryč, oznámit dospělému/
- vyjadřovat pocity.

Pracovat s celou třídou, ve které se šikana objevila: diskuze o problémech, objasnit důsledky, hledat možnosti k zlepšení, zařadit do třídnických hodin, pracovat v komunitním kruhu a ve skupině na řešení problémů.

Jednat s rodiči a doporučit péči PPP, SPC, SVP, OSPOD, DPL, PL

Zajistit opatření k prevenci šikany na škole:

- **sociální klima** podporující sebeúctu žáků, vřelé, motivující zájmem, vztahem a sounáležitostí s třídou, cílevědomě orientované na úkoly a prostředí školy
- **stanovení jasných pravidel** o vztazích ve třídě
- **angažovanost** dětí na řešení šikany a násilí
- **intervenční programy** pro třídní kolektivy, kde je diagnostika vztahů a účast žáků v komunitním kruhu a na skupině /psychosociální hry zaměřené na rozvíjení sociálních dovedností /vcit'ování, adekvátní sebeprosazování, řešení problémů.../.

Charta proti šikaně

- Nebudeme tolerovat šikanu, utlačování nebo ponižování jakéhokoliv druhu.
- Nebudeme ostatní posuzovat podle vzhledu.
- Každý si zaslouží úctu, nezáleží na postižení, nešikovnosti, nechápavosti, oblečení.
- Budeme přemýšlet nad svým chováním, jestli někomu svým chováním nemůžeme ublížit.
- Nebudeme se bát promluvit, když zjistíme, že je někomu ubližováno.

Přihlašuji se svým podpisem k dodržování základních pravidel:

Každý má právo na bezpečí, nikdo nesmí zneužívat násilí

Nikdo nemá právo vyvyšovat se nad ostatními, nikdo nesmí být ze žádných důvodů ponižován

Nebudeme své spolužáky napadat slovy ani činy. Posměšky a ponižování je stejně nepřijatelné jako fyzické ubližování

Přijmeme mezi sebe všechny spolužáky bez ohledu na jejich schopnosti, nadání, zevnějšek, barvu pleti, pohlaví, původ nebo jakoukoliv odlišnost

Žákům, kterým někdo ubližuje, budeme všichni pomáhat

Oznámení násilí je pomoc druhému, nejde o žalování

Řešení agresivity ve škole vyžaduje:

- stanovit několik jednoduchých pravidel /srozumitelné, reálné, pozitivně formulované/
- určit odměny a tresty
- pravidelně se k pravidlům vracet a připomínat je
- průběžně kontrolovat
- odměňovat úspěchy
- důslednost a spolupodílení

Projevy strachu a úzkosti

Strach – emocionální reakce na reálné objekty, situace, je provázena nepříjemným prožitkem s pocity neklidu, napětí, fyziologickými změnami, dítě se těmito situacím vyhýbá.

Úzkost – emoční prožitek tísně neurčitého obsahu, úzkostné dítě reaguje emočně nepřiměřeně, ulpívá na stereotypch, bojí se tzv. s předstihem.

Příčinou jsou vrozené dispozice, nevhodná výchova, podněcování fantazie strašidelnými příběhy, traumatické zážitky, krizová rodinná situace a mediální agrese.

Přístup:

- emočně vřelé přijetí, emoční podporu, jistotu, pocit bezpečí a bezpodmínečného přijetí rodiči
- nezlehčovat citové projevy dítěte, všimnout si emoční nepohody
- kontakt s důvěryhodnou osobou, naslouchat, nechat dítě o strachu hovořit, vést jej k vyjadřování pocitů, povzbuzovat, aby hovořilo o všem, co mu přináší úzkost, čeho se obává, *svěřit se/důležitý psychohygienický prvek*
- nepřetěžovat poukazováním na imaginární budoucnost
- nesnižovat jeho sebedůvěru
- volit pozitivní příběhy a cvičení prostřednictvím pozitivních, uklidňujících a příjemných vzpomínek cíleně vybavovaných
- využít *techniky postupného nácviku*: pomalu a nenásilně přivykáme dítě na situace, z nichž mělo dříve obavy
- *zvládnutí emočních nesnází*: aktivně prostřednictvím výcviku v jednání a rozvoji sociálních dovedností, *kompensačně-vyniknu v jiné oblasti a odreagování*- svěřím se, zpěvem, hudbou, kreslením, modelováním, sportem, humorem
- *zvládnutí strachu nápodobou*, ukázat dítěti odvážné chování jiného dítěte
- volit dosažitelné cíle, přiměřené nároky
- klidný, tolerantní přístup, povzbudivý, s oceněním
- *zvládnutí tělesných příznaků* relaxací a kontrolovaným dýcháním
- *zvládnutí zneklidňujících myšlenek*: rozpoznáním, odvedením pozornosti/tělesná cvičení/, zpochybňováním/přeformulování/
- *zvládnutí vyhýbavého chování*: učí se čelit obávané situaci v postupných krocích, jednoduchých úkolech, kde získá úspěch/formulace cíle, určení postupných úkolů, praktický nácvik k zvládnutí jednotlivých úkolů/

Projevy lhavosti /jde často o povahovou slabost a obranu proti ponižení/

- odlišit lhavosti typu konfabulací od lži ze strachu, ze snahy zakrýt neúspěch, z prospěchu, z úniku před trestem, z upoutávání pozornosti, ze zdvořilosti, ze soucitu, pro získání prestiže, z taktických důvodů, závažné lhaní - ublížení, pomsta
- u lhaní, kde byla cílem pomsta a ublížení je nutné: zdůvodnit, proč jeho čin považujeme za špatný, zvolit citelný trest, dát najevo své pobouření a zklamání a určení důsledků jeho projevů
- lež odhalit, pochopit dítě, vyvarovat se tvrdých trestů, naučit, aby se dítě přiznalo, *přiznání přijmout jako důvod k odpuštění*, samo rodičovské, vychovatelské rozhořčení je dostatečným trestem

- posilovat výhody, které pramení z toho, že dítě mluví pravdu
- *posilovat žádoucí postoje k lidem*
- *apelovat na osobní statečnost dítěte/oceňovat ji/*
- osobní příklad rodičů

Krádeže

Krádeže jako typ nezvládnutí dětské touhy/následují obranné lži, zapírání, svádění, vymyšlení/

- naučit rozlišovat vlastnictví
- utvářet postoje k náhodným nálezům
- **utvářet náhled** na jeho chování/jak mě vidí druzí, co dělám druhým, proč to dělám, jak jsem k tomu dospěl/
- vzory chování
- naučit se dělit s ostatními
- mít radost, že obdarovávám
- vědět, že trest má *zastavit* nežádoucí chování, *napravit* chybu, *sejmout* pocit viny
- kapesné

Krádeže peněz s následným rozdáváním ostatním/znamená kupování si přízně, neuspokojenost v sociální sféře, neznalost vhodné sociální strategie/

- odhalit a objasnit motivaci/co ho k tomu vedlo/
- *utvářet náhled* na jeho chování
- *zácvik do sociální strategie /jak získat kamarády, čím jim mohu imponovat.../*

Krádeže peněz s následným nákupem věcí pro sebe/hledání náhradního uspokojení/

- odstranit příznaky citové deprivace
- utvořit správnou pozici v rámci rodiny, adekvátní citové vztahy, přijetí dítěte, plnění potřeb uznání, bezpečí, jistoty

Krádeže v partě nebo pro partu/ přijetí norem dané skupiny, osvědčit se, vyznamenat se, může jít o jistý druh rituálu, pod návodem, pod nátlakem/vyžaduje vyšetření v PPP a vedení etopedem.

Záškoláctví

- zjistit **motivaci**: strach, obava z posměchu, pocit křivdy, pomsta za školní nespravedlnost, strach před prozrazením po spáchání přestupku, strach před zkoušením, snaha vyhnout se nepříjemnostem, pocit ublížení, tendence vytáhnout se, skryté záškoláctví, které kryjí rodiče, prodloužení nemocnosti, únik od plnění školních povinností

- **přístupy** zaměřit na odhalení a řešení s rodiči, připomínat, že jde o povinnost, posilovat citová pouta k rodině a nikdy dítěti neopírat citový příklon, upozorňovat na důsledky a postihy, opakovat pohovory, spolupracovat s kurátory a romskými asistenty, nevystavovat žáky po návratu do školy zkoušení, porozumět v případě osobnostních zvláštností žáka, posilovat odolnost vůči frustraci metodou potupných zátěží, zmapovat vztahy ve třídě, vyžádat pomoc psychologa a etopeda.

Metody práce

Modifikace chování rozumíme cílenou snahu změnit nenásilnou formou chování dítěte. K tomu využijeme: pozitivní očekávání, pozitivní zpevnění, zástupné zpevnění, slovní sebeinstruování.

Pozitivní očekávání má významný vliv na vývoj chování dítěte. Rodiče, vychovatelé, učitelé, kteří mají vůči dětem pozitivní očekávání, projevují jim více důvěry, jsou laskavější, citlivější, poskytují jim více porozumění a podpory. Mají k dítěti kladný osobní vztah. Jsou přesvědčeni o jejich dobrých možnostech, dávají jim více vodítek k učení a častější zpětnou vazbu. Děti jsou chváleny a oceňovány jsou jejich výkony. Ukázalo se, že učitelé dětem věnují, více času, častěji se jim zabývají, poskytují intenzivnější vedení a předávají důležité informace a nabídky ke spolupráci. Pokud žákům s problémovým chováním neposkytujeme více pozornosti a času, začíná působit efekt negativní zpětné vazby. V interakci mezi dítětem a učitelem se může objevit negativní očekávání /nedokáže, nezvládne, nic nepomáhá, nezlepšuje se/. V těchto případech je nutné tento začarovaný kruh rozetnout. Dítě musí zažít novou korektivní zkušenost, chováme se k němu tak, jaké by mělo a mohlo být. U dětí s problémovým chováním, například u pohybově neklidných dětí, je velmi nesprávné, když máme vůči nim nereálná očekávání /ovládat motorickou aktivitu a kontrolu pozornosti/.

Pozitivní zpevnění je účinným prostředkem, kterým můžeme povzbudit každé žádoucí chování. Využijeme sociální odměny, kterými je pochvala, souhlas, ocenění, uznání, úsměv, pohlazení, tělesná blízkost, ruka na rameni. Další možností je pozitivní zpevnění prostřednictvím materiálních odměn např.: bodování, žetony, které si vyměňuje za drobné dárky. Pozitivním zpevněním, může být i povolení určitých činností /pomáhám paní učitelce v přípravě pomůcek na kreslení, jsem určena jako služba při svačině/. Velkým problémem je **trestající pozornost**, která působí jako zpevnění nežádoucího chování. Odejmutí pozornosti, uznání a ignorování nežádoucího chování může vést k tzv. vyhasínání nežádoucích projevů. Zpevňujeme každé žádoucí chování a nevšímáme si chování nežádoucího. Nevěnovat pozornost nežádoucímu chování je pro učitele velmi obtížné.

Mají pocit, že musí zasáhnout v případě každého rušivého chování, protože jsou pod sociální kontrolou dětí /zprostředkovaně i rodičů, kterým děti sdělují své zážitky ze školy/.

Slovní sebeinstruování: učitel vybere problémové chování, předvede správné chování v přítomnosti dítěte a doprovází své jednání slovy. Dítě předvede správné chování a učitel je komentuje. Dítě samostatně předvede správné chování a samo ho komentuje. V některých případech můžeme využít i princip nasycení/ využitelné v počátcích školní docházky/, kdy dítěti dopřejeme chování do té míry, dokud je to samotné neomrzí. Například: dítě odmítá s ostatními cvičit a chce pracovat s plastelínou. Posadíme jej stranou, samotného do lavice a může si hrát s plastelínou a my s ostatním dětmi máme zajímavá cvičení s hudbou.

Jasně **určená pravidla** jsou pro děti návodem, jak se mají chovat. Pravidla dětem pozitivně formulujeme, vysvětlíme, předvedeme, v průběhu práce je připomínáme, dodržování je kontroováno a hodnoceno. Pokyny a pravidla ulehčí dětem orientovat se v sociálních vztazích. Při stanovení pravidel chování je nutné si dát pozor, abychom neměli příliš vysoká očekávání např. u dětí pohybově neklidných, emočně dráždivých a rozumově opožděných. **Kontrolu a hodnocení** je vhodné doplnit záznamy a monitorovacími tabulkami, které upevňují a podporují plán zaměřený na zlepšení chování.

Učitelé se mohou soustředit na konkrétní sociálně žádoucí chování, vedou k důslednosti, povzbuzují ke spolupráci, usnadňují zapamatování pravidel a nabízí okamžitou zpětnou vazbu. Další možností jsou **kartičky se vzorci chování, které učitelé slovně nebo s obrázky položí před dítě.** /např. „Zadaný úkol dokončím“ /.

Nelze opomenout **problematiku trestání**, kde je cílem nežádoucí chování zastavit, napravit a samozřejmě odpustit. Přichází zde v úvahu **napomínání**, které je účinné, když zastihne dítě na počátku nežádoucí činnosti. Důležitý je jasný a pevný tón hlasu. Vyhnout se hněvu a zvýšit psychický vliv neverbálními stimuly. Zaměříme se pouze na nežádoucí chování a neodsuzujeme dítě jako takové. Tiché, soukromé napomínání, které zaznamená jen dítě, je účinnější než napomínání před celou třídou. Vyhneme se srovnáním a nepřátelským poznámkám. Vrátime se k pravidlům a jsme důslední. Někteří učitelé využívají i barevný terčík/ u mladších dětí/, který postaví před dítě na krátkou dobu, než rušivé chování odezní.

Další možností trestání je **časově omezené vyloučení dítěte ze situačního pole** /oddálení od ostatních dětí/, kdy ostatní děti jsou účastny zajímavé činnosti. Využít tuto metodu můžeme pouze v případě, kdy je dítě v zorném poli učitelky, nemůže být někde samo a v uzavřené místnosti a oddálení je pouze na krátkou dobu. **Klidné místo** je možné využít u emočně labilních dětí v počátcích školní docházky. Jde o určené místo v klidné části třídy, kam si může vzít oblíbenou hračku a zůstat tam až se zklidní.

Využití metody smlouvy, u rizikového chování žáků. Škola sleduje ze strany žáka: neplnění školních povinností /nenošení pomůcek, dochází bez domácích úkolů, projevu se záškoláctví, odmítá pracovat při vyučování/, nevhodné chování /hrubé vyrušování při vyučování, vulgární chování, nevhodné chování k zaměstnancům školy vandalismus, krádeže, rasismus, intoleranci, nevhodné chování se sexuálním kontextem, rizikové chování /kouření, návykové látky, alkohol, nošení nevhodných a nebezpečných předmětů do školy/. Ze strany rodičů sledujeme: nedostatečnou kontrolu školních výsledků, nedostatečnou spolupráci se školou, nevhodný příklad, psychické nebo tělesné týrání, ohrožování výchovy dítěte, nevhodné chování se sexuálním kontextem zneužívání formou vlivu sext. Ze strany školy: nedostatečná či nevhodná spolupráce a komunikace s rodiči a žákem, nedostatečná kontrola žáka, nedostatečná pomoc žákovi, nerespektování důstojnosti žáka.

Využití komunitního kruhu v práci se třídou

Komunitní kruh je jednou z alternativních metod skupinového vyučování, která významnou mírou přispívá k rozvoji sociálních dovedností žáků a pozitivního klimatu ve třídě. Příznivě působí na pohybově neklidné žáky, kteří narušují vyučovací hodiny nadměrnou živostí, impulivitou, sklonem reagovat podrážděně a potížemi v přizpůsobení se normám chování.

Žáci s obavami, strachy a úzkostným reagováním umožní účast v komunitním kruhu získat novou, korigující zkušenost. Nelze opomenout pracovat v komunitním kruhu se žáky s projevy agrese, šikany, kde vhodně zařazená témata přispějí k utváření náhledu na nežádoucí projevy chování. **V komunitním kruhu se cíleně rozvíjí** pozitivní vztahy ve třídě, posiluje se soudržnost, sounáležitost, porozumění mezi žáky a tím působí na utváření bezpečného klimatu ve třídě. **Příklady témat** v komunitním kruhu: zájmy, radosti, úspěchy, přání, cíle, sny, naděje, kamarádství, přátelství, vzájemná pomoc a spolupráce, konflikty a jejich řešení. Náročnějšími tématy jsou šikana, kyberšikana, záškoláctví, útěky z domova, drogy, krádeže v partě, lhavosti, zlost, agrese, téma při zkoušení, zdravotní těžkosti, specifické poruchy učení. **V rozhovoru se zaměříme na pocity, rozpoznání projevů chování, možnosti jednání a motivy.**

Třídní klima má sociální povahu a zahrnuje všechny aktéry, kteří působí v dané třídě. V rámci interakce vznikají subjektivní způsoby vnímání, prožívání, hodnocení a sebehodnocení. Do činitelů třídního klimatu Čapek /2010/ zahrnuje prostředí školy, žáky se svými věkovými a osobnostními zvláštnostmi, učitele, vyučovací metody, komunikaci mezi aktéry a dalšími účastníky /VP, PPP, SPC apod./. Pro bezpečné prostředí ve třídě je nezbytné, aby bylo **třídní klima pozitivní, uvolněné, vřelé, motivované zájmem, pozitivním vztahem učitel-žák a sounáležitostí** /patřím sem, mám zajištěné přijetí, sdílení, spolupráci a podporu/. K poznání třídního klimatu a vztahů soužití žáků ve třídě využijeme: pozorování a rozhovor, měření klimatu ve třídě a dotazníky k diagnostice vztahů ve třídě.

Práce se třídou prostřednictvím interakčních cvičení a her

Interakční hry dokáží přiblížit svět dospělých světu dítěte, stimulují, rozvíjí poznávací, pohybové a sociální dovednosti. V průběhu interakčních her dochází k odreagování napětí, podporují tak psychickou rovnováhu žáků, náhradním způsobem uspokojují jejich potřeby a učí je řešit konflikty. Prostřednictvím interakčních her získáme informace o úrovni sociálních dovedností žáků a zároveň dochází k jejich ovlivňování. Plní tak funkci diagnostickou a formativní. **Sociální dovednosti** jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Sociální dovednosti rozlišujeme na **interakční** /schopnost iniciovat, navazovat a ovlivňovat vztahy/, **percepční** /dovednost odpovídajícím způsobem vnímat vnitřní a vnější realitu, interpretovat sociální svět, posuzovat a hodnotit/a **komunikační dovednosti** /včetně řešení konfliktů/.

Sociálními dovednostmi z hlediska nácviku zaměřujeme především na vcit'ování, sebeprosazování, otevřené vyjadřování pocitů, zahajování, udržování a ukončování rozhovoru, požádání o laskavost, prosazování oprávněného požadavku, odmítání a řešení konfliktů.

Interakční hry zaměřujeme na emoce, prožitek, dotek, na identifikaci, vcit'ování, spolupráci, řešení problémů a zdravé sebepojetí.

Použitá literatura

- Čáp,J.-Mareš,J. Psychologie pro učitele, Portál 2001
- Čapek,R.: Třídní klima a školní klima, Grada 2010
- Gillernová,I.-Krejčová,L. Sociální dovednosti ve škole. Grada 2012
- Hermochová,S. Metody aplikované sociální psychologie, Praha 1989
- Kyriacou,Ch. Řešení výchovných problémů ve škole, Portál 2005
- Pfeffer,S. Rozvíjíme emoce dětí, Portál 2003
- Portmannová,R. Jak zacházet s agresivitou,Praha 1996
- Nadeau,M. Relaxační hry s dětmi,Portál 2003
- Riefová,S.F.Nesoustředivé a neklidní dítě ve škole, Portál 1999
- Řezáč,J. Sociální psychologie,Paido 2005
- Šípková,K.vedoucí projektu :Co dělat, když, Raabe 2010-2011
- Train,A.: Nejčastější poruchy chování dětí,Portál 2001
- Zelinová,M. Hry pro rozvoj emocí a komunikace, Portál 2007

DIFERENCIACE VE VZDĚLÁVÁNÍ – LEHKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Současná česká vzdělávací soustava míří svou koncepcí celkového rozvoje k začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vyžadují odlišnou péči již od mateřské školy, do systému běžných škol.

V rámci integrace přicházejí do běžné školy i děti s lehkým mentálním postižením, vrozeným postižením rozumových schopností.

Mentální retardace – pojem vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit), doslovný překlad by zněl „opozždění mysli“.

MR je složité syndromatické postižení, které postihuje nejenom mentální schopnosti ale celou lidskou osobnost. Má vliv nejenom na úroveň rozumových schopností, týká se rovněž emocí, komunikačních schopností, úrovně sociálních vztahů, možností společenského a pracovního uplatnění. (Slowík, 2007)

Dítě selhává v běžných činnostech, sociálních i praktických dovednostech, školních výkonech, samostatnosti. Nejvíce bývá postižena řeč, verbální inteligence, schopnost logického myšlení.

ETIOLOGIE (příčiny vzniku) mentální retardace

Příčiny vzniku mentální retardace Vágnerová (2004) dělí do tří základních skupin:

- geneticky podmíněná mentální retardace (porucha struktury nebo funkce genetického aparátu), specifické genetické příčiny jako genové mutace, chromozomální odchylky, například chromozomální aberace, která způsobuje Downův syndrom
- teratogenní faktory, které negativně ovlivňují prenatální vývoj jedince a působí prostřednictvím organismu matky (fyzikální faktory /nedostatek kyslíku, ionizující záření, porodní poškození mechanickým stlačením hlavičky, apod./, chemické faktory / alkohol, drogy/, faktory biologické /virové a mikrobiální onemocnění/),
- postnatální poškození mozku (do této kategorie jsou zařazována pouze postižení vzniklá přibližně do dvou let, zánětlivé onemocnění, úraz, otrava, apod.).

DIAGNOSTIKA

Diagnóza mentální retardace pracuje s víceúrovňovou škálou a je v rámci standardních vyšetření diagnostikována pracovníky Pedagogicko-psychologických poraden (PPP) či

Speciálně pedagogických center (SPC). Součástí diagnostiky je vyšetření rozumových schopností pomocí inteligenčních testů. Mentální retardace je zvažována při výsledku pod

70 bodů IQ.

KLASIFIKACE (Černá, 2009)

Klasifikace mentálního postižení podle ICDH-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, MKN-10, WHO, 2006)

Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)

- do 3 let je dítě jen lehce psychomotoricky opožděno
- mezi 3. a 6. rokem se objevují větší potíže, je opožděný vývoj řeči, slovní zásoba je malá, dítě je nedostatečně zvědavé a vynalézavé
- omezenost logického, abstraktního a mechanického myšlení, je lehce opožděna jemná a hrubá motorika, slabší paměť atd.
- v emocionální oblasti se projevuje afektivní labilita
- jedinci se vzdělávají většinou ve školách praktických podle odpovídajícího vzdělávacího programu, při splnění stanovených podmínek je možná i integrace do běžné základní školy
- schopni užívat řeč v každodenním životě, dosáhnout nezávislosti v osobní péči (jídlo, hygiena, oblékání...) a v praktickém životě

Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)

- Opoždování dětí ve vývoji patrné již v útlém věku
- výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči, jen někteří jedinci si osvojí čtení, psaní a počítání
- vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základních školách speciálních, další vzdělávání je možné ve škole praktické
- schopni vykonávat jednoduchou manuální práci pod odborným dohledem nebo v chráněném prostředí (chráněné dílny, podporované zaměstnání)
- diagnóza zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu a středně těžkou oligofrenii
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením je 12%, v populaci je to 0,4%

Těžká mentální retardace (IQ 21 – 34)

- většina jedinců trpí značným stupněm poruchy motoriky a jinými přidruženými vadami (špatný vývoj nervového systému), kombinované postižení
- řeč je jednoduchá, omezena na jednotlivá slova
- vzdělávání je velmi omezené, probíhá podle odpovídajícího vzdělávacího programu v základní škole speciální
- diagnóza zahrnuje těžkou mentální subnormalitu a těžkou oligofrenii
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 7%, v populaci to je 0,2%

Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20)

- většina osob je imobilní nebo velmi omezená v pohybu, bývají inkontinentní, schopni pouze primitivní neverbální komunikace
- automatické stereotypní pohyby (kývavé pohyby), časté sebepoškozování
- nemají schopnost se o sebe postarat, a proto potřebují stálou péči

- IQ nelze změřit, jeho hodnota je odhadována pod 20
- diagnóza zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu a hlubokou oligofrenii (idiocii)
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 1%, v populaci to je 0,03%

Jiná mentální retardace

- Do této kategorie patří jedinci u nichž nelze určit stupeň intelektové retardace pomocí obvyklých metod nebo je to nesnadné či nemožné (např.: nevidomí, neslyšící, nemluvící, jedinci s těžkými poruchami chování, autismu,...)

Nespecifikovaná mentální retardace

- Mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací pro to, aby byl jedinec zařazen do jedné z předchozích kategorií
- Zahrnuje: Mentální retardaci NS, mentální subnormalitu NS, oligofrenii NS

Mírná mentální retardace (IQ 85 – 69). Kategorie do níž spadají jedinci s opožděným rozumovým vývojem. K zaostávání došlo z jiných příčin než je organické poškození mozku, proto lidé s takovýmto IQ nejsou považováni za mentálně retardované.

DOWNŮV SYNDROM

Downův syndrom (DS) není nemoc v klasickém slova smyslu, je to genetická anomálie s důsledky na celý život. Downův syndrom je charakterizován trisomií 21. chromozomu. Každá buňka jejich těla obsahuje jeden chromozóm navíc - tj. místo obvyklých 46 chromozómů (uspořádaných ve 23 párech) jich mají 47 (22 párů a jednu trojici).

Typické znaky DS

Downův syndrom provází řada typických příznaků ve zjevu (šikmo posazené oči, nižší postava, krátký krk), náchylnost k určitým nemocím (změněná funkce štítné žlázy, nemoci respiračního traktu, srdeční vady, snížená imunita, poruchy zraku a sluchu), vždy je přítomna mentální retardace různého stupně. Růst závisí na obvyklých vnějších i vnitřních podmínkách, celkově je však oproti zdravým jedincům značně pomalejší. Muži v průměru dorostou do výšky 147 – 162 cm, ženy dorůstají 135 – 155 cm, postava těchto jedinců je malá a zavalitá. Děti mají chabé držení těla, což souvisí s nižším svalovým napětím a zvýšenou kloubní pohyblivostí. Chůze je kolébavá, tělo bývá lehce nakloněno dopředu, kroky jsou kratší, rychlé.

Vývoj člověka s Downovým syndromem bývá popisován jako stádia nazývaná „Brzda – Plyn“. M. Selikowitz (2005, s. 57) vysvětluje tato stádia takto: „Příbrždění představují období, kdy se nám zdá, že si dítě žádné nové dovednosti neosvojuje. Dočasná období klidu ve vývoji

jsou však pro děti nesmírně důležitá. Během těchto fází si upevňují, co už se naučily, a procvičují si nové dovednosti. Mezníky, jichž děti v průběhu vývoje dosahují, jsou jenom viditelnou špičkou ledovce. Mnohem větší vývoj se děje ve skrytu, pod povrchem.“

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

Raná péče je sociální služba poskytující odbornou pomoc a podporu rodinám dětí se zdravotním postižením nebo jejichž vývoj je ohrožen v důsledku různých vlivů (biologických, psychických, sociálních).

Činnost rané péče je legislativně zakotvena v zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. Raná péče je terénní služba, která je poskytována dětem a jejich rodičům v přirozeném prostředí. Další možnou variantou realizace je ambulantní péče, kdy rodiče s dítětem dochází do příslušného střediska rané péče. Hlavním cílem je snížit negativní vliv postižení na rodinu dítěte a jeho vývoj, zvýšit vývojovou úroveň dítěte v oblastech, které jsou postiženy, posílit kompetence rodiny a snížit její závislost na sociálních systémech.

Předškolní vzdělávání (školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 14/2005 Sb., vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb.) je organizováno pro děti s mentálním postižením v těchto zařízeních: mateřská škola, mateřská škola speciální, přípravná třída, přípravný stupeň.

Děti se vzdělávají podle RVP pro předškolní vzdělávání, školní vzdělávací programy pak zpřesňují vzdělávací obsah a podmínky podle speciálních potřeb dětí.

Žák s mentálním postižením do **základní školy** může být zařazen podle § 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb. Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve znění její novely Vyhlášky č. 147/2011 Sb. je zajišťováno:

- a) formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
- d) kombinací obou forem uvedených pod písmeny a) až c).

První varianta se týká jedince s postižením, který je začleněn do přirozeného prostředí, druhý případ je začlenění jedince do prostředí speciální třídy při základní škole, kde jeho kontakt s intaktní populací není omezen, jako je tomu u speciálních škol (Valenta, M. a kol. 2003).

PRINCIPY STRUKTUROVANÉHO UČENÍ (Čadilová, V., Žampachová, Z. 2008)

Strukturované učení slouží k: nácviku samostatnosti a sebeobsluhy, nácviku funkční komunikace, nácviku sociálních dovedností, nácviku pracovního chování

- systém je nastaven zleva doprava, shora – dolů
- individualizace, strukturalizace (struktura prostoru, času, činnosti, vizualizace)

METODY ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE: piktogramy, znak do řeči, makaton, sociální čtení, facilitovaná komunikace, bazální stimulace, orofaciální regulační terapie, VOKS.

LITERATURA:

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum, 2009.

SELIKOWITZ, M. *Downův syndrom*. Praha: Portál, 2005.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003.

VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.

CEDRYCHOVÁ, V., KRESTOVÁ, J., RAUDENSKÝ, J. . *Možnosti diferenciacce žáků nazákladní škole*. Praha: H+H, 1992.

KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciacce, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: STD, 1994. ISBN:80-901660-0-8

KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (Eds). *Diverzita a diferenciacce v základní škole*. Praha:

Školní problémy u žáků s podprůměrnými rozumovými předpoklady

V každé třídě se vyskytují žáci s podprůměrnými rozumovými předpoklady. Vágnerová uvádí 13 procent dětí v populaci se sníženým nadáním. Nejedná se o mentální defekt, ale o snížení rozumových předpokladů na hodnotu 69-85 procent průměrné funkce. Podprůměrně nadané děti snadno podléhají zvýšené školní zátěži, dlouhodobá školní neúspěšnost a frustrace může u nich vyvolat emocionální nevyváženost a vyústit až do poruch chování. Učitelé u nich pozorují obranné reakce jako je odpor ke škole, učitelům, k učení, k domácí přípravě. Výkonnost u nich kolísá vlivem duševní kondice, zájmu, pozornosti a pracovní pohody. **Vyžadují ve škole potřebu vnitřní diferenciaci** s trvalou podporou, vedením a motivací zájmem, vztahem a sounáležitostí.

Příčiny snížení rozumových schopností

a/**Poškození CNS**, které vzniká v průběhu těhotenství, porodu a těsně po něm. Jedná se o infekční onemocnění matky v počátcích těhotenství, přidušení v průběhu porodu, krvácení do mozku, nedonošenost a nízká porodní hmotnost. Zvýšeným rizikem jsou infekční onemocnění s horečkami a podrážděním CNS těsně po porodu. V chování těchto dětí je pozorován pohybový neklid, nedostatky v jemné motorice a vizuomotorické koordinaci, potíže v soustředění, impulsivnost, citová labilita a snadná unavitelnost. V sociálním chování je nápadné zaměření na vlastní uspokojení, obtížně se podřizují běžným sociálním normám, nedovedou řešit konflikty, vrstevnickou skupinou bývají často odmítáni. Jsou pro ně nečitelní svým neadekvátním sebeprosazováním, projevy agresivity, vzdorovitostí a nepřiměřeným citovým reagováním.

b/**Výchovná nepodnětnost**, zanedbanost je další příčinou snížení rozumových schopností. Není plněna v dostatečném množství potřeba stimulace a podnětnosti, zvláště, v nejranějším období. Děti mají často opoždění ve slovní zásobě a projevu jako takovém. Nedostatky v plnění potřeby stálosti, řádu a smyslu v podnětech způsobuje těžkosti v učení- není dodržován režim dne, v přípravě je chaotičnost, přidružují se nedostatky ve vědomí povinnosti, dítěti chybí hranice a mantinely chování.

Rozumové schopnosti ovlivňují školní výkon

Inteligence je komplexní vlastnost, která zahrnuje schopnost myslet, schopnost učit se a adaptovat se na požadavky společnosti Vágnerová/2005/. Jednotlivé schopnosti se mohou vyvíjet různým tempem /proces zrání, stimulace a podnětnost prostředí/. **Včasně vyšetření** v PPP, SPC umožní zaměřit pozornost školy a rodiny na nápravný proces.

Školní výkon je ovlivněn úrovní:

- zrakové a sluchové percepce
- paměti
- verbální inteligencí
- matematickou inteligencí
- obecným myšlením
- sociální inteligencí

Možnosti rozvíjení rozumových schopností

a/Rozvíjení sluchové a zrakové percepce /schopnost diferencovaně vnímat, rozpoznat shody a rozdíly/**Cvičení:**

-vyhledávání předmětů podle velikosti, tvaru, barvy, druhu materiálu, třídění, orientace v prostoru, skládání a nápodoba podle vzoru, rozlišování zvuku/intenzita, rytmus, trvání/, sluchová analýza slov ve větě/pohybem, zvukem/, dělení slov na slabiky, grafické znázornění, sluchová diference stejných a nestejných umělých slov /dap-dep,bad-bad.../, poznání hlásek ve slovech, sluchem rozlišování dlouhé a krátké samohlásky, sluchová analýza a syntéza, sluchová diference/di-dy,ny-ni,ty-ti/.

b/Rozvíjení paměti/schopnost fixovat, uchovat a vybavovat si informace/

Nedostatky v krátkodobé verbální paměti vyžadují zadávat jasné, stručné a jednoduché informace, opakovat je, zjistit porozumění. Ve **cvičení** využívat básničky, písničky, rýmy, říkadla, vyhledávání předmětů v ukázaném souboru, rozvíjení vět. **Nedostatky v dlouhodobé paměti** vyžadují rozdělit učivo na menší části, zácvik do techniky učení, zapojit více smyslů v průběhu učení, ústní zopakování týž den po naučení, omezit množství látky při zkoušení.

c/Rozvíjení verbální inteligence/zahrnuje verbální operace čtení, psaní, slovní porozumění, slovní plynulost, jazykový cit/

Cvičíme: nasloucháním, seznamováním s obsahem slov, využíváním obrázkového slovníku, přepravě obsahu sledovaného příběhu, slovní hry, hádanky, pantomimická předvádění, psaní příběhu/8-10let/, rozvoj čtenářských dovedností, řečnická cvičení.

d/Matematická inteligence /schopnost porozumět významu čísel, provádět různé matematické operace/

Rozvijíme předčíselné představy: tříděním předmětů, vyhledáváním tvarů stejných a nestejných, poříváním pojmů více-méně, seriace, rozlišování části a celku, doplňování.

Manipulací s předměty s verbalizací, **utvářet pojem čísla/přiřazujeme/**. Doplňujeme čísla v číselné řadě, využijeme číselnou osu, tabulku čísel. Ukazujeme čísla větší než...,menší než..., porovnáváme čísla, spojujeme s názorem. Dáváme pozor na záměnu číslic v čísle. Zaměříme pozornost na praktické využití matematiky. Prodloužíme rozklad čísel s názorem. Graficky znázorníme do mřížky. Upevňujeme zápis čísel /pozor na vliv oslabené

percepce/.Provádíme matematické operace s názorem. Slovní úlohy /rozfázovat, využít opět názoru a počítat s pomocí/.

e/Obecné myšlení

Poznávání vzájemných souvislostí a vztahů, vyvozování nadřazených kategorií, řešení problémů je pro žáky s podprůměrnými rozumovými předpoklady velmi obtížné. Úlohy řešíme bezprostřední praktickou činností a s využitím názorných představ.

Zařazujeme **cvičení na podobnosti a rozdíly**, mezi předměty, jevy a pojmy, třídíme předměty do kategorií, doplňujeme chybějící slova do vět, trpělivě seznamujeme s abstraktními pojmy, cvičíme vztahy mezi částmi a celku, doplňujeme neúplná slova nebo obrázky, využijeme křížovky, skládky, posilujeme dovednost čtení.

f/Sociální dovednosti /učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci/

S žáky se zaměříme na dovednosti interakční, percepční a komunikační. Účinné jsou hry na vciťování, adekvátní sebeprosazování a řešení konfliktů. K rozvíjení sociálních dovedností využijeme komunitní kruh a interakční cvičení.

Řešení problémů se školním selháním

Včasné vyšetření v PPP, SPC, DPA, zajištění podpůrného programu nápravy v rámci vnitřní diferenciaci. Znat prožívání těchto dětí, které podléhají zvýšené školní zátěži a snadno u nich vznikají obranné a vyhýbavé mechanismy ve vztahu k učení, kompenzační agrese, úzkostnost a neurotické reagování. Dlouhodobá frustrace může vyústit i do poruch chování. Motivovat poznávacími potřebami - vzbudit zájem o některý předmět, sociálními potřebami – uznáním a sounáležitostí .

Zaměřit pozornost na rodiče, kteří nepřiměřenými nároky dítě přetěžují prodlouženou domácí přípravou, kritikou, nemístnými poznámkami a narušují tak jeho psychické zdraví. Velkým problémem jsou rodiče zanedbávající, pro které vzdělání nemá význam a řešení školní neúspěšnosti vidí v zařazení dítěte do praktické školy. Ve spolupráci s rodiči upřednostnit pravidelný režim, povzbudivé vedení, ocenění snahy, zajištění efektivní přípravy, zácvik do techniky učení a posilování mimoškolních aktivit/netrestat jejich zákazem/.

Použitá literatura

- Čáp,J., Mareš,J.: Psychologie pro učitele, Portál 2001
- Train,A.: Nejčastější poruchy chování, Portál 2001
- Vágnerová,M.: Školní poradenská psychologie, Karolinum 2005
- Zelinková,O.: Poruchy učení, Portál 1996
- Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika, individuální vzdělávací program, Portál 2001

Citově nevyrovnaný žák s adaptačními potížemi

Učitel se setkává se žáky, kteří nepřiměřeně reagují na školní situace. Zvláště v počátcích v počátcích školní docházky začnou plakat, když dostanou špatnou známku, zažijí neúspěch ve vrstevnických vztazích, nebo ztratí drobnou školní pomůcku. Dávají otevřeně najevo, že úkol nedokáží zvládnout, obávají se neúspěchu, když rodiče přikládají školním výsledkům velký význam. Další zátěží, která na citlivé děti doléhá, je strach z fyzického napadení, šikany, kterou získají nevhodnou výchovou s přehnaným zdůrazňováním různých nebezpečí a nelze vyloučit i působení mediální agrese. Děti se specifickými poruchami učení, s podprůměrnými rozumovými předpoklady podléhají snadno obavám, strachům a úzkosti. **Citové problémy ovlivňují sociální vztahy a školní výkon.**

Strach, úzkost, agresivita, specifika projevů školáka

Školní situace žáci hodnotí pozitivně, negativně, ambivalentně. Ambivalence vyvolává nejistotu, znesnadňuje orientaci, dítě si nevěří a objevuje se strach ze špatného rozhodnutí. **Labilní žáci** mají tendence k obavám, strachům, úzkosti. Snadno podléhají zlostným projevům, afektům, nejednají očekávaným způsobem, mají potíže se soustředěním a sníženou sebedůvěru. **Stabilní žák** je vyrovnanější, školních situacích se neobává, dokáže se přiměřeně k věku ovládat, adekvátním způsobem dokáže dávat najevo své pocity, má dobrou sebedůvěru. **Strach** je emocionální reakcí na situace, které jsou reálné/nezvládá nároky školy, ztráta pozice ve vrstevnické skupině, vstup do nové třídy/ a je provázána fyziologickými změnami. Prožitek strachu nemusí učitel vnímat, děti jej někdy nedávají najevo/snižovalo by to jejich prestiž/. **Pravidla pro vychovatele k překonání strachu:**

- nechat popsat, naslouchat, nezlehčovat
- přemýšlet o příčinách
- zajistit emoční podporu a postupně vést k jeho překonání/pomalou a nenásilně přivykáme dítě na situace, z kterých mělo obavy/

Úzkost je emoční prožitek neurčitého obsahu. Úzkostnost je trvalejší rys osobnosti, jde o stabilní pohotovost pociťovat nejistotu a reagovat úzkostnými prožitky. **Specifické projevy úzkostných dětí:**

- cítí se ohroženi i v běžných situacích/nepřiměřeně okolnostem/
- mají sklon reagovat nepřiměřeným způsobem, příliš intenzivně, přehnaně, ze svého pohledu však adekvátně
- mají sklon předjímat ohrožující událost, jsou inhibovány svými neustálými obavami, strachy a úzkostným očekáváním
- cítí se ohroženi školou, úzkostnost je ve škole omezuje a nedovoluje jim podávat výsledky odpovídající jejich schopnostem.

Obranné reakce úzkostných dětí

- aktivní obrana /zvýšená aktivita, přehlušit nepříjemné pocity, například agresivita/
- pasivní řešení /zbavit se pocitů nejistoty a úzkosti únikem ze situace například bájeví lhavost, odmítání kontaktu s vrstevníky, vyhýbavé chování může být interpretováno jako lenost/

Strach a úzkost od sebe nelze přesně oddělit, vzájemně se podmiňují a spolu splývají.

Příčiny, předcházení a zvládání strachu a úzkosti

Do příčin strachu a úzkosti zahrnujeme: vrozenou přecitlivělost, omezování ve svých přirozených potřebách, nevhodnou výchovu, traumata, krizové rodinné situace, dlouhodobou školní neúspěšnost, mediální agrese.

Projevům dětských strachů předcházíme:

- plněním potřeby, jistoty, bezpečí a emočně vřelého vedení
- povzbuzujeme k samostatnosti, odvaze a nebojácnosti
- vyvarujeme se neurčitých hrozeb
- nevystavujeme dítěte mediálně nepřiměřeným situacím, které nechceme, aby je prožilo v reálu
- nesrovnáváme dítě s ostatními, opakované srovnávání s úspěšnějším dítětem vede k pocitům méněcennosti
- posilujeme jeho sebedůvěru oceňováním a sdílením zájmů
- využijeme dětskou hru, která, která zbavuje strachu a úzkosti.

Využijeme nácvik tělesné relaxace a kontrolovaného dýchání. Postupné vystavování obávaných situací /čelit situaci v postupných krocích s počáteční ochranou přítomností dospělého/. Další možností je **pracovat s příběhy**, které nabízí uvolnění, vtahují do děje, dítě se identifikuje s postavou příběhu a tak příznivě působí na jeho sebedůvěru.

Agresivita, příčiny, zvládání.

Rozlišení agresivity: agresivita u nevyzrálých osobností, agresivita naučená, obranná, k potlačení slabosti, k potřebě ničení, k destrukci, skupinové násilí. K výskytu agresivity ve škole přispívá nápodoba a zisky ze sociálně nežádoucího chování. **Afektivní agrese** je nejčastější, jde o nedokonalou kontrolu nad jednáním vlivem zvýšené hladiny úzkosti, napětí, pocitů zranitelnosti. Projevuje se hostilitou/soupeřivý, nepřátelský postoj, ironizování, nedůvěra, podceňování/, impulsivitou a zlostí, emocionální vznětlivostí, která není dopředu plánovaná, propuká náhle. Zdrojem bývá negativní prožitek, negativní emoce. **Pedagogický přístup vyžaduje:**

- negativní emoce nechat odeznít, v některých případech zvolit i oddálení od kolektivu
- po zklidnění zvolit rozhovor, utváření náhledu, vést k omluvě a odpovědnosti /s žákem problém pojmenujeme a nabídneme mu praktické řešení v konkrétních situacích/
- neodmítat a ponechat prostor pro zlepšení, vyzveme žáka ke spoluúčasti na řešení situace a k nápravě
- před třídou projevit jednoznačný nesouhlas a řešení ponechat na komunitní kruh, skupinu

Porozumět dětskému agresivnímu chování znamená, abychom si všimli:

- vlivu dispozic na agresi u hyperaktivních a impulsivních dětí
- vlivu rodinné interakce
- využívání fyzických trestů, které posilují agresi
- vlivu autorit, které mohou udržovat agresivní vztahy
- projevů mediálního násilí

Na rozvoj agresivních projevů má vliv rodina, kdy se dítě setkává s fyzickým násilím, komunikace, která nebere ohled na pocity druhých a také nedostatek zájmu a podpory. Nedostatky v plnění potřeb jistoty, bezpečí, citového připoutání a podnětnosti v učení mohou vyvolat agresivní projevy chování.

U dětí s agresivními projevy chování pozorujeme:

- výchovné praktiky, kde jsou časté fyzické trest, vyhrožování a projevy hněvu, které agresi posilují
- frustraci citových potřeb dítěte
- vyšší tolerance rodičům k agresivním projevům dítěte/i u sourozencům/
- pohybový neklid s impulsivitou a zvýšeným sklonem k výbušnosti.

Negativním působením agresivních modelů k nápodobě prostřednictvím medií se zabývá Čermák/1998/. Děti napodobují agresivní způsoby chování. Televizní pořad pro dítě působí jako vzor, identifikuje se s televizními hrdiny. Postupně dochází k zapamatování agresivního řešení situací a v určitých situacích je využito. Děti získávají představu, že agrese je prostředek k řešení konfliktů.

Intervenční strategie u dětí s projevy agrese vyžaduje:

- intervenční zásahy v rodině zaměřené na plnění psychických potřeb/citové, jistoty, bezpečí, uznání.../
- jasná pravidla /pozitivně formulovaná, vysvětlena, názorně předvedena, procvičena, kontrolována, hodnocena/. Říkejme dětem, co smějí a mohou dělat
- modifikaci chování, utlumení nevhodného chování a posílení žádoucích projevů chování /vybereme jeden problém, stanovíme cíl, dítě dostane instrukce, jak požadovaného chování dosáhne, v požadavcích budeme důslední, chování budeme pravidelně sledovat, předáváme pravidelnou zpětnou vazbu a pozitivně posílujeme každé žádoucí chování/
- zvýšit pozornost i k nepatrným projevům agrese mezi dětmi
- v případě výskytu fyzické agrese je nezbytné oddělit dítě od ostatních, uklidnit, vrátit zpět a postupně dát najevo, jak jinak se mělo zachovat /využít skřítko zlosti“/
- vliv kognitivních komponentů – snaha porozumět těm, kterým jsem ublížil, volit omluvu a provést nápravu
- při každé příležitosti dávat dětem najevo, že **hrubost, bití je nepřijatelný způsob, jak projevat svůj hněv** /agrese není přípustným prostředkem k řešení sporů/
- pomáhat dětem řešit spory mezi vrstevníky
- naučit dítě, jak se má prakticky chovat v situacích, které vyvolají jeho hněv, agresii a nabídnout alternativy chování, které stojí za ocenění
- na agresivní chování dětí: nabídneme konkrétní, praktickou podporu, vytváříme strukturu vztahů prostřednictvím pravidel a jasných pokynů a udržíme s dítětem pozitivní vztah a pozitivní očekávání
- rozvíjet sociální dovednosti prostřednictvím interakčních cvičení a her
-

Modifikace chování

Modifikací chování rozumíme cílenou snahu změnit nenásilnou formou chování dítěte. K tomu využijeme: pozitivní očekávání, pozitivní zpevnění, zástupné zpevnění, slovní sebeinstruování.

Pozitivní očekávání má významný vliv na vývoj chování dítěte. Rodiče, vychovatelé, učitelé, kteří mají vůči dětem pozitivní očekávání, projevují jim více důvěry, jsou laskavější, citlivější, poskytují jim více porozumění a podpory. Mají k dítěti kladný osobní vztah. Jsou přesvědčeni o jejich dobrých možnostech, dávají jim více vodítek k učení a častější zpětnou vazbu. Děti jsou častěji chváleny a oceňovány jsou jejich výkony. V interakci mezi dítětem a učitelem se může objevit i negativní očekávání /nedokáže, nezvládne, nic nepomáhá, nezlepšuje se/. V těchto případech je nutné tento začarovaný kruh rozetnout. Dítě musí zažít *novou korektivní zkušenost*, chováme se k němu tak, jaké by mělo a mohlo být.

U dětí s problémovým chováním například u pohybově neklidných dětí je velmi nesprávné, když máme vůči nim nereálná očekávání /ovládat motorickou aktivitu a kontrolu pozornosti/.

Pozitivní zpevnění je účinným prostředkem, kterým můžeme povzbudit každé žádoucí chování. Využijeme *sociální odměny*, kterými je pochvala, souhlas, ocenění, uznání, úsměv, pohlazení, tělesnou blízkost, ruka na rameni. Další možností je pozitivní zpevnění

prostřednictvím *materiálních odměn* např.: bodování, žetony, které si vyměňuje za drobné dárky. Pozitivním zpevněním, může být u předškolního dítěte i *povolení určitých činností* /pomáhám paní učitelce v přípravě pomůcek na kreslení, jsem určena jako služba při svačině/. Velkým problémem je *restající pozornost*, která působí jako zpevnění nežádoucího chování. Odejmutí pozornosti, uznání a ignorování nežádoucího chování může vést k tzv. vyhasínání nežádoucích projevů. Zpevňujeme každé žádoucí chování a nevšímáme si chování nežádoucího. Nevěnovat pozornost nežádoucímu chování je pro učitele velmi obtížné. Mají pocit, že musí zasáhnout v případě každého rušivého chování, protože je pod sociální kontrolou dětí /zprostředkovaně i rodičů, kterým děti sdělují své zážitky z mateřské školy/.

Zástupné zpevnění je další vhodnou metodou využitelnou v mateřské škole. Dítě s problémovým chováním pozoruje jiné dítě, které se chová žádoucím způsobem a je odměňováno.

Slovní sebeinstruování: učitel vybere problémové chování, předvede správné chování v přítomnosti dítěte a doprovází své jednání slovy. Dítě předvede správné chování a učitel je komentuje. Dítě samostatně předvede správné chování a sám ho komentuje. V některých případech můžeme využít i **princip nasycení**, kdy dítěti dopřejeme chování do té míry, dokud je to samotné neomrzí. Například: dítě odmítá s ostatními cvičit a chce pracovat s plastelínou. Posadíme jej stranou, samotného do lavice a může si hrát s plastelínou a my s ostatními dětmi máme zajímavá cvičení s houbou.

Jasně **určená pravidla** jsou pro děti návodem, jak se mají chovat. Pravidla dětem pozitivně formulujeme, vysvětlíme, předvedeme, v průběhu práce je připomínáme, dodržování je kontroováno a hodnoceno. Pokyny a pravidla ulehčí dětem orientovat se v sociálních vztazích. Při stanovení pravidel chování je nutné si dát pozor, abychom neměli příliš vysoká očekávání např. u dětí pohybově neklidných, emočně dráždivých, rozumově opožděných. **Kontrolu a hodnocení** je vhodné **doplnit záznamy** prostřednictvím tabulek, kde je obrázek tzv. „smajlíka“, nakresleného sluníčka za sociálně žádoucí projevy chování. Tabulky umožní, aby se děti lépe soustředily na sociálně žádoucí projevy, usnadní zapamatování pravidel, působí jako zpětná vazba, protože vidí pokroky v pravidelných intervalech. Za určité období jsou děti odměňovány /drobné dárky, zajímavá činnost, pochvala ředitelky.../.

U dětí využijeme i **montorink** /sledování sama sebe/ s využitím žetonů za sociálně žádoucí projev chování, které si vkládá do barevné krabičky. Můžeme využít i dřevěnou krabici s pískem /připomíná pískoviště/, kde je cesta za správným chováním s postupnými zastávkami. Dítě si zapichuje vlaječku za sociálně žádoucí projev chování v daném dnu. Zřetelně je označen cíl, kterého má dosáhnout.

Další možností jsou **kartičky se vzorci chování**. Jde o obrázky, které jasně určují a odpovídají sledovanému projevu chování. Učitel je ukáže dítěti při hodnocení chování. Například: *dva panáčci*, kteří se drží za ruce znamenající spolupracující a kamarádské chování. *Medvídek* znamená klidné chování a dodržování pravidel. *Myška* je příkladem zvýšeného neklidu, kdy jsem nebyl na místě při čtení pohádky, neuklidil jsem hračky na pokyn, zasahoval jsem negativně do her ostatních dětí, nedokázal jsem si klidně hrát s ostatními. *Sova* je příkladem samostatného a správného zvládnutí zadané práce. *Vlk* znamená, že jsem nezvládl svou zlost.

Nelze opomenout **problematiku trestání**, kde je cílem nežádoucí chování zastavit, napravit a samozřejmě odpustit. Přichází zde v úvahu **napomínání**, které je účinné, když zastihne dítě na počátku nežádoucí činnosti. Důležitý je jasný a pevný tón hlasu. Vyhnout se hněvu a zvýšit psychický vliv neverbálními stimuly. Zaměříme se na nežádoucí chování, neodsuzujeme dítě jako takové.

Tiché, soukromé napomínání, které zaznamená jen dítě, je účinnější než napomínání před celou třídou. Vyhneme se srovnáním a nepřátelským poznámkám. Vrátime se k pravidlům a jsme důslední. Někteří učitelé využívají i barevný terčik, který postaví před dítě na krátkou dobu, než rušivé chování odezní. Další možností trestání je **časově omezené vyloučení dítěte ze situačního pole** /oddálení od ostatních dětí/, kdy ostatní děti jsou účastny zajímavé činnosti. Využít tuto metodu můžeme pouze v případě, kdy je dítě v zorném poli učitelky, nemůže být někde samo a v uzavřené místnosti a oddálení je pouze na krátkou dobu/na zklidnění/.

Použitá literatura

- Krejčířová,D.: Dětská klinická psychologie, Grada, 1997
- Matějček,Z.: Praxe dětského psychologického poradenství, SPN,Praha 1991
- Mullerová, E.: Příběhy z měsíční houpačky, Portál, 1998
- Nešpor,K.: Jóga pro děti. Velryba, Praha 1998, s.68
- Riefová, S. R. : Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole, Portál, 1999
- Severe, S. : Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly, Portál, 2000
- Train, A.: Nejčastější poruchy chování dětí, Portál, 2001
- Vágnerová,M.: Školní poradenská psychologie pro pedagogy, UK Praha,2005
- Vymětal ,J.: Úzkost a strach u dětí, Portál, 2004

LEKTORSKÁ ŽIVOTABÁSEŇ

Jsem

Jednou z rolí, které se ode mě očekávají,
Je být lektorem/lektorkou

V této roli chci

Tvrdím, že

Rád/a bych se pochlubil/a, že

Nerad(a) prozrazuji, že

Občas se mi zdá

Těší mě

Dělám si starosti

K nastartování lektora v sobě potřebuji

Přeji si

Jsem

*Pro seminář připravil a sestavil Libor Kyncl; prosinec 2014.
(Metoda Životabáseň je využívána v programu RWCT.)*

UČITEL - LEKTOR

Doplňte do levého a pravého sloupce informace tak, aby celý řádek dal možnost vyznít rozdílnosti či podobnosti.

ŽÁCI POČÁTEČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Spíše podřízený vztah k vyučujícímu,
nižší aktivita zapojení.

Cíle a obsah vzdělávání jsou stanoveny jednotně
(RVP, ŠVP).

Problémy s osvojováním abstraktních pojmů.

znalostí

Oslabení motivace k učení v důsledku slabší vazby
získaných znalostí a dovedností na praxi.

Pocit slabší odpovědnosti za vlastní rozvoj.

Studijní podpora okolí, učení je hlavní denní náplní.

Rozsah působení (alespoň na 1 školní rok) dává
prostor k vytváření dlouhodobého vztahu,
systematičtějšího pojetí témat a sledování
postupného růstu žáků.

ÚČASTNÍCI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Získané poznatky konfrontují se svými
praktickými zkušenostmi.

Možnost okamžité aplikace získaných
a dovedností, zájem o praktické poznatky.

**Vztah učitele a žáka je „asymetrický“.
Vztah lektora a účastníka vzdělávací akce je „partnerský“.**

*Zdroj: seminář Mgr. Miroslava Jiříčky
Pro seminář připravil Libor Kyncl, 2014.*

Pracovní list: Z ČEHO SE SKLÁDÁ PROJEKT VZDĚLÁVACÍ AKCE

Efektivita každé vzdělávací akce je do jisté míry ovlivněna mírou kvality projektu vzdělávací akce.

Projekt vzdělávací akce z pohledu manažera vzdělávání, který danou vzdělávací aktivitu připravuje k realizaci, se skládá z těchto částí (*Bartoňková, s. 10-12*):

1. **Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb** (jedná se o nejkritičtější a velmi důležitou fázi tvorby projektu vzdělávací akce)
2. **Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb**
 - a) Stanovení cílů vzdělávací akce
 - b) Stanovení profilu účastníka/profilu absolventa vzdělávací akce
 - c) Návrh a určení obsahu vzdělávací akce
 - d) Sestavení osnovy, anotace
 - e) Tvorba scénáře výukových jednotek
 - f) Tvorba studijních materiálů
3. **Volba forem, metod a technik vzdělávání**, včetně volby didaktických pomůcek a techniky
4. **Výběr lektorů**
5. **Organizační zabezpečení realizace vzdělávací akce**
6. **Materiální, technické a finanční záležitosti, předkalkulace**
7. **Návrh způsobu evaluace vzdělávací akce**

Jinak řečeno, projekt vzdělávací akce by měl obsahovat odpovědi na otázky:

*Proč?
Koho?
Co?
Kdy?
Jak?
Kdo?
Kde?
Zač?*

Zdroj:

BARTOŇKOVÁ, H. *Metodika a didaktika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 62 s. ISBN 978-80-244-2716-4.

Pro seminář upravil a sestavil Libor Kyncl; prosinec 2012.

ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

Základní otázkou analýzy potřeb vzdělávání nebo výcviku je:

„Kdo se potřebuje učit a co se potřebuje učit?“

Je to v podstatě provádění průzkumu a diagnóza znalostí, dovedností, postojů. Z analýzy potřeb pak vyplývá definice cílů semináře.

DOTAZNÍK (Je to nejrozšířenější nástroj.)

Výhody:

- Je užitečný, pokud je zkoumaná oblast velká nebo velmi homogenní.
- Poskytují kvantitativní údaje, což znamená, že je lze porovnávat a dále zpracovávat.
- Je méně časově náročný a vcelku levný.
- Může být anonymní.

Nevýhody:

- Může poskytnout příliš obecné údaje.
- Problémem může být velká vzdálenost mezi lektorem a účastníkem.
- Mohou být anonymní.

INTERVIEW

Výhody:

- Lze je provádět s jednotlivci i skupinami.
- Je nejefektivnější
- Umožňuje shromáždit důležité údaje.
- Umožňuje diferencované vyšetřování potřeb.
- Umožňuje kontrolu jednotlivých zkoumaných položek.
- Poskytuje přímé odkazy na zdroje potřeb výcviku.

Nevýhody:

- Mohou na něj mít vliv subjektivní faktory a předsudky účastníků.
- Vyžaduje sofistikovanější techniky.
- Může zabrat hodně času.
- Výsledky nelze snadno kvantifikovat.

PŘÍMÉ POZOROVÁNÍ

Těžko je lze provádět po dlouhou dobu.

Těžko je realizovat bez toho, aniž by pozorované objekty věděly, že je pozorujeme.

Hrozí různá zkreslení (např. subjektivita pozorovatele)

Pokud se provádí s vědomím pozorovaného objektu, může samo o sobě změnit chování pozorovaného.

ANALÝZA DOKUMENTŮ

Výhody:

- Může poskytnout objektivní informace.
- Může být snadno pochopitelná.

Nevýhody:

- Je to nástroj, který nepostihuje dynamiku situace.

Pro seminář sestavil Libor Kyncl; 2013.

PROSTŘEDKY K DOSAHOVÁNÍ STANOVENÝCH CÍLŮ

Dostupná odborná literatura předkládá velké množství různých přehledů a výčtů těchto prostředků. Považujme proto následující verzi za jednu z mnoha, nikoli jedinou správnou.

A) NEHMOTNÉ PROSTŘEDKY

Sem patří organizační formy, vzdělávací metody, výukové klima... Někdy nelze formy a metody od sebe přesně odlišit.

1. ORGANIZAČNÍ FORMY

postihují vnější rámec vzdělávání – tedy hlavně časové, prostorové a organizační uspořádání.

Ve vzdělávání dospělých se nejčastěji realizují tyto organizační formy vzdělávacích akcí:

Samostudium

Konzultace

Přednáška

Kurs, seminář

Workshop

Cvičení

Praxe

Exkurze

Beseda

Letní škola

Distanční vzdělávání

(Podrobněji viz text Typy vzdělávacích akcí.)

2. VZDĚLÁVACÍ METODY

znamenají určitý způsob, cestu, postup vedoucí k dosažení vytčeného cíle.

Rozdělení podle míry aktivity účastníků:

Monologické - výklad, popis, referát, prezentace (účastník je převážně pasivním příjemcem informací). Pro lektora jsou méně náročné, pro účastníka jsou náročné na pozornost.

Dialogické – diskuse, beseda... Účastník se na výuce může podílet aktivněji- zasahovat do děje, říct svůj názor, uplatnit svoji zkušenost. Pro lektora je náročnější vedení.

Problémové – řešení modelových situací... Předpokládají vysokou aktivitu účastníka, který pracuje samostatně, přetváří výuku a bezprostředně ji formuje.

Další možné rozdělení:

Prezentace, přednáška - (lektor předává utříděné informace)

Vyprávění, popis (lektor, popř. video... zprostředkuje zážitek, událost, jev)

Rozhovor (lektor pokládá předem připravené i operativně zařazené otázky)

Diskuse (lektor podněcuje vzájemnou výměnu názorů mezi účastníky/skupinami účastníků)

Praktická činnost (návuk, pokus, práce s modelem...; spojuje principy názornosti a aktivity účastníka + většinou na ni navazuje společná reflexe)

Pozorování (náslech, hospitace, stínování, sledování něčí činnosti...)

Ukázka, modelové chování lektora (názorné předvedení spojené s pozorováním)

Hra (často umožňuje fyzický pohyb účastníků)

Interaktivní multimediální metody (např. výukový program, počítačová simulace, interakt. encyklopedie, e-learning, videokonference...)

Učení z textu (účastník získává informace, zpracovává je, doplňuje, hodnotí...)

Skupinová práce a prezentace jejích výsledků (metody vázané na učení z textu, rozhovor, diskusi...)

Samostudium, domácí příprava

Písemné, grafické a další samostatné práce (účastník/skupina má za úkol zpracovat písemný, grafický... produkt na určité téma/otázku)

Problémové metody (lektor účastníkům předkládá problémové situace, jejichž řešením pak získávají nové vědomosti:

- metody řešící modelové situace
- metody řešící reálné situace
- inscenační metody – hraní rolí, simulace situací...
- projektové metody – zpracování samostatného projektu
- aktivizační metody – cílem je posílení aktivity účastníka (brainstorming...)

B) HMOTNÉ PROSTŘEDKY

Napomáhají lektorovi zkvalitňovat výuku, jejich použití má vést ke zvýšení pozornosti účastníků – tedy nejčastěji podporují vizualizaci mluveného lektorova slova.

Jak přijímáme informace:	87 % očima
	9 % ušima
	4 % dalšími smysly

(Jíra, s. 33)

1. VÝUKOVÉ POMŮCKY – zahrnují v sobě výukový obsah (knihy, učebnice, pracovní listy, modely, fotografie, nahrávky, videa, programy...)

2. DIDAKTICKÁ TECHNIKA – zprostředkovávají a zpřístupňují nám výukový obsah

tabule

flip-chart

Interaktivní tabule

dataprojektor

PC/notebook/tablet

videokamera

diktafon

Zdroj:

JÍRA, O. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, 88 s. ISBN 80-86784-07-X.

Pro seminář upravil a sestavil Libor Kyncl, 2014.

STANOVOVÁNÍ CÍLŮ A SMĚROVÁNÍ K NIM

Cíle si před sebe klademe po celý život.

- Abychom měli radost ze směřování k cíli, je důležité, aby byl pozitivně zformulován. (neměl by být zaměřený na nepřítomnost něčeho, nebo dokonce na negaci)
- Je užitečné odlišit, co „bych měl“, „musím“, „chci“.
- Stanovujme si takové cíle, jejichž splnění máme možnost ovlivnit právě my. (okolí ani ostatní lidi neovlivníme)
- Je důležité, aby byl cíl konkrétní a orientovaný na výsledek.
- Cíl potřebuje mít jasné časové vymezení a v tomto čase je měřitelný.
- Cíl je pro nás tím lákavější, čím víc je pro nás zajímavý, podnětný, motivuje nás, vyžaduje od nás určité úsilí.

Výukové cíle mají být SMART nebo též „osmartované“.

Pomůcka SMART vytyčuje základní požadavky na cíle:

- S** - **specifický** (Je to požadavek na co největší konkrétnost. Čeho chci dosáhnout, jak to bude vypadat, pokud svého cíle dosáhnu...)
- M** - **měřitelný** (Jak a podle čeho změřím, nakolik jsem svého cíle dosáhl?)
- A** - **ambiciózní** (Tedy jak vysoký cíl jsme si stanovili. Čím vyšší, tím více si jej budeme vážit, bude nám stát za to jej realizovat.)
- R** - **realizovatelný** (Máme potřebné pomůcky a vybavení, je dosažení tohoto cíle v našich silách?)
- T** - **termínovaný** (Kdy jeho plnění začíná, kdy končí? Má nějaké časově vymezené mezistupně?)

Protože SMART nepočítá s osobními vlastnostmi lidí, lze přidat ještě dva další požadavky na stanovení cíle:

- E** - **emoční, vzrušující, motivující** (Nakolik nás cíl zaujal a budeme jej chtít realizovat.)
- R** - **zaznamenaný** (Tím, že svůj cíl zapíšeme, mu přikládáme větší důležitost, stává se pro nás větším závazkem.)

Pro seminář připravil Libor Kyncl; květen 2013.

TYPY VZDĚLÁVACÍCH AKCÍ

V současné době se používá slovo kurs, popř. seminář jako zobecňující pojmenování vzdělávací akce v rámci DVPP. Lektor si proto potřebuje spolu se zadavatelem vzájemně ujasnit, jaké cíle má vzdělávací akce sledovat, jaké metody má lektor zařazovat, co má být výstupem...

PŘEDNÁŠKA

Příprava:

- ✓ získání a přichystání informací
- ✓ výběr klíčových myšlenek
- ✓ rozčlenění tématu do logické struktury
- ✓ časové rozvržení
- ✓ volba vizualizace zásadních dat

Co je důležité pro proces:

- ☞ vizualizace cíle a osnovy
- ☞ vysvětlení, jaký užitek přinese téma účastníkům
- ☞ sdělení klíčových slov, seznámení s rozložením tématu
- ☞ shrnování látky po ukončených blocích
- ☞ ponechání prostoru pro případnou diskusi
- ☞ závěrečné shrnutí – téma, užitek, klíčové pojmy, navazující aktivity

Výhody akce:

- ☺ Příprava je vcelku rychlá a snadná.
- ☺ Je možný i velký počet účastníků.
- ☺ Lektor má být odborník a řečník – nepotřebuje dovednost práce se skupinou.
- ☺ Lektor může v krátkém čase zanechat v posluchačích silný dojem.

Rizika:

- ✗ Vliv pouze na znalosti
- ✗ málo komunikativní akce
- ✗ krátkodobý vliv na účastníky
- ✗ účastníci nemusí dostat na své otázky odpovědi

SEMINÁŘ

Příprava:

- ✓ získání a přichystání informací
- ✓ výběr klíčových myšlenek
- ✓ rozčlenění tématu do logické struktury
- ✓ časové rozvržení
- ✓ zvážit zařazení praktických ukázek, modelových situací
- ✓ volba záznamu a vizualizace zásadních dat
- ✓ výběr ledolamek, her, modelových situací
- ✓ zajištění prostor, pomůcek pro trénink, vybavení místnosti

Co je důležité pro proces:

- ☞ vizualizace cíle a osnovy
- ☞ vysvětlení, jaký užitek přinese téma účastníkům
- ☞ sdělení klíčových slov, seznámení s rozložením tématu
- ☞ položení provokativní otázky popř. užití vhodné ledolamky
- ☞ zadání aktivity, provedení skupiny aktivitou, poskytnutí nebo zajištění zpětné vazby
- ☞ zajištění provázání teorie s aktivitou, která právě proběhla
- ☞ shrnování látky po ukončených blocích
- ☞ vedení diskuse, zapojování všech posluchačů
- ☞ hlídat hygienu duševní práce (únava, potřeba změny činnosti, pauzy...)
- ☞ závěrečné shrnutí – téma, užitek, klíčové pojmy, efekt cvičení, navazující aktivity

Výhody akce:

- ☺ Ovlivňuje znalosti i dovednosti
- ☺ Kontaktní akce, přináší zážitek
- ☺ Aktivně zapojuje účastníky
- ☺ Stmeluje účastníky
- ☺ Podporuje praktický trénink
- ☺ Dává okamžitou zpětnou vazbu k chybě
- ☺ Účastníci dostávají odpovědi na své otázky
- ☺ Dlouhodobější vliv na účastníky

Rizika:

- ✗ Náročnější lektorova příprava
- ✗ Lektor musí mít praktické dovednosti vedení skupiny, umět řešit spory, znát skupinovou dynamiku
- ✗ Lektor musí umět pracovat se zpětnou vazbou.
- ✗ Může se projevit, že skupina potřebuje řešit něco jiného, než si objednal zadavatel (na to není lektor připraven).
- ✗ Účastníci řeší s lektorem své osobní problémy.
- ✗ Předpokládá se vyhodnocení od lektora k zadavateli, případně i jeho doporučení.

WORKSHOP

„Workshop je dílna, interaktivní děj, v rámci něhož se jednotlivci, týmy i celá skupina sdružují k vyřešení předem daného cíle. Moderátor workshopu řídí proces, může do něj vstupovat i obsahově, jeho role spočívá v přípravě, metodickém vedení a zpracování výstupů workshopu a leckdy také v následné pomoci týmu.

Může se stát i to, že po uskutečnění workshopu se moderátor na čas stává integrální částí týmu, spoluřeší, radí, usnadňuje práci, vyhodnocuje nebo se jinak zapojuje – je „nakoupen“ na určitou dobu, aby s týmem dotáhl do konce situaci, která se na workshopu otevřela.“ (Medlíková, s. 48)

„Během akce moderátor střídá aktivity, podle potřeby mění svoji roli, chrání bezpečí lidí i procesu, pečuje o stálou věcnou orientaci skupiny i kontinuální záznam vyřešeného atd. Na závěr workshopu moderátor shrnuje a spolu s účastníky formuluje výstup a rovněž zajišťuje písemný záznam výstupů.“ (Medlíková, s. 49)

Příprava:

- ✓ jednání se zadavatelem (stav-problém, záměr, cíle, evaluace, další kroky)
- ✓ ujasnění si priorit akce + zvážení metodiky (metody, techniky, způsob zápisu...)
- ✓ zvážení, zda oslovit dalšího ko-moderátora + rozvrhnout vzájemné střídání a doplňování
- ✓ zajištění logistiky – čas, místo, uspořádání prostoru, vybavení, materiál, pomůcky, pozvánky

Co je důležité pro proces:

- ☞ vizualizace a vysvětlení cíle a záměru workshopu, přínosu pro skupinu, role moderátora
- ☞ kombinování práce individuální, ve skupinách, společně; měnit složení členů skupin
- ☞ po každém dokončení úkolu vždy zajistit shrnutí
- ☞ vytvářet veřejný postupný zápis+ pak udělat zápis pro každého (dopor. do 48 hodin)
- ☞ ledolamky, střídání metod práce
- ☞ hlídat hygienu duševní práce (únava, potřeba změny činnosti, pauzy...)
- ☞ když práce nedošla do předpokládaného konce, domluví se pokračování či následné kroky

Výhody akce:

- ☺ Ovlivňuje dovednosti a postoje.
- ☺ Aktivně zapojuje účastníky.
- ☺ Přináší velmi intenzivní zážitky.
- ☺ Účastník učí účastníka.
- ☺ Vyřešení definovaného problému stmeluje kolektiv.
- ☺ Probíhá mnohonásobná zpětná vazba.
- ☺ Účastníci cítí zodpovědnost za zavádění výstupů workshopu do praxe.
- ☺ Dlouhodobý vliv na organizaci, lidí, procesy.

Rizika:

- ✗ Velmi náročné na přípravu, vedení i na následné akce
- ✗ Problém, a tedy i zadání pro moderátora, jsou definovány nesprávně.
- ✗ Tendence vymezit řešený problém příliš úzce, neschopnost vidět jej z různých úhlů pohledu
- ✗ Nevhodně vybraní členové skupiny (např. příliš stejnorodá skupina)
- ✗ Nezkušený moderátor, popř. málo sehaná dvojice moderátor-zapisovatel
- ✗ Moderátor vidí to, co očekával, že uvidí.
- ✗ Rušivé vstupy (lidé, prostředí, nátlak vedení...)
- ✗ Moderátor musí umět řešit konfliktní situace, uklidňovat emoce...

Zdroj:

MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 176 s. ISBN 978-80-247-3236-7.

Pro seminář zpracoval Libor Kyncl; 2014.

VOLBA METOD S PŘIHLÉDNUTÍM K FORMULACI CÍLE

Zadavatel i lektor by měli mít jasno, jaké jsou cíle vzdělávací akce. Teprve na základě jejich znalosti lze vybrat vhodný typ vzdělávací akce. Metody, které pak lektor při realizaci vzdělávací akce použije, vycházejí z typu zvolené akce. (Medlíková, 2010, s. 42-44)

Možné cíle vzděl. akce	Příklady použitelných metod
Informovat	přednáška, prezentace, individuální práce s materiálem
Naučit	seminář, workshop, simulace, řešení případových studií, kamerový trénink se zpětnou vazbou, individuální úkoly s následným rozбором, práce v týmu, konzultace, koučování, stínování
Natrénovat	workshop, seminář, kamerový trénink se zpětnou vazbou, individuální úkoly s následným rozбором, práce v týmu, konzultace, koučování, stínování
Vyřešit	workshop, týmová i individuální práce, příklady dobré praxe, konzultace, koučování, facilitace, mediace
Zažít	workshop, simulace, testy, hry, soutěže, indoorové a outdoorové aktivity, mentoring
Pobavit	všechny typy akcí, hry, simulace, indoorové a outdoorové aktivity, ukázky z videa, soutěže, kvízy, modelové situace
Motivovat	workshop, prezentace, příklady dobré praxe, hry, mentoring
Přesvědčit	workshop, příklady dobré praxe, modelové situace, řešení konkrétních úkolů v týmu, prezentace
Ukázat	přednáška, seminář, prezentace, ukázky z videa, příklady dobré praxe, simulace, mentoring
Nasměrovat	seminář, modelové situace, koučování, stínování, příklady dobré praxe, mentoring, facilitace
Změnit	workshop, práce v týmu, řešení konkrétních situací, příklady dobré praxe, koučování, mentoring, mediace

Zdroj:

MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 176 s. ISBN 978-80-247-3236-7.

Pro seminář upravil a sestavil Libor Kyncl; prosinec 2012.

POUŽITÉ VZDĚLÁVACÍ METODY

Prezentace, přednáška	
Vyprávění, popis	
Rozhovor	
Diskuse	
Praktická činnost	
Pozorování	
Ukázka, modelové chování lektora	

<p>Interaktivní multimediální metody</p>	<p>Učení z textu</p>	<p>Skupinová práce a prezentace výsledků</p>	<p>Samostudium, domácí příprava</p>	<p>Písemné, grafické a další samostatné práce</p>	<p>Problémové metody</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>metody řešící modelové situace</u> - <u>metody řešící reálné situace</u> - <u>projektové metody</u> - <u>aktivizační metody</u>
---	-----------------------------	---	--	--	---

NĚKOLIK LEKTORSKÝCH TIPŮ

Naučte se jména posluchačů.

Způsobů, jak můžete získat pozornost Vašich posluchačů existuje několik – vyslovení jména posluchače je velmi jednoduchá, a přitom často opomíjená možnost. Tento přístup vychází z předpokladu, že posluchače zaujme, když budeme mluvit o nich. (Vyslovení jména posluchače funguje, protože je to sdělení, které se k posluchači dostane přes všechny filtry vnímání. Možná jste už zažili situaci, kdy jste v místnosti plné lidí s někým hovořili o kolegovi, který v danou chvíli stál na opačném konci. Místnost byla plná šumů a útržky hovorů. Když jste vyslovili kolegovu jméno, lidé okolo nejspíš vůbec nezareagovali. Zato on, přestože ho od vás dělila celá místnost, se v tu chvíli pravděpodobně přestal věnovat tomu, co dělá, a podíval se vaším směrem.)

Účinku použití jména však můžete využít i v méně příjemných situacích – například při nepozornosti, vyrušování nebo nesouhlasných reakcích některých posluchačů.

S předměty, které držíte v rukou, si nehrajte.

Otevřeným postojem, při kterém před tělem nijak nekřížíme ruce nebo nohy, vysíláme k posluchačům pozitivní signály o tom, že před nimi nic neskrýváme. Na druhou stranu vystoupit před neznámé lidi s holýma rukama, bez možnosti přidržet se stolu nebo se schovat za řečnický pultík je pro většinu z nás velmi náročné až stresující. Často potřebujeme zejména v úvodu prezentace nějakou oporu, které se zachytíme a svedeme do ní své napětí a trému. Ideální je samozřejmě mít ruce prázdné a volně jimi gestikulovat. Přesto se doporučuje raději vědomě zvolit nějakou vhodnou „berličku“, zemnicí bod (často to bývá propiska, fix, ukazovátko, dálkové ovládání, kartičky s poznámkami aj.), než být statečný za každou cenu a své napětí přenášet do nervózních gest, pohybů či postoje.

Dejte ale velký pozor na bezděčné pohyby a hraní si s předmětem, který držíte v rukou. Může se pak stát, že vaši posluchači budou s pobavením sledovat, co se odehrává ve vašich dlaních - a vaše sdělení jim unikne.

Závěr vaší prezentace je poslední šance pro vás i vaše posluchače.

Závěr spolu s úvodem prezentace patří k nejdůležitějším, často ale nejpodceňovanějším částem prezentace. V úvodu si posluchači na základě způsobu vystupování, vašeho oblečení a dalších zdánlivých maličkostí o vás vytvářejí první dojem. Stejně tak v závěru prezentace v nich vyvoláte poslední dojem – tedy to, co si z

prezentace odnesou a snad i zapamatují. Stává se, že řečník dokončuje svoji prezentaci, děkuje za pozornost a při tom už je na cestě ke dveřím. Pro posluchače je to signál toho, že jste rádi, že už máte prezentaci za sebou. Proto v klidu domluvte, podívejte se na své posluchače a teprve potom odejděte. V závěru shrňte nejdůležitější body a klíčové myšlenky, zkušenější řečníci mohou závěr prezentace využít také k vyvolání okamžité akce u posluchačů – např. diskuse k tématu.

Používáte-li poznámky, napište si je na malé, tužší kartičky.

Názory na používání poznámek při prezentaci se různí. Někteří řečníci je s oblibou používají, jiní dávají přednost prezentaci spatra.

Pokud se rozhodnete pro poznámky, vyvarujte se používání poznámek na papíru formátu A4, poznámky si připravte na kartičky z tvrdšího papíru velikosti dlaně. Takové poznámky se Vám nebudou chvět v ruce jako list papíru, tiskací a větší písmena budou čitelná i ve stresu a snadněji se budete v poznámkách orientovat. Pamatujte, že poznámky slouží k připomenutí klíčových slov a struktury prezentace, proto do nich občas nahlédněte, nikdy je však Vaším posluchačům nečtěte.

*Zdroj: <http://www.uspesnaprezentace.cz/vystupovani-a-forma/osobnost-rcenika/>
Pro seminář LEKTORSKÉ DOVEDNOSTI připravil a sestavil Libor Kyncl, 2014.*

TRÉMA

Tréma je na jednu stranu definovaná jako **nepříznivý duševní stav**, zároveň jako **přirozená obrana organismu**, která tudíž není v určité míře nijak škodlivá.

Trému můžeme definovat jako psychický stav emočního napětí, ke kterému dochází před veřejným vystoupením, veřejnou prezentací, před událostí pro nás nějak významnou a důležitou. Tréma je strach z vlastní neschopnosti, obava z neúspěchu. Projevy strachu (tréma) je **přirozená reakce lidského těla na stresovou situaci**. Mezi příznaky patří úzkost, pocit naprostého prázdna, myšlenková neuspořádanost, bušení srdce, pocení, třes, porucha příjmu potravy aj.

Tréma (předstartovní napětí) je částečně pozitivní a pro úspěch vhodná, neboť aktivizuje a dokáže zaměřit pozornost člověka a jeho energii k danému výkonu. Tréma se zvyšuje při únavě, nevyspání, přepracovanosti, nadměrném přeceňování významu události, nesprávné životosprávě aj. Tyto aspekty nám dávají přirozený návod, jak trému zmírnit nebo se jí do určité míry vyhnout. Trému způsobuje také nízké sebevědomí.

Tento duševní stav bývá intenzivní v nové situaci, v novém prostředí, mezi novými lidmi.

Jak zvládnout trému?

Každý se jistě setkal s nějakými návody, jak se trémy zbavit, nebo ji zmírnit.

Uvedme si dva základní postupy na zvládnutí trémy, které patří mezi nejpoužívanější:

- a) **Soustředění pozornosti (koncentrační metoda)** - Vytěsňte z hlavy stresující myšlenky, soustřeďte pozornost na svůj prezentační výkon. (prezentační „pozice“)
- b) **Asociace (vzpomínková metoda)** - Myslete (vzpomínejte) na něco velmi příjemného, na prostředí, kde vám bylo dobře, na situaci, která vám byla příjemná, na věci, které se vám líbí, na člověka, kterého máte rád a s kterým je vám dobře. Důležitá je intenzita představy, pozitivní silná představa vyvolá příjemný pocit uvolnění, pomůže překonat strach, trému i stres.

Které další postupy, činnosti a techniky Vám pomáhají aktivně snižovat pocity a projevy trémy?

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

Zdroje.

HIERHOLD, E. *Rétorika a prezentace*. 7. vyd. Praha: Grada, 2008. 400 s. ISBN 978-80-247-2423-2.

KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 107 s. ISBN 8024724537.

TRDÁ, J. *Lektorské finty*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. 112 s. ISBN 978-80-247-3675-4.

Pro seminář připravil a sestavil Libor Kyncl, březen 2013.

PATNÁCT RAD, JAK PŘEKONAT TRÉMU

Viktor Dvořák

Ve Startu 4/2006, str. 126 byl článek "Nebojte se přednášet". Následně se mi někteří čtenáři svěřili, že se nemohou zbavit trémy... Věřím jim, a proto dovolte, abych pro jejich i vaši potřebu upravil článek, který vyšel v časopisu Vedoucí a rozhodování, v č. 12, str. 39-41 snad v roce 1980 a údajně byl převzat z Consulting č. 9/1980. Některé informace z něj jsem už uvedl ve výše uvedeném článku, ale z důvodu úplnosti je zde budu opakovat.

Trémě při různých veřejných vystoupeních se lze odnaučit, nebo lze si trému "ochočit", aby s vámi spolupracovala. Patnáct zásad, jak ji zvládnout, jak nervozitu při lektorské práci zredukovat na rozumou míru, vychází z praxe.

Pravidlo 1: Dobrá příprava je důležitým předpokladem každého projevu či prezentace.

Platí však ještě jedna zásada: čím kratší je projev, tím delší by měla být příprava. Při pětiminutovém projevu musí být argumenty pádnější, než při hodinové přednášce.

Pravidlo 2: Učte se mít ze svého projevu potěšení.

Vše je rozhodnuto, jestliže jste si prezentaci dobře připravili, nastudovali. Dívejte se na to optimisticky a stále si říkejte „Pronesu dobrou řeč, připravil jsem se na ni pečlivě“. Autosugesce dělá divy!

Pravidlo 3: Svatý Augustinus napsal "Ty sám musíš hořet plamenem, který chceš roznítit v druhých ..."

Můžete mluvit jen o tom, o čemž jste vnitřně přesvědčeni. V opačném případě vedení semináře vzdejte. Musí být na vás zřejmé, že s obsahem svého projevu souhlasíte.

Pravidlo 4: Využijte každou příležitost mluvit před skupinami.

Mluvte nejdříve ve svém nejbližším okolí...metoda postupných malých kroků bývá velmi účinná. Úspěch se nedostaví hned před velkou skupinou.

Pravidlo 5: Dýchejte zhluboka

Večer nebo ráno před seminářem opakujte dýchání zhluboka. Jestliže jste se před prezentací v místnosti již usadili, ještě jednou hluboce vydechněte, než povstanete. Pak vykročte pevným a rychlým krokem k místu, odkud budete mluvit.

Pravidlo 6: Před vystoupením nikdy příliš mnoho nejezte.

Jste-li přejedení, špatně se vám bude mluvit, nebo dokonce chtít spát.

Pravidlo 7: Překontrolujte před projevem ještě jednou technické zařízení.

Mikrofon nesmí být příliš nízko, světlo vás nesmí oslňovat, zkontrolujte pořadí promítaných obrázků, ověřte si, kdy začne vaše přednáška...

Pravidlo 8: Nejméně 20 minut před vaší prezentací se o ni vůbec nestarejte.

Odpoutejte se od prezentace, nemá smysl už něco vylepšovat či opravovat. Případnou chybu už asi neopravíte, nehleďte na to, že to můžete udělat v průběhu prezentace – viz pravidlo 11 a 10. Ostatně, čas posledních cca 20 minut byste měli věnovat účastníkům přicházejícím na vzdělávací akci – vítat je, pozorovat, navazovat s nimi oční kontakt.

Pravidlo 9: Volte pozitivní formulace.

Posluchače zajímá, co užitečného může z vaší prezentace získat. Nepřetěžujte ho zbytečnými podrobnostmi, které mohou narušit přehlednost a plynulost projevu.

Pravidlo 10: Netrapte se tím, jestliže někdy nedokončíte větu.

Jen málo posluchačů si toho obvykle všimne. Opravováním můžete znehlednit přednášku a znervoznit se. Zainteresovaný posluchač se v diskusi nebo po prezentaci zeptá.

Pravidlo 11: Uvědomte si, že posluchači jsou "jen" lidé, kteří prominou různé nedostatky.

Posluchači nejsou vaší nepřátelé, přišli se něco dovědět, ne vás zesměšnit. Nepoznají na vás, že vás brní kolena či máte tlak v žaludeční krajině. Zajímá je, co jim řeknete a ne jak se cítíte.

Pravidlo 12: Pomáhejte si různými pomůckami.

Dobře připravené obrázky, tabulky či schémata vám vedení semináře usnadní a mnohdy jej mohou i zachránit v případě vaší momentální indispozice. Ukazovátka či papír s hlavními body přednášky v ruce mnohdy uvolní svalové napětí těla.

Pravidlo 13: Najděte si posluchače, který je vám pozitivně nakloněn.

Najděte si očima pozorného posluchače, „příznivce“, o kterém usoudíte, že jej prezentace zajímá a dle jeho reakcí můžete rozšířit nebo zkrátit právě sdělovanou informaci. Nesmíte však na něm očima zůstat „viset“ - také ostatní posluchači mají právo udržovat s vámi zrakový kontakt. Tedy: pomalu pohledem přecházejte po všech posluchačích.

Pravidlo 14: Zjistěte, z čeho vlastně máte trému.

Nezvyklý prostor – před akcí si jej pohlédněte a zvykněte si na něj.

Posluchači – jsou vašimi příznivci a vy o tom nevíte? Přece na vaši přednášku přišli a chtějí se něco od vás dovědět.

Že něco pokazíte – vždyť jste se na to připravili a mluvíte on tom, co máte rádi – tak proč se bát?

Je tam osoba, na které vám záleží – jestli jí záleží i na vás, jste na stejné lodi. Jestli je k vám nepřátelská, tak ani sebelepší přednáškou nezabráníte pomluvě.

Nevíte-li, z čeho máte obavu, zjistěte si to, pak můžete lépe proti tomu bojovat.

Pravidlo 15: Jste-li přesto ještě trochu nervózní, zapamatujte si tyto čtyři způsoby, kterými dosáhnete toho, aby z vás vyzařovala jistota:

Mluvte o něco hlasitěji, nekuňkejte.

Máte-li zabudovaný mikrofon, stůjte před ním pohodlně a uvolněně.

Je-li mikrofon volný, opřete si jeho konec asi 20 cm pod bradu a „sítko“ odkloňte od úst asi 15 cm. Tak jej držte a otáčeje se celou polovinou těla a ne jen hlavou, což by způsobilo zeslabení hlasu. Mikrofon odkládejte na pultík lehce – jinak v sále zazní rána!

Udržujte vizuální kontakt se všemi posluchači, jste tu pro každého z nich.

Naučte se začátek a konec prezentace zpaměti. Stačí tři až pět vět. První dojem je rozhodující a ten poslední zase zůstává v paměti.

Na konec snad něco neočekávaného:

Každý dobrý řečník má trému a tu vlastně pro svoji práci potřebuje – považujte trému za něco pozitivního, za něco, co prezentaci dává potřebnou dynamiku a šmrnc. Patří k vám a vy si ji ochočte ve svůj prospěch, k úspěchu přednášky a ona vám bude sloužit.

Zdroj: DVOŘÁK, V. Patnáct rad, jak překonat trému.

Dostupné z:

<http://members.chello.cz/malovec/Patnactrad.htm>

[cit. 2013-11-02]

Pro seminář připravil Libor Kyncl; 2013.

LEKTORSKÉ KOMPETENCE

„Lektorské kompetence jsou takové znalosti, dovednosti a postoje, které lektorovi umožňují efektivně vykonávat jeho činnost, tedy naplňovat všechny jeho funkce ve vyučovacím procesu (výuce).“ (Dvořáková, s. 10)

A) ODBORNÉ KOMPETENCE

- „vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti jak z oboru, který lektor vyučuje, tak i schopnost mezioborového přístupu, jehož nezbytným předpokladem je široké, všeobecné vzdělání;“ (Dvořáková, s. 10)

B) METODICKÉ (ANDRAGOGICKÉ/DIDAKTICKÉ) KOMPETENCE

- „komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání, tj. znalost problematiky vzdělávání dospělých, dalšího vzdělávání, strategií vzdělávání, znalost a respektování didaktických principů, schopnost stanovovat cíle, vytvářet obsah vzdělávání, vybírat a používat adekvátní formy, metody a prostředí výuky, získávat a poskytovat zpětnou vazbu, analyzovat a hodnotit výsledky vzdělávání;“ (Dvořáková, s. 10)

C) RÉTORICKÉ A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

- Schopnost sladit a efektivně a adekvátně situaci používat svoji verbální a neverbální komunikaci, číst neverbální signály účastníků...

D) OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE

- „smysl pro odpovědnost, tvořivost, flexibilita, čestnost, smysl pro spravedlnost, důslednost, rozhodnost, zásadovost, trpělivost, duševní vyrovnanost, optimismus, pozitivní myšlení vzhledem k sobě i účastníkům, sebeovládání, tolerance, takt a klid, smysl pro humor atd.“ (Dvořáková, s. 10) Velmi důležitý je i vzhled lektora, jeho zdravotní stav, odpočatost.

Ideální je, rozvíjí-li lektor své kompetence rovnoměrně. Nejsnazší je posun v odbornosti. Nejméně ovlivnitelné jsou osobnostní vlastnosti. Metodické a komunikační kompetence může lektor rozvíjet jednak studiem, jednak na kursech pro lektory, jednak sebereflexí jeho přímé lektorské činnosti.

Zdroj:

DVOŘÁKOVÁ, M. *Lektorské kompetence*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, 76 s. ISBN 978-80-244-3586-2.

Pro seminář připravil a sestavil Libor Kyncl, 2014.

JAK SI TAKÉ MOHU JAKO LEKTOR USNADNIT ŽIVOT

NEVERBÁLNÍMI PROSTŘEDKY

- s publikem udržuji oční kontakt
- používám vstřícná gesta
- příjemný výraz tváře
- pohlídám vhodný způsob usazení pro všechny
- ohlídám si vlastní gestikulaci, postoje a pozice vůči účastníkům
- věnuji jednotlivcům i skupině čas na přemýšlení
- zavedu mluvící předmět (hovoří pouze ten, kdo jej má v ruce)
- pořizuji srozumitelný a čitelný zápis mluveného

VERBÁLNÍMI PROSTŘEDKY

- aktivně naslouchám
- přizpůsobím se verbálnímu a neverbálnímu projevu účastníků
- přizpůsobím se paraverbálnímu projevu účastníků (upravím hlasitost, rychlost řeči, délku pomlk...)
- zrcadlení – pojmenovávám to, co účastníci říkají nebo jinak sdělují
- rekapituluji, co právě probíhá
- parafrázuji – převyprávím uplynulou promluvu vlastními slovy
- kladu otázky
- projevuji pozornost, zájem (přítakáním...)
- vypíchnu podstatu něčí promluvy
- poděkuji za odpověď
- ocením něčí činnost
- cíleně někomu poskytnu řečnický prostor s cílem udržet rovnováhu

KONKRÉTNÍMI TECHNIKAMI

BUMERANG - vrácení otázky

účastník: „ Jak by se v takové situaci měl zachovat učitel? “

lektor: „ To je správná otázka. Co si o tom myslí ostatní? “

Účastník zde chce dostat hotový, odborně správný návod na řešení konkrétní situace. Použitím bumerangu dává lektor prostor ostatním. Ti si poznatky, na které přišli sami, lépe zapamatují a snadněji je uplatní příště.

PARAFRÁZOVÁNÍ - orientace v situaci

účastník: „ No, a pak už se nám nechtělo dál... “

lektor: „ Rozumím tomu dobře, že jste se shodli na tom, že dál už nepůjdete? “

Lektor použil shrnující poznámku, kterou se snaží znovu, ale jinak formulovat právě vyřčenou informaci. Zároveň tak udržuje nediskutující členy skupiny „v obraze“, schopné kdykoli se do diskuse zapojit.

POVZBUZOVÁNÍ

lektor: „ Všiml jsem si, s jakým zaujetím jste ve skupině kladli otázky. Které otázky jste zformulovala vy, Evo? “ Povzbuzování může být zaměřené na celou skupinu, častěji je adresované jedinci, obvykle uzavřenějšímu. Tato naše pozornost se většinou nemine účinkem (pozor ale, aby nevypadala nátlakově.)

SOUHLAS MÍSTO OBRANY

účastník: „ Tento text se pro využití metody Párové čtení nehodí. “

lektor: „ Máte pravdu, někdy je nalezení vhodného textu časově náročná činnost. Ted' se však raději soustředíme na celkovou analýzu průběhu jednotlivých činností během metody. “ Toto je příklad na profesionálně zvládnutou kritiku. Lektor s účastníkem souhlasil a vzápětí obrátil pozornost všech směrem ke skutečně náplni programu.

Zdroj: REITMAYEROVÁ, E. - BROUMOVÁ, E. Cílená zpětná vazba. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, 176 s. ISBN 978-80-262-0222-6. Pro seminář upravil a sestavil Libor Kyncl, 2014.

VYBRANÁ LITERATURA K TÉMATU

LEKTORSKÉ DOVEDNOSTI

1. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 8. vyd. Praha: Grada, 2002. 856 s. ISBN 8024704692.
2. BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2008. 197 s. ISBN 8087197127.
3. BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2003. 222 s. ISBN 8072201571.
4. BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
5. BARTOŇKOVÁ, H. *Metodika a didaktika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 62 s. ISBN 978-80-244-2716-4
6. BARTOŇKOVÁ, H. *Metodika vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011, 62 s. ISBN 978-80-244-2716-4.
7. BEERMANN, S. – SCHULBACH, M. *Hry na semináře a workshopy*. Praha: Grada, 2009. 112 s. ISBN 978-80-247-2964-0.
8. BĚLOHLÁVEK, F. *15 typů lidí, jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 128 s. ISBN 978-80-247-3001-1.
9. BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 54 s. ISBN 978-80-244-2717-1.
10. BUCKLEY, R. – CAPLE, J. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 8025103587.
11. BUREŠ, I.; LOPUCHOVSKÁ, V. *10 zlatých pravidel překonávání nejčastějších komunikačních bariér*. Praha: Management Press, 2007, 172 s. ISBN 978-80-7261-166-9.
12. EDMÜLLER, A. – WILHELM, T. *Velká kniha manipulativních technik*. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-3778-2.
13. GLEGG, B. – BIRCH, P. *Intenzivní kurz vedení lidí*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2005. 258 s. ISBN 8025103560.
14. GRUBER, D. *Řečnické triky*. Ostrava: Repronis, 2001. 92 s. ISBN 80-86122-54-9.
15. HAJEROVÁ – MÜLLEROVÁ, L. *Komunikační a prezentační dovednosti*. 1. vyd. Praha: VŠ manažerské informatiky a ekonomiky, 2012. 178 s. ISBN 978-80-86847-58-0.
16. HIERHOLD, E. *Rétorika a prezentace*. 7. vyd. Praha: Grada, 2008. 400 s. ISBN 978-80-247-2423-2.
17. HOSPODÁŘOVÁ, I. *Prezentační dovednosti*. 3. vyd. Praha: Kernberg Publishing, 172 s. ISBN 978-80-903962-9-6.
18. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 233. s. ISBN 8024714574.
19. JAROŠOVÁ, E. A KOL. *Trénink sociálních a manažerských dovedností. Metodický průvodce*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. 267 s. ISBN 8072611356.
20. JÍRA, O. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. 88 s. ISBN 80-86784-07-X.

21. KACHLOVÁ, J. – HAJDOVÁ, J. *Prezentační a komunikační dovednosti*. Ostrava: OA a VOŠ sociální, 2011.
22. KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 107 s. ISBN 8024724537.
23. KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1995. 350 s. ISBN 8085943018.
24. LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
25. LAZAROVÁ, B. a kol. *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001. 107 s. ISBN 80-7315-013-1.
26. MALACH, J. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava: OU, 2003. 72 s. ISBN 8070429461.
27. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
28. MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 176 s. ISBN 978-80-247-3236-7.
29. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, 361 s. ISBN 978-80-247-2339-6.
30. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 8085963523.
31. MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 146 s. ISBN 8073570459.
32. ONDRUŠKOVÁ, H. *Metodická příručka lektorských dovedností pro tutorý e-learningových kurzů*. 1. vyd. Praha: VOX, 2011. 104 s. ISBN 978-80-87480-01-4.
33. PAULÍK, K. *Psychologické aspekty vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava: OU, 2003. 78 s. ISBN 80-7042-935-6.
34. PLAMÍNEK, J. *Konflikty a vyjednávání*. 3. vyd. Praha: Grada, 2012. 136 s. ISBN 978-80-247-4485-8.
35. PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 336 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
36. POSPÍŠIL, M. *Asertivita je stále živá*, Plzeň: Pospíšil Miroslav, 2005. 239 s. ISBN 80-903529-0-1.
37. POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých – andragogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. 220 s. ISBN 80-7290-064-1.
38. PROKOPENKO, J. – KUBR, M. A KOL. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. 631 s. ISBN 8071692506.
39. REITMAYEROVÁ, E. - BROUMOVÁ, E. *Cílená zpětná vazba*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. 176 s. ISBN 978-80-262-0222-6
40. ŠEĐOVÁ, K. – ŠKVAŘÍČEK, R. – ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
41. ŠOFEROVÁ, J. *Lektorské finty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 112 s. ISBN 9788024724836.
42. TRDÁ, J. *Lektorské finty*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. 112 s. ISBN 978-80-247-3675-4.
43. ZORKOVÁ, J. *Jednání s problematickými typy osob*. Orlová: Obchodní akademie, 2007, 79 s. ISBN 978-80-87113-77-6.

Pro seminář připravili a sestavili Beata a Libor Kynclovi, 2014.

www.fakta.cz

JAK ÚSPĚŠNĚ ZAHÁJIT PREZENTACI, aneb PRVNÍ PODÁNÍ ROZHODUJE

Je známo, že první kontakt s publikem často rozhoduje o přijetí sdělovaných informací a o atmosféře v průběhu vzdělávací akce. Dobrý start prezentace je jako vyhrané podání – lektor získává výhodu a mnohdy i sympatie posluchačů.

1. Otázka do publika

Zahájení prezentace položením otázky do publika přispívá jak k navázání kontaktu a prolomení ledu mezi lektorem a účastníky semináře, tak k rychlému mentálnímu zapojení posluchačů.

Můžete položit jednoduchou otázku a vyzvat posluchače, aby zvedli ruce nebo verbálně zareagovali. Nebo můžete připravit výběrovou otázku s několika variantami odpovědí (např. Jaké pomůcky obvykle používáte při prezentaci?).

Zapojení posluchačů ihned v úvodu navíc přispěje ke zmírnění vaší počáteční trémy jako řečníka. Položením otázky posluchačům vhodně přeměrujete pozornost ze své osoby na hledání odpovědi.

2. Překvapující údaj, statistika

Uvedení konkrétního faktu, statistiky nebo tvrzení může být dalším vhodným způsobem, jak zahájit prezentaci. Vhodné je uvést taková fakta, která budou pro posluchače novinkou či překvapením. Myslete také na to, aby uváděná data úzce souvisela s ústředním tématem vašeho příspěvku. Vizualizace číselných údajů – např. zápis čísla na flip-chart nebo do prezentace v MS PowerPoint přispěje k jejich lepšímu zapamatování.

3. Pohled do minulosti nebo budoucnosti

Jiným způsobem, jak vtáhnout posluchače do své prezentace od samého úvodu je uvedení příkladu či situace z minulosti nebo naopak výhled a očekávání do budoucnosti – ve vztahu k tématu semináře.

I tehdy, vypráví-li lektor příběh své profesní dráhy v daném tématu, může velmi dobře zmínit klíčové milníky daného oboru či profese v minulosti – popsat současnou situaci a budoucí příležitosti.

4. Poutavá historka ze života

Jedním z „nejprofanovanějších“ tipů pro zahájení proslovu bývá vyprávění anekdoty posluchačům. Z praxe však vyplývá, že existuje jen minimum vhodných vtipů pro veřejné vystoupení. Navíc ne každý řečník a ne každé publikum je stvořeno pro vtipkování... Zkuste proto raději zapátrat ve své paměti, co zajímavého, neobvyklého jste zažili nebo vyslechli. Historka ze života sdělená stručnou a poutavou formou přispěje ke snazšímu navázání kontaktu s posluchači (prolomení ledů) a vybudování pozitivní atmosféry. Navíc se posluchači mohou díly vhodně zvolenému příběhu snáze identifikovat s řečníkem a jeho/její příspěvkem.

Doporučujeme tyto historiky cíleně sbírat a zapisovat tak, abyste v případě častějších veřejných vystoupení měli dostatečnou zásobu.

Osobně používám například hádanku, odkud jsem: Zadám několik indicií a čekám na hypotézy publika. Je-li v místě mého bydliště něco zajímavého a lákavého, mohu hádanky využít i jako tipu na výlet do našeho regionu...

5. Citát

Tradiční způsob zahájení prezentace lze obměnit tak, že ve své prezentaci nebudete citovat „moudra velikánů“ z historie, ale naleznete vhodné citace z odborné literatury a časopisů. Můžete tak v úvodu svého projevu citovat „guru“ svého oboru. Uvedení aktuálního citátu navíc vtáhne posluchače do prezentace a posílí důvěryhodnost vašich tvrzení. Citát navíc můžete převést do vizuální podoby – promítnout na plátno, napsat na flipchart či tabuli. Pokud by si jej měli posluchači zapamatovat déle jako klíčové motto vaší prezentace, můžete vytvořit kartičky velikosti osobní vizitky a předat jim je v průběhu vzdělávací akce.

Ať už se rozhodnete pro kterýkoliv způsob zahájení prezentace, vždy si jej předem vyzkoušejte, ať získáte jistotu a na posluchače působíte posluchače vstřícně a kompetentně.

.....
Zdroj: ÚSPĚŠNÁ PREZENTACE. Jak úspěšně zahájit prezentaci, aneb První podání rozhoduje.

Dostupné z:

<http://www.uspesnaprezentace.cz/vystupovani-a-forma/rec-tela/jak-uspesne-zahajit-prezentaci-aneb-prvni-podani-rozhoduje/>

[cit. 2013-02-01]

.....
„Při seznamování s účastníky si vždy uvědomme, jak jsme při prvním kontaktu vnímání, a přizpůsobme tomu své vystupování. **První dojem** o druhém člověku si vytváříme z několika zdrojů. Utváří se podle:

- obsahu sdělení (vyřčených slov) – pouze 7%
- tónu hlasu a dalších mimoslovních charakteristik řeči – 38%
- tělesných projevů (řeč těla) – 55%.“ (Jíra 2004, s. 57)

JÍRA, O. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, 88 s. ISBN 80-86784-07-X.

Pro seminář sestavil Libor Kyncl, 2014.

Alderferova teorie motivačních potřeb

(zkráceně **ERG** - Existence, Relatedness and Growth)

Teorii motivačních potřeb zveřejnil **Clayton Paul Alderfer** jako další rozšíření Maslowovy pyramidy potřeb. Jeho pyramidu lidských potřeb uspořádal od konkrétních po abstraktní do tří základních stupňů:

- **Existenční (E - existence)** odrážejí potřebu lidí týkající se výměny materiálu a energie a potřebu dosahovat a udržovat homeostatickou rovnováhu s ohledem na opatřování si určitých materiálních předmětů. Hlad a žízeň představují nedostatek a jsou existenčními potřebami. Plat, zaměstnanecké výhody a pracovní podmínky jsou dalšími typy existenčních potřeb.
- **Vztahové (R - relatedness)** přiznávají to, že lidé nejsou soběstačné jednotky, ale musejí se angažovat v transakcích s lidmi kolem sebe. Základní charakteristikou vztahových potřeb je to, že jejich uspokojení závisí na procesu sdílení a vzájemnosti. Akceptance, pochopení, potvrzení (schválení) a vliv jsou prvky vztahového procesu. Přátelství, vztahy, společné cíle, uznání v sociální síti
- **Růstové (Growth)** se objevují v důsledku tendence otevřených systémů v průběhu času vnitřně růst a diferencovat se, a to následkem překračování hranic prostředí. Růstové potřeby stimulují lidi, aby ve svůj prospěch vyvíjeli tvůrčí a produktivní úsilí. Uspokojení růstových potřeb závisí na tom, jak jedinec "nachází příležitosti k tomu, aby naplňoval své představy a stával se tím, čím se může stát".

Maslowova pyramida nebo **Maslowova teorie** je hierarchie lidských potřeb, která se využívá mimo jiné při motivaci lidí v organizaci. Pyramidu potřeb sestavil americký psycholog Abraham Maslow již v roce 1943.

Maslowova pyramida v praxi: Maslowovy teorie potřeb se používá při sestavování či pochopení motivačních faktorů pracovníků v organizaci. Podle ní tvoří lidské potřeby hierarchickou strukturu - pyramidu, která má základy postavené na potřebách D (D-Deficiency Needs) a chce dosáhnout potřeb B (B-Being Values) s tím, že každý člověk přirozeně nejprve odstraňuje nedostatky v D-potřebách, aby mohl dosahovat svého potenciálu v oblasti B-potřeb. Jinými slovy například hladový člověk určitě nebude dosahovat velkých pracovních výsledků.

- Fyziologické potřeby (dýchání, žízeň, hlad, vyměšování atd.)
- Potřeba bezpečí, jistoty
- Potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti
- Potřeba uznání, úcty
- Potřeba seberealizace

Zdroj: e-learning projektu „Nautilus“ realizovaný společností Scio Praha

Dostupné z:

<http://lcms.scio.cz/project/course/lesson/objects/object-ecoaching.aspx?project=51&course=492&lesson=1733&object=6389>

2013 [cit. 2014-02-01]

AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ

„Účinná komunikace je oboustranný proces přijímání a vysílání zpráv. V rámci verbálního vztahu je významné také zvládnutí kompetence aktivního naslouchání. Aktivní naslouchání je schopnost pozorně naslouchat, vnímat obsah sděleného a zároveň umět poskytovat efektivní zpětnou vazbu. Uvádí se, že naslouchání se na procesu komunikace podílí ze 45 až 53%. Pro úspěšnou komunikaci je nutné zvládnout dobře aktivní naslouchání a kladení otázek. Přestože je schopnost naslouchat považována za běžnou věc, kterou každý umí, odhaduje se, že až 80% lidí naslouchat neumí.“ (Mentoring, s. 19)

„Psychologie rozlišuje PASIVNÍ a AKTIVNÍ naslouchání.

PASIVNÍ

- Znamená příjem informací.
- Neposkytuje mluvčímu zpětnou vazbu.
- Často nebývá spojeno s porozuměním.
- Posluchač je pasivní, není zřejmé, zda rozumí a chápe to, co slyší.
- Posluchač působí jako "vrba".

AKTIVNÍ

- Při sociální komunikaci potřebuje nemocný "živého" aktivního posluchače.
- Aktivní naslouchání je charakterizováno slovy jako: vcítit se, soucítit, vytušit, rozpoznat, rozumět, pochopit.
- Mluvčímu je poskytována zpětná vazba.

PRAVIDLA AKTIVNÍHO NASLOUCHÁNÍ

- Pozornost posluchače je zcela zaměřena na hovořícího.
- Posluchač je ochoten naslouchat a porozumět hlavně citovým prožitkům hovořícího.
- Posluchač udržuje zrakový kontakt s hovořícím.
- Zaujímá otevřený postoj, je nakloněn.
- Občasné pokývnutí hlavou jako vyjádření pozornosti a souhlasu.
- Vyjádření vyvolané emoce vhodnou mimikou.
- Občasné vyjádření souhlasu slovy: ano, chápu, rozumím...
- Kladení doplňujících otázek, které usměřují hovor klienta.
- Občasná povzbuzující slova: aha...hmm...rozumím...jen povídejte dál...jak jste to myslel?... poslouchám vás...říkáte, že...aha, vy jste tedy...
- Akceptujeme druhého, tzn. nehodnotíme ho, ale respektujeme a vytváříme tak pozitivní vztah...
- Všimáme si neverbálních projevů ... (gest, polohy, postoje, mimiky...).
- Na závěr nebo i občas je vhodné shrnout sdělení a ujistit se, že jsme správně rozuměli.“ (Obratná komunikace, s. 22)

„Některé nástroje aktivního naslouchání:

- **Povzbuzení (stimulace)** - vyšleme pozitivní signály (úsměv, stisk ruky, Jsem ráda, že jsme se sešli... Vážím si, že jste si udělal čas...)
- **Přeformulování hlavních myšlenek** - zopakujeme po partnerovi to hlavní, co nám sdělil. Vyjasníme si tak, zda jsme ho pochopili správně. (Pokud jsem to správně pochopila, říkal jste... Jestli dovolíte, zopakuji vaše stanovisko...)
- **Vyjasnění si toho, čemu nerozumíme** - (Promiňte, ale není mi úplně jasné... Mohl byste prosím zopakovat...)
- **Shrnutí toho, co bylo řečeno + reflexe pocitů vlastních i jak vnímáme druhou stranu.** (Když to tedy shrnu... Mám z toho radost... Mám pocit, že tě to rozrušilo...)
- **Ocenění** - musíme ocenit a sdělit druhé straně, že jsme rádi, že se nám otevřela, něco řekla. Pak se role otočí a druhá strana aktivně naslouchá nám. Pokud se k tomu nemá, musíme ji přimět - např. otázkami a povzbuzováním.

Některé zlozvyky při naslouchání

1. Čtení myšlenek – jedná se o jeden z nejtypičtějších zlozvyků při naslouchání. Nedorozumění vzniká proto, že do toho, co nám druhý řekl, si vkládáme význam. Bývá to něco, co předem očekáváme nebo se toho předem bojíme. Pomocí „čtení myšlenek“ přisuzujeme druhé straně určitý motiv, proč danou věc říká, tak jak ji říká.

2. Přerušování a skákání do řeči – je velmi typické u netrpělivých lidí. Tímto narušováním komunikace vyvoláváme v partnerovi pocit, že mu nenasloucháme, že nás jeho sdělení nezajímá. To vede často k tomu, že se nám většina lidí vyhne.

3. Neverbální odmítání – dívání se mimo řečníka (chybějící oční kontakt), otáčení se očima za jeho zády, postoj těla (založené ruce), gesta (pohled na hodinky).

4. Nereagování na sdělení – chybějící zpětná vazba je pro druhého nepříjemná. Pokud nedáme najevo, že posloucháme, může mít partner pocit, že ho ignorujeme nebo že mu nerozumíme.“ (Mentoring, s. 19-20)

Zdroje:

EDOST. Mentoring ve firemní praxi. Chomutov: EDOST, 2012, s. 19-20.

ATTEST. Obratná komunikace v konfliktních situacích- manuál ke kursu zvládnání konfliktních situací Praha: ATTEST, 2010.

Dostupné z:

<http://www.vzdelavani-metodiku.cz/doc/manual1.pdf>

2010 [cit. 2014-01-01]

NA CO BY LEKTOR MĚL TAKÉ MYSLET

<p>PŘED SEMINÁŘEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jaké potřebuji při semináři podmínky (atmosféra, osobní čas, jídlo, pití)? • Jaké potřebuji pro seminář vybavení (flipchart, dataprojektor, počítač s připojením k internetu, uspořádání učebny („kino“, „škola“, pracovní skupiny...), fixy...)? • Pokud jsem kuřák, jaké alternativní možnosti zmírnění stresu mohu využít? • Je program semináře přizpůsoben klimatu, mám naplánováno dostatečné množství přestávek? • Jakou dopravu na seminář zvolím, abych byl na místě konání spolehlivě hodinu před jeho začátkem? • Potřebuji si v místě konání semináře zajistit ubytování, stravování? • Kdo je kontaktní osobou v místě konání semináře (e-mail, telefon)? • Kdo zajišťuje nakopírování pracovních listů, přípravu učebny...?
<p>V PRŮBĚHU SEMINÁŘE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jsem účastníkům semináře srozumitelný? • Daří se mi vytvořit příjemnou atmosféru se zachováním náročného přístupu k tématu? • Odpovídá tempo práce možnostem účastníků? • Směřujeme k vytyčeným cílům? • Je to, co zde děláme, tím, co účastníci potřebují? • Jsou délky pracovních bloků a frekvence přestávek efektivně nastavené? • Je třeba na základě dosavadního průběhu akce nějak upravit program semináře?
<p>PO SEMINÁŘI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Co se mi v tomto semináři podařilo a na čem to poznávám? • V jakém vztahu je můj náhled na úspěch akce a písemná zpětná vazba účastníků? • Co z tohoto semináře určitě použiji v některé další vzdělávací akci? • Co bych měl příště udělat jinak? Podle čeho poznám, že byla tato změna dobrá? • Kam si uložím své poznámky (kontakty, program, vzniklé výstupy, komentáře k průběhu, fotografie), abych je příště bez potíží našel? • Je tento způsob mé dopravy vhodný a vyhovuje mi v kontextu mé další práce?

OBECNÉ OTÁZKY

- Jak jsem si zorganizoval svůj proces učení a profesionálního rozvoje?
- Jak jsem vyhodnotil rovnováhu mezi „starými“ a „novými“ předměty ve svém lektorském portfoliu?
- Jak vyhodnocuji řadu „jednoduchých“ a „komplexních“ předmětů seminářů a účastníky, se kterými jsem byl v kontaktu během minulého roku? Ve kterých oblastech od sebe příliš očekávám a kdy je tomu naopak?
- Co práce lektora a má nepřítomnost znamenají pro ty, s nimiž sdílím svůj osobní nebo profesní život? Jakou cenu jsem ochoten zaplatit za takový život? Jakou cenu musí zaplatit ostatní?
- Čeho se může obávat můj partner, když se jako lektor setkávám s mnoha lidmi, muži i ženami?
- Jaký je můj okruh přátel? Nakolik jsem v kontaktu s různými skupinami nebo přáteli mimo pracovní kontext?
- S kým mohu sdílet obtížné profesní situace a osobní problémy?
- Co jsem v posledních měsících dělal nebo četl a co zároveň nebylo spojeno s mými profesními aktivitami?
- Kolik času mám opravdu sám na sebe? Zbývají mi ještě nějaké závazky vůči mé rodině nebo partnerovi, zaměstnání, účastníkům a dalším lidem?
- Jak jsou důležité pro můj životní styl sport a volnočasové aktivity? Jak přistupuji k výživě?
- Kolik musím vydělat na obživu jako lektor na volné noze? Pracuji z tohoto hlediska příliš mnoho za málo peněz, nebo je tomu naopak? Co mi to přináší?

S využitím zdroje:

T-Kit, Základy školení. Z anglického originálu Training Essentials T-Kit, vydaného Radou Evropy a Evropskou komisí přeložila Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT, Praha 2008.

Pro seminář připravil a sestavil Libor Kyncl, 2014.

NĚKOLIK LEKTORSKÝCH SHRNUŤÍ: CO SI POTŘEBUJI SROVNAT V HLAVĚ - VE VZTAHU K ÚČASTNÍKOVI, PROGRAMU A PRŮBĚHU SEMINÁŘE

LEKTOR = JÁ	VZTAH	ÚČASTNÍK = TY	ÚVAHY
Vím o sobě, co mohu nabídnout po obsahové stránce, že to pro tebe bude zajímavé, dokonce užitečné, protože se zajímám o tvou zakázku. Chci najít metodu odpovídající tvé povaze. Vnímám tě jako odborníka, respektuji tvé znalosti a zkušenosti, počítám s nimi jako s odrazovým můstkem.	Rovnocenný – partneři, důvěra je vzájemná, je tu svoboda i zodpovědnost na obou stranách.	Víš, koho ve mně máš, co umím, že to umím podat, že to bude užitečné i vzájemně. Ty máš své odborné sebevědomí, odborné kvality. Víš, že je respektuji a počítám s nimi. Jsi připraven se o ně podělit, rozšiřovat je. Dá se předpokládat, že sem jdeš se zájmem a otevřeností.	Vzájemná informovanost předem je výhodou – snažší. PROČ? Vzájemnou informovanost si zajistit na místě – to není nic jednoduchého – PROČ? Je to ale užitečné - PROČ? Možnosti interaktivních metod, provázení = dospělý provází dospělého
Vím o sobě, co mohu nabídnout po obsahové stránce, jsem vybaven metodami a odpovídajícími dovednostmi lektorské činnosti.	Neznámá pro obě strany, práce na objednávku zadavatele, obchodní vztah.	Víš, jaké téma školení má. Neznáš mě. Nevíš, co očekávat. Je otázka, nebude-li to ztráta času, ale nechceš mne dopředu odmítnat.	Přednáška - jednostranná aktivita ze strany lektora: zdánlivě snazší- PROČ? Najít cestu k vzájemné informovanosti – viz výš, víc motivace – těžké JAK NA TO? Možnosti interaktivních metod
Vím o sobě, co mohu nabídnout po obsahové stránce, nejsem úplně vybaven metodami a odpovídajícími dovednostmi lektorské činnosti.	Naprostá nedůvěra, na obou stranách utrpení, základem je naprostá absence informací	Ty se cítíš být „zajatec“, protože jsi tu nedobrovolně. Tvé zkušenosti se vzděláváním v práci jsou zlé. Nemáš motivaci. Více či méně dáváš najevo odmítání.	To je noční můra. Narovnat si sebevědomí lektora a vymyslet, JAK překlopit náladu na svou stranu – viz výš.

Příprava: Co chci, aby věděli Co chci, aby dělali..... Co chci, aby cítili

Řeč těla

- oční kontakt především! – vidím na všechny
- postoj a pohyb přiměřeně aktivní - „nenadřazovat se, nepodřizovat, uvolnit bariéry, sebevědomí – pevný energický postoj“
- gesta ilustrují obsah sdělení - pozor na „chcípulé ruce“, „rozkročenou aroganci“, „světácké ruce v kapsách“, „obránná schoulení“.
- mluvený projev – jazyk srozumitelný, odpovídající publiku, hlas klidný, přiměřeně silný. Pozor na dech – zastavit se, pomlka není chybou, pít – nevyschneme v ústech.
- zevněšek - účes a oděv slušný, pohodlný a odpovídající publiku, pozor na obuv (tlačí boty), vůni, dírky na punčošce, rozmazávající se make-up

Začátek vzdělávací akce

Doporučení:

- Před příchodem do místnosti - dát si čas, překontrolovat, odskočit si, upravit se, napít, vydýchat, myslet na své dobré úmysly, kvality, dobrou přípravu
- Zahájení:
 1. **Nepropást začátek !!!** – dojít sebestjistě na střed „pódia“ (neschovávat se za stůl), „zakotvit“ (stát chvilku, počkat na pozornost, oční kontakt), úsměv
 2. **P-O-P** pozdravit, oslovit, představit se, a dále - odlehčit atmosféru (otázka, citát, statistika, překvapivá informace...)
 3. **Základní INFO – TÉMA, CÍL, PROČ, JAK DLOUHO, OSNOVA, PROSTOR PRO INFO O VZÁJEMNÉM OČEKÁVÁNÍ,**
DŮVĚRA (i strukturovaně libovolnou technikou)
- **Nepodcenit závěr !!!** Vrátit se k cílům, shrnout míru splnění, vzájemného očekávání, přínos do praxe, další možnosti (i zdroje pro následné možnosti individuálního studia)

Téma, látka, obsah	Čeho chci dosáhnout? Cíl	<ul style="list-style-type: none"> • Na co mohu navázat? • Jak moc teorie a jak hluboké? • Užitečnost aplikací teorie v praxi. 	Co bude kritériem úspěchu = posunu účastníků? Na čem to poznají oni, na čem já?
Forma, metoda, cesta, nástroje	Jak toho chci dosáhnout? <ul style="list-style-type: none"> • Příprava • Obsah a struktura • Místo, pomůcky a materiál Podání – řeč těla, mluvený projev	<ul style="list-style-type: none"> • Presentační dovednosti – přijmou mne, neodradím • Mít „kufří nástrojů“, arzenál metod, technik, jak podat obsah • Umět zacházet s dramaturgií na míru • Připravenost na změny, pracovat s otázkami 	Být vnímavý k motivaci účastníků, diagnostikovat změny a reagovat. Nejde-li to, co jsem zvolil, proč v tom setrvávat? (záloha technik, improvizace, otevřené řešení s účastníky)

Zdroje: Franc, Zoumková, Whitmore, Paulusová.
Podle Zdeny Hankové (Inoskop) pro seminář LEKTORSKÉ DOVEDNOSTI připravil a sestavil Libor Kyncl, 2014.

ZPĚTNÁ VAZBA

Zpětná vazba je pro jedince **informace**, jak vidí jeho chování jiní lidé.

Slouží k seznámení s dosaženým výsledkem a o úpravě postupů s ohledem na cíl.

Nejefektivnější je **vyžádaná zpětná vazba**.

Cílem je poskytnout člověku potřebné informace k tomu, aby mohl zlepšit svoji práci.

- popsat vše, co se mu podařilo (upevnit, ujistit, motivovat)
- nechat ho přijít na to, co, proč a jak mohl změnit

Zpětná vazba – slepecká hůl, která dává slepci informaci o jeho pohybu a ovlivňuje tak jeho pohyb další. (Norbert Skener – zakladatel kybernetiky)

Zpětná vazba:

- postihuje průběh práce /(proces) i výsledek (produkt)
- je bezprostřední a průběžná
- dobré je, když je kombinovaná se sebehodnocením
- zahrnuje to,co funguje – i náměty na zlepšení
- vztahujeme ji k cílům

Výhody:

- rychlejší a kvalitnější zvládnutí dovedností
- posilování motivace
- rozvoj kompetence k učení (metakognice)
- pozitivně působí naklána ve skupině
- vytváření „učícího se společenství“
- podpora kreativity, tvůrčího prostředí

Zpětná vazba	Tradiční kritika
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informace, které jsou podávané s cílem pozitivní změny v chování. ➤ Je specifická a jasná. ➤ Využívá popisnou formu (když děláš XY, děje se Z). ➤ Je zaměřená na chování a na budoucnost (v tlaku často vybuchneš a zlobíš se. Co by s tím šlo dělat?) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Emocionálně zabarvená, cílem je říci, co bys měl podle mě dělat. ➤ Je všeobecná a mlhavá ➤ Využívá hodnotící formu (to bylo hrozné, jsi neschopný, tohle bys měl znát...) ➤ Je zaměřená na osobu a na minulost (ty vždycky děláš, říkáš... jen si vzpomeň, jak jsi před rokem...)

Jak poskytovat zpětnou vazbu:

JAK ANO	JAK NE
Objevujte společně.	Vystupujte jako specialista.
Začínajte pozitivně.	Upozorněte nejdřív na chyby a rizika...
Mluvte o svém pozorování.	Hodnoťte absolutní pravdou.
Soustředte se i na chování.	Zaměřte se na osobní vlastnosti.
Budte konkrétní.	Zobecňujte.
Popisujte; nevyslovujte názor proč.	Hodnoťte a sdělte domněnky proč.
Zaměřte se na informace, které je schopen účastník přijmout.	Ukažte, co víte.
Snažme se dosáhnout odpovědnosti účastníka za změnu.	Nuťme.
Směřujme příjemce k činům.	
Zpětná vazba je podnět – nevnučujeme ji.	
Dbáme na rovnováhu pozitivních a negativních informací.	
Nedávejme mnoho informací najednou. Dejme jen tolik, kolik bude užitečné (pravděpodobně přijatelné).	

Jak přijímat zpětnou vazbu:

- Snažte se být vůči zpětné vazbě pozitivní.
- Naslouchejte pozorně a nebraňte se.
- Každý má právo na svůj úhel pohledu.
- Nereagujte hned, promyslete si, co jste slyšel/a, a až potom se rozhodněte, zda informaci přijmete nebo zamítnete, případně co přijmete a co zamítnete.
- Zjistěte si názory ostatních a využijte informací účelně.
- Požádejte o doplnění detailů, které vám byly nesrozumitelné nebo chyběly.
- Prozkoumejte všechny možnosti, jak informací využít.
- Za zpětnou vazbu poděkujte – je to pro vás cenná pomoc.
- Dejte partnerovi vědět, co s přijatou zpětnou vazbou uděláte.

Zdroj:

REITMAYEROVÁ, E. - BROUMOVÁ, E. *Cílená zpětná vazba*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. s. 58-60, ISBN 978-80-262-0222-6.

EVALUACE VZDĚLÁVACÍ AKCE

Evaluace je vyhodnocení procesů, programů, školení, materiálů, projektů apod. dle určitých kritérií, založené na sběru informací a jejich systematickém zpracování.

Příklady:

- ▶ Evaluace semináře lektorských dovedností s ohledem na užitečnost a přínosy
- ▶ Evaluace klimatu školy z pohledu žáků, zaměstnanců a rodičů
- ▶ Evaluace vzdělávacích materiálů s ohledem na různé učební styly

„Hodnocení/evaluace vzdělávací akce je proces, který stanoví, zda byl problém (viz analýza vzdělávacích potřeb) vyřešen... v podstatě je to porovnání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování) odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel.“ (Bartoňková, 2011, s. 47)

ÚČEL EVALUACE

1. Poskytnout zpětnou vazbu zadavateli, financující instituci, účastníkům, partnerům...

Příklady:

- ▶ Účastníci budou vědět, jak úspěšné bylo školení (mohou je dále doporučit)
- ▶ Účastníci budou vědět, jak bude lektor/organizátor pracovat s doporučeními (na návazné vzdělávací akce...)
- ▶ Ředitel, který schválil seminář, bude informován o jeho kvalitě, s účastníkem naplánují návazné aktivity.

2. Poučit se a učinit rozhodnutí vedoucí ke změnám/zlepšení

Příklady:

- ▶ Upravit program školení (obsah, metodika, načasování...).
- ▶ Rozšířit úspěšný projekt do dalších regionů.
- ▶ Ukončit projekt, který není přínosný pro účastníky.
- ▶ Na základě podnětů účastníků vytvořit nové školení na aktuální téma.

PLÁN EVALUACE

- ▶ **Kontext** (aktuální situace, v níž se vzdělávací akce uskutečňuje)
- ▶ **Účel evaluace** (zpětná vazba, popřípadě i konkrétní návazné aktivity?)
- ▶ **Jak využijeme výstupy z evaluace** (Kdo a v jaké podobě je obdrží?)
- ▶ **Zaměření** (co vyhodnotíme, celý projekt či část?)
- ▶ **Evaluační kritéria a otázky** (co chceme vědět?)
- ▶ **Metodologie** (jaké nástroje zvolíme, jaké zdroje informací máme k dispozici?)
- ▶ **Harmonogram** (díličí evaluace, závěrečná evaluace, prezentace evaluačních závěrů...)

CO HODNOTIT

1. **kontext**, tj. souvislosti, za kterých se vzdělávací akce uskutečňuje.
2. **výstupy**, tzn. co se změnilo v důsledku školení – znají účastníci něco nového, naučili se **novým dovednostem atd.**
3. **organizaci vzdělávací akce** – můžeme ji chápat jako „membránu“, která obaluje celou vzdělávací akci.

4. **vstupy**, prvky, které navrhují přednášející a tvůrci kurzu – jsou součástí oficiálního plánu studia v kurzu (např. metody a techniky).
5. **proces výuky**, tj. zkušenost, kterou účastník prochází v průběhu kurzu.
6. **lektorské zajištění vzdělávací akce**

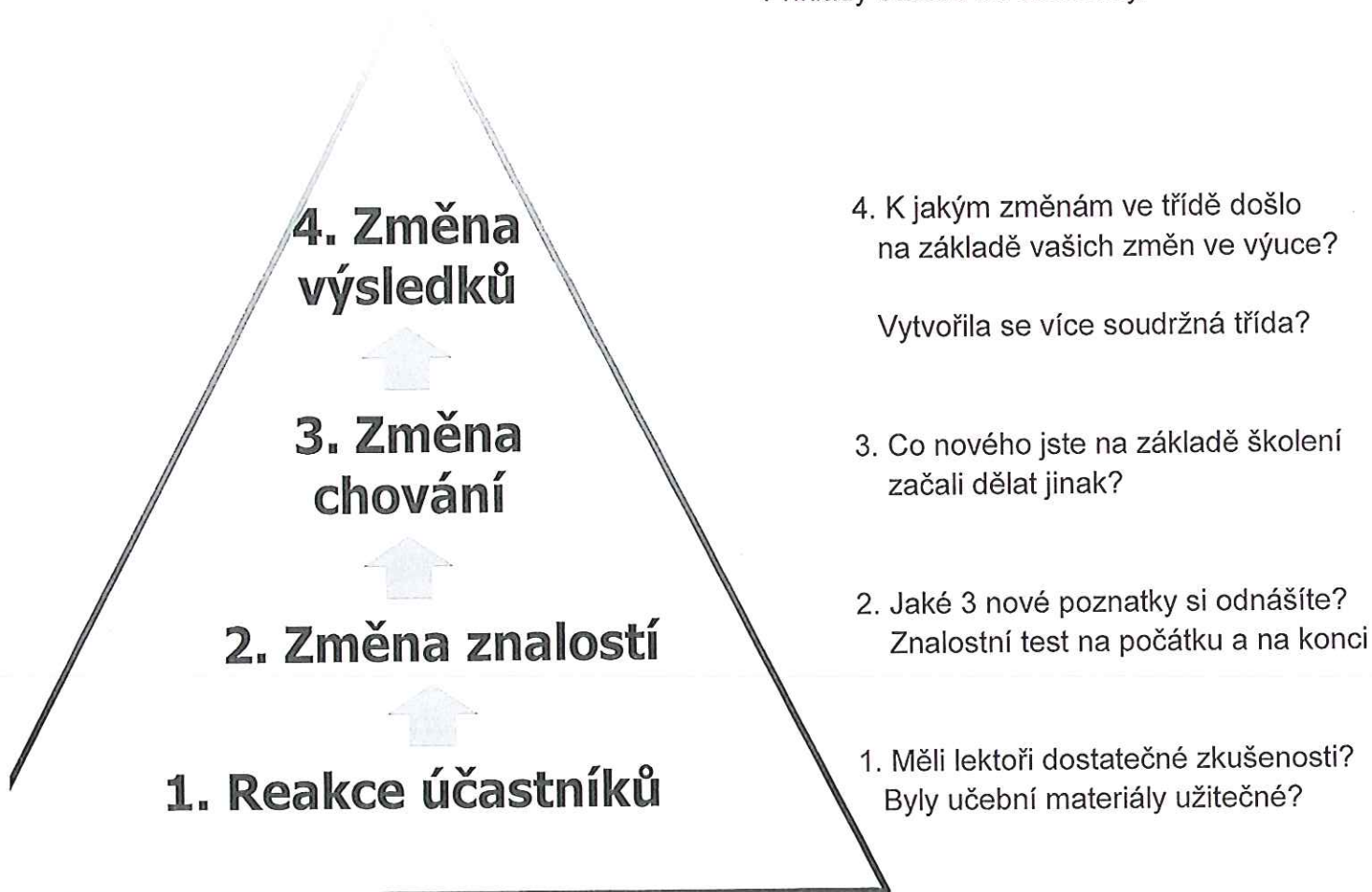
Vždy je nutná **triangulace** - kombinace několika metod a několika zdrojů dat!

EVALUAČNÍ KRITÉRIA - Kirkpatrickův model

Zkoumá přínos vzdělávací akce ve čtyřech klíčových oblastech:

1. **REAKCE** (Hledáme odpověď na otázku: „Líbilo se ti to?“).
2. **UČENÍ** (Hledáme odpověď na otázku: „Naučili se to?“).
3. **CHOVÁNÍ** (Hledáme odpověď na otázku: „Použili to na pracovišti?“).
4. **VÝSLEDKY** (Hledáme odpověď na otázku: „Došlo ke změně efektivity organizace?“).

Příklady otázek na účastníky:



Zdroje:

BARTOŇKOVÁ, H. *Metodika a didaktika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 62 s. ISBN 978-80-244-2716-4.

Materiály České evaluační společnosti (<http://www.czecheval.cz>)

Pro seminář připravil Libor Kyncl; 2014.

LEKTORSKÁ DVOJICE

„V zásadě existují tři přístupy ke společnému lektorování:

- **jeden lektor vyučuje, druhý pomáhá** – to je nejobvyklejší způsob společného lektorování, při němž jeden lektor je „hlavní“ a druhý (ko-lektor) je spíše v pozadí,
- **oba lektori střídavě vyučují** – tento způsob se využívá v případě, kdy má každý lektor své specifické téma a při výuce se střídají,
- **oba lektori vyučují zároveň** – tento způsob se využívá zpravidla tam, kde jsou předmětem vzdělávání například interpersonální vztahy a lektori jsou v interakci ve stejné míře mezi sebou i s účastníky.“ (Dvořáková, s. 61)

Co lektori dělají při společném lektorování:

- **„Před začátkem semináře:**
 - lektori by si měli rozdělit zodpovědnost, nejčastěji tak, že si rozdělí program vzdělávací aktivity do několika segmentů (...jeden lektor vysvětluje obsah, druhý vede aktivity),
 - lektori si musí domluvit obsah a metody a materiální didaktické prostředky, které využijí,
 - lektori by si měli domluvit signály, kterými se budou během výuky dorozumívat ... - měla by to být jednoduchá gesta, která upoutají pozornost kolegy, ale ne účastníků.“ (Dvořáková, s. 62)

Navrhněte konkrétní signály pro neverbální dorozumívání lektorů:

- „chci něco říct“
- „pomoz mi“
- „zrychleme/zpomalme tempo“
- „je čas na přestávku“
-

- **„V průběhu semináře:**
 - lektor, který právě nevede výuku, by neměl stát nebo sedět přímo před účastníky, ale měl by být vzadu v učebně nebo po straně, aby zbytečně nepřitahoval pozornost účastníků,
 - lektori by měli průběžně udržovat mezi sebou oční kontakt,
 - lektor vedoucí výuku by měl dovolit druhému lektorovi zapojit se, pokud potřebuje pomoc, měl by o ni požádat, měl by přijmout korekce a doplnění druhého lektora bez poznámek nebo děkování,
 - lektor aktuálně výuku nevedoucí by měl přebírat aktivní roli pouze s dovolením vedoucího lektora, neměl by jej přerušovat (ani pokud vedoucí lektor udělá chybu či například nevysvětlí zcela srozumitelně instrukce), pokud chce promluvit, měl by použít domluvený signál, pokud mluví, měl by mluvit vždy k účastníkům, nikoliv ke kolegovi,
 - účastníci by měli z chování lektorů nabýt přesvědčení, že jsou oba rovnocenní, že je mezi nimi přátelský vztah a vzájemný respekt a úcta.“ (Dvořáková, s. 62)

Zdroj:

DVOŘÁKOVÁ, M. *Lektorské kompetence*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, 76 s. ISBN 978-80-244-3586-2.
Pro seminář připravil a sestavil Libor Kyncl, 2014.

KOMPETENČNÍ MODEL KVALITNÍHO LEKTORA

A) ODBORNÉ KOMPETENCE	<i>Nakolik jimi disponují (0-10)</i>	<i>Příklady z pozorování</i>
1. Lektor velmi dobře zná obor, v němž jako lektor působí.		
2. Lektor má v oboru zkušenosti.		
3. Lektor má znalosti v příbuzných oborech a dokáže integrovat mezioborové poznatky do své práce.		
4. Lektor má široký všeobecný rozhled.		
5. Lektor pracuje na svém dalším odborném růstu.		

B) RÉTORICKÉ A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE	<i>Nakolik to znám (0-10)</i>	<i>Nakolik to umím použít (0-10)</i>	<i>Příklady z pozorování</i>
1. Lektor má sladěnou verbální a neverbální komunikaci.			
2. Lektor moduluje svůj hlas (hlasitost, tempo, intonace...)			
3. Lektor využívá slovní zásobu adekvátní účastnické skupině.			
4. Lektor komunikuje srozumitelně.			
5. Lektor mluví spisovně, bez parazitních slov a vycpávek.			
6. Lektorská promluva má jasnou stavbu, lektor udrží myšlenku.			
7. Lektor používá přiměřenou, situaci adekvátní neverbální komunikaci.			
8. Lektor dokáže „číst“ neverbální signály účastníků.			

C) METODICKÉ KOMPETENCE	Nakolik to znám (0-10)	Nakolik to umím použít (0-10)	Příklady z pozorování
1. Lektor zná specifika dospělých účastníků vzdělávání			
2. Lektor zná didaktické principy			
3. Lektor zvládá etapy výuky, v nichž působí.			
4. Lektor stanovuje SMART vzdělávací cíle .			
5. Lektor naplánuje vzdělávací akci.			
6. Lektor zvolí k cílům adekvátní formy a metody výuky (tradiční či aktivizační).			
7. Lektor využívá adekvátní didaktickou techniku a pomůcky .			
8. Lektor vytváří a poté využívá vhodnou dokumentaci (texty, pracovní listy).			
9. Lektor motivuje účastníky k aktivnímu přístupu ke vzdělávání.			
10. Lektor řídí a vede výuku.			
11. Lektor moderuje diskuse .			
12. Lektor efektivně prezentuje informace.			
13. Lektor poskytuje účastníkům zpětnou vazbu a sám ji též od nich získává.			
14. Lektor kontroluje výsledky učení.			
15. Lektor hodnotí výsledky učení.			
16. Lektor dodržuje etické zásady .			

D) OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE	Nakolik jimi disponují (0-10)	Příklady z pozorování
1. Lektor má zodpovědný přístup k přípravě i realizaci vzdělávacích aktivit.		
2. Lektor je ve svých činnostech důsledný , plní očekávání účastníků i stanovené cíle.		
3. Lektor je při přípravě i realizaci seminářů kreativní a inovativní , kreativitu umožňuje i účastníkům vzdělávání.		
4. Lektor je empatický , vžívá se do role, potřeb, názorů, postojů účastníků.		
5. Lektor flexibilně přizpůsobí obsah, rozsah, formu i postupy potřebám účastníků		
5. Lektor zvládá své emoce a práci v zátěži .		
6. Lektor bere námítky účastníků jako možnost ke zlepšení, efektivně řeší konflikty .		
7. Lektor se dokáže přizpůsobit podmínkám prostředí, v němž seminář probíhá.		
8. Lektor je vůči účastníkům trpělivý a tolerantní .		
9. Lektor pozitivně přistupuje k účastníkům i sobě.		
10. Lektor dokáže vhodně improvizovat a řešit tak neočekávané situace.		
11. Lektor provádí sebehodnocení a pracuje na zlepšení v oblastech, kde vidí nedostatky.		

Zdroje:

DVOŘÁKOVÁ, M. *Lektorské kompetence*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, 76 s. ISBN 978-80-244-3586-2.

MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 176 s. ISBN 978-80-247-3236-7.

VESELÝ, P.; LUKŠOVÁ, K. *Kompetenční model efektivního lektora*. Žďár nad Sázavou: ABS WYDA, 2013, 8 s.

Pro seminář připravili a sestavili Beata a Libor Kynclovi, 2014.

KONSTRUKTIVISMUS VE VYUČOVÁNÍ

Konstruktivismus zdůrazňuje aktivní úlohu žáků při vytváření či "konstruování" znalostí prostřednictvím vlastního zkoumání, objevování a logického uvažování. Konstruktivistická teorie učení upozorňuje, že nové zkušenosti interpretujeme na základě porozumění vzešlého ze zkušeností dřívějších. To, co je již vystavěno, dává člověku rámec poznání, které slouží jako základ pro poznání nové, které bude vystavěno.

Pro učitele znamená konstruktivistické pojetí výuky především práci se zkušeností žáků, používání metod, které žákům umožní aktivně konstruovat a rekonstruovat své poznání, posilování vnitřní motivace žáků k učení, experimentování, práci s novými informacemi, podporu interakce a spolupráce se spolužáky, uvědomování si vlastních poznávacích procesů.

(Mezi zajímavé podněty ke konstruktivistickému pojetí výuky patří např. postupy francouzského pedagoga Célestina Freineta a jeho pokračovatelů. Jedním z principů jejich pedagogiky je EXPERIMENTOVÁNÍ.)

Jean Piaget říká, že existují dvě kategorie poznání:

- 1. Aktivně zkonstruované poznatky, které pramení ze zkoumání, tedy z aktivního učení.** Znalost, která pramení čistě z vlastního zkoumání, je vysoce užitečná: zkušeností se učíme, co znamená "horký" a "studený", "lehký" a "těžký"- a tyto pojmy pak používáme v každodenním životě. *(Příkladem poznání, které lze objevit prostřednictvím zkušenosti a reflexe, je například zjištění, že množství předmětů se nemění jejich přeskupením.)* Individuální učení prostřednictvím objevování je časově náročné. Kolik z nás by dokázalo objevit kvadratickou rovnici, strukturu atomu či způsob, jak zhustit moudrost a tajemství do stručných meditací, jako to dokázalo Buddhovo učení? A skutečně, samotná podstata vzdělání je založena na uznání skutečnosti, že osoba v dětském věku nedokáže znovuobjevit ani zlomek vědění, které usilovnou prací shromáždily celé generace vědců, učenců a umělců.
- 2. Poznatky, které nabýváme pasivněji.** *(Příkladem poznání, které je třeba získat od druhých, je odpověď na otázku "Kdo byl čtrnáctým římským papežem?")* Přístup k výuce, který pouze přenáší "školní znalosti" bez žákova objevování, je neefektivní, protože žáci se nejlépe učí tehdy, je-li zapojena jejich přirozená zvědavost. Informace, které se žáci naučí nazpaměť bez aktivního propojení se svými zájmy a dřívějšími poznatky, se často stávají "netečnými myšlenkami", které se vznášejí v naprosté izolaci od orientačních poznatků, pomocí nichž vzdělaná osoba - dokonce i zdánlivě vzdělaná osoba - řeší skutečné problémy běžného života.

Výsledkem nepropojeného učení je mrhání úsilím a následná neschopnost žáků použít, co se naučili.

Je důležité, aby učitelé při propojování různých kategorií poznání nepotlačili aktivitu žáků v učení. V tom jim mohou pomoci techniky založené na triádě

EVOKACE – UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU - REFLEXE.

KOUCOVÁNÍ A MENTORING

(ZÁKLADNÍ INFORMACE)

KOUCING

Historie: Nejprve se objevil v USA, do západní Evropy přišel v osmdesátých letech 20. století a velmi se mu daří zejména v anglosaských zemích a Skandinávii. Koučing v ČR dnes využívají malé, střední i velké firmy z nejrůznějších oblastí podnikání bez ohledu na to, zda se jedná o české či zahraniční firmy. Cílovou skupinou jsou především vedoucí pracovníci a z hlediska přínosů bude, kromě dosahování cílů, kladen důraz na motivaci zaměstnanců a jejich rozvoj.

Koučing je nástroj pro dosahování cílů. Je založen na vzájemné spolupráci, při které kouč pomáhá koučované osobě nacházet východiska ze situace, kterou chce klient změnit. Kouč vystupuje jako nezávislý a nezaujatý partner, který naslouchá, klade otázky, upozorňuje na případné nesrovnalosti a možnosti, jak postupovat. Kouč neradí, ani za klienta nedělá žádná rozhodnutí. Ten má díky koučovi možnost lépe poznat svoji roli v dané situaci a snáze hledat nejlepší možná řešení.

Kdo je kouč:

- Kouč je partnerem na cestě Vašeho rozhodování. Na ní si s jeho podporou formulujete své cíle a kroky k jejich dosažení.
- Kouč je "živým zrcadlem", které Vám ve vzájemném dialogu pomůže ujasnit si Vaši situaci a nalézt řešení.
- Kouč Vám umožní jiný "úhel pohledu" na situaci, ve které se nacházíte, a společně s Vámi po malých krůčcích postupuje k řešení.
- Kouč při své práci vychází z předpokladu, že jen a jen Vy sami jste oprávněni rozhodnout, co je pro Vás smysluplné a dosažitelné.

Kdy je koučování využitelné?

Kdykoliv, když chceme v práci zažít radost a úspěch, dopřát si podporu na své cestě, chceme být efektivnější než doposud, chceme mít více času pro sebe, když pracujeme na naplnění cílů. Kouč není rádcem, tím, který navrhuje a ukazuje správné cesty a řešení, nýbrž pomocí systematicky volených otázek vede klienta k tomu, aby si své potřeby ujasnil sám, možné cesty hledal v sobě a vydal se na cestu k nim také sám (s aktivní podporou kouče).

coach (angl.) – kočár

Co je základním cílem kouče ve školství? Podpořit učitele ve zvyšování jejich obecných, případně i specifických kompetencí.

Koučing by neměl trvat více než několik měsíců. Klient se naučí řešit své životní situace a pracovat se svými cíli.

MENTORING

Mentoring je spolupráce mezi mentorem a menteeem. Tento proces se provádí v oblasti zájmu menteeho a za pomoci mentora, což je člověk s většími zkušenostmi z dané oblasti. Ten svému svěřenci zprostředkovává osvědčené přístupy a postupy. Tímto systematickým učením se mentee vyvíjí a zlepšuje své schopnosti a dovednosti. Mentor je pomocníkem, průvodcem, znalcem procesu mentoringu a této znalosti využívá k tomu, aby pomáhal menteeemu v osobnostním růstu a sebepřekračování.

Mentor sleduje menteeho při jeho práci a podává mu nezávislou analýzu kvality pedagogické práce spojenou s následným mentoringem. Výhodou tohoto postupu je nezatížený, nový a objektivnější pohled zvenčí. Mentor krok po kroku sleduje potřeby, zájmy a cíle pedagoga a pracuje s ním tak, aby práce ve třídě byla pro něj snazší, příjemnější, efektivnější a výsledky kvalitnější. Tím získá nejen učitel, jeho kolegové a vedení školy, ale především žáci.

Mentoring trvá většinou jedno pololetí (nanejvýš jeden školní rok). Možná frekvence je 1 setkání za měsíc. Aktuálnosti se dají řešit i díky telefonátům, Skype a mailům.

Učitel, který prošel mentoringem, může sám být kvalitní oporou svému nejistému nebo začínajícímu kolegovi, popřípadě bude i vhodným kandidátem na školního, interního mentora.

Mentor s učitelem komunikuje ne o problému, nýbrž o kontextu učení. (Nejde o hledání problémů a mentor není někým, kdo „čeká na telefonu“ a na požádání přijde poradit a uhasit, co je třeba. Jde o společné zmapování kompetenčního učitelova stavu, vytyčení směrů a cílů dalšího vývoje/posunu a jeho realizace s následným vyhodnocováním.)

Mentoring má odkrývat vědomé nekompetentnosti učitele a posouvat je do nevědomé kompetentnosti.

	Fáze: nevědomá nekompetentnost: učitel neví, že konkrétní činnost nedělá dobře; nemá dostatek informací na to, aby mohl řešit problémy, a neuvědomuje si, je potřebné informace nemá
vědomá nekompetentnost:	učitel ví, že konkrétní činnost nedělá nedobře; stále postrádá potřebné informace, ale už si uvědomuje, že je nemá
vědomá kompetentnost:	učitel, když se na příslušnou činnost zaměří, ji sice nejistě, ale dělá; má potřebné informace a ví, že je má
nevědomá kompetentnost:	učitel zvládá příslušnou činnost dobře, aniž se na to vědomě zaměřuje; učitel má informace, které potřebuje, a natolik si je osvojil, že nemusí přemýšlet o jednotlivých detailech, aby věděl, co funguje a co ne – úspěšně přetavil informace v poznání

SPOLEČNĚ

Mentoring a koučování jsou formou podpory rozvoje lidí, podporují profesní hrdost. Učitelé vědí, co umí, a dokáží o tom mluvit. Dokáží pojmenovat, co neumí, co potřebují od druhých.

Koučování a mentoring vycházejí z konstruktivismu a v souladu s ním pomáhají klientovi na základě zkoumání a aktivního učení aktivně konstruovat nové poznatky. Nehledají tedy chyby a to, co učitel neumí. Zaměřují se na to, co učitel umí, a na to navazují jeho další dovednosti.

Koučováním rozvíjíme obecné kompetence, mentoringem specifické (ve školství to znamená pedagogické) kompetence.

Pro semináře zpracoval Libor Kyncl; prosinec 2012

MENTORING

(ZÁKLADNÍ INFORMACE II.)

Historie pojmu mentoring

Když Odysseus odcházel do Trojské války, svěřil péči o svou rodinu Mentorovi, který sloužil jako učitel a vychovatel jeho syna Telemacha. Úkolem mentora nebylo pouze vychovat Telemacha, nýbrž vést jej k vlastní zodpovědnosti za svůj život.

Po desetileté Trójské válce byl Odysseus odsouzen putovat dalších 10 let, než se vrátil domů. Telemachus, již dospělý, se vydal svého otce hledat. V pátrání mu pomáhala bohyně Athéna, která se přestrojila za Mentora a doprovázela Telemacha na jeho cestě. V té podobě se slovo „mentor“ stalo synonymem důvěrného rádce, přítele, učitele a zkušené a moudré osoby.

Historie nabízí mnoho dalších příkladů vztahu mentoringu, jako např. vztah Sokrata s Platónem, Hydena s Beethovenem, Freuda s Jungem.

Pro současný mentoring neexistuje jediná definice - záleží na tom PROČ, KDE a KÝM je používána. Nicméně společným jádrem každého vztahu mentoringu je dobrovolná podpora jedné osoby (mentee) druhou (mentor). Mezi hlavní pilíře patří podpora iniciativy, provázení, nasměrování k osobnímu rozvoji, zvyšování efektivity.

Obecně lze říct, že mentoring je metoda, která funguje na principu zasvěcování nových kolegů (mentorovaných) kolegy zkušenými (mentory) do pracovní problematiky a celkového chodu pracoviště v souladu s jeho dlouhodobou strategií. Profesionální a sociální rozvoj mentee v organizaci je základní funkcí mentoringu.

Mentor je obvykle starší spolupracovník, který má zkušenosti a odbornost takovou, že může vést své méně zkušené kolegy. Mentor pomáhá mentee mu poznat lépe sebe sama, svůj potenciál a své schopnosti.

Ve školství může být mentoringem jak práce uvádějícího učitele se začínajícím kolegou, tak podpora stávajícího kolegy zkušenějším mentorem.

Mentor interní – je pracovník školy, který má kromě běžného úvazku na starosti v rámci školy i mentorskou podporu profesního rozvoje učitelů.

Mentor externí – odborník, který na školu přijíždí jako externista a na žádost vedení školy podporuje vybrané učitele v jejich profesním rozvoji.

Základem mentoringu je kvalitní vztah mezi mentorem a mentorovaným. Tento vztah je založen na smysluplném dialogu, vstřícnosti, důvěře, vzájemné úctě a ochotě učit se od sebe navzájem. Je vymezen určitými pravidly:

- pravidelné schůzky
- stanovování cílů
- hodnocení úkolů
- zápisy z jednotlivých schůzek
- zhodnocení celého procesu mentoringu, vzájemných očekávání a skutečných výsledků

Co dělají mentoři pro mentee

- Nabízejí podnětné nápady
- Pomáhají zvýšit sebevědomí
- Podněcují profesionální chování
- Konfrontují negativní chování a postoje
- Učí příkladem
- Umožňují růst výkonů
- Vysvětlují fungování organizace
- Stojí na straně svých mentee v kritických situacích
- Nabízejí odborné a zkušené rady
- Podněcují k dosažení stanovených cílů
- Pomáhají v kariéře

Role a kompetence mentora a mentee jsou přesně vymezeny:

- Záležitosti řešené v rámci vztahu mentoringu jsou považovány za důvěrné. Vztah obou stran je rovnocenný a je založen na vzájemné důvěře.
- Mentor a mentee si předem stanoví časový harmonogram podle možností obou stran.
- Mentor a mentee vzájemně respektují svůj čas a závazky (povinnosti).
- Ve vztahu je uplatňován pro-aktivní přístup - mentor vyzývá a podporuje mentee a poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu mentee, mentee se snaží vypořádat se s jakoukoliv oblastí rozvoje.
- Vztah trvá po dobu vzájemně odsouhlasenou oběma stranami. Po jejím uplynutí může buď pokračovat, nebo skončit.
- Vztah mentoringu je zcela dobrovolný.

Zdroj:

[http://www.mentoringamagistrat.cz/ke-stazeni/semináře Miroslava Jiříčky a Václava Šnebergera](http://www.mentoringamagistrat.cz/ke-stazeni/semináře/Miroslava_Jiříčky_a_Václava_Šnebergera)

Pro seminář zpracoval Libor Kyncl; květen 2013

EXPERTNÍ A PARTNERSKÝ PŘÍSTUP VE VEDENÍ LIDÍ

<p style="text-align: center;">EXPERT (transmisivní přístup)</p>	<p style="text-align: center;">PARTNER (konstruktivistický přístup)</p>
<p>Určuje cíle, často i cesty, rozhoduje, nařizuje, předává zkušenosti, doporučuje již dříve ověřená řešení, radí, vysvětluje, přesvědčuje, vciťuje se, předpovídá, motivuje, ovlivňuje, dohlíží a kontroluje.</p>	<p>Navrhuje, nabízí spolupráci, čeká na odezvu partnera, následně se s ním domlouvá, naslouchá mu, vnímá podněty a žádosti, poskytuje mu jen to, co od něj partner prokazatelně žádá a na čem se předem dohodli.</p>
<p>Hodnotí nebo aspoň stvrzuje vhodnost či nevhodnost, správnost či nesprávnost, chválí, vytýká, kárá</p>	<p>Do rozhovoru nevnáší předem žádná měřítká či kritéria, co je správné a co ne, nechválí ani nekárá – jen reflektuje, oceňuje, podporuje a posiluje.</p>
<p>Na základě své odbornosti vede koučovaného k určenému cíli a dohlíží na to, aby se událo vše potřebné.</p>	<p>(Do)provází, zplnomocňuje, ověřuje, zda společně směřují k partnerovu cíli.</p>
<p>Pro splnění cíle využívá různé metody, zná množství tipů a triků, jak cíle dosáhnout – a s koučovaným se o ně dělí.</p>	<p>Je otevřený k využívání různých metod, ale pokud za koučovaného v některé chvíli přebírá kontrolu, hned ho o tom informuje a vysvětlí mu, proč to hodlá dělat.</p>
<p>Ovlivňuje dle svých kritérií, zda je situace opravdu taková, jak ji prezentuje koučovaný.</p>	<p>Bere partnera vážně, respektuje jeho pohled na situaci, nezpochybňuje ho, akceptuje ho i v případě, že osobně zastává jiný názor.</p>
<p>Ptá se proto, aby měl informace o situaci a mohl je vyhodnocovat a rozhodovat.</p>	<p>Ptá se proto, aby mohl partnerovi porozumět a orientovat se v situaci – a podnítit tak jeho konstruktivní/tvůrčí myšlení.</p>
<p>Víc vypráví než poslouchá, je přesvědčen, že má k věci co říci.</p>	<p>Více poslouchá/naslouchá. Vnímá, přemýšlí, otevírá prostor pro nové možnosti.</p>
<p>Z hlediska odbornosti koriguje „nesprávný“ pohled – tedy jiný než ten jeho.</p>	<p>Pokud s koučovaným/mentorovaným nesouhlasí, je schopen o tom korektně hovořit, akceptuje i jeho jiný pohled a nesnaží se jej korigovat podle „správnosti“.</p>

Zdroj Klára Giertlová: Manažovat' a koučovat' systemicky? Áno.

Pro seminář připravil Libor Kyncl; říjen 2012

JAK JE MOŽNÉ UPLATNIT KOUČOVACÍ PŘÍSTUP A JEDNOTLIVÉ TECHNIKY VE VÝUCE

Koučování je postaveno na konstruktivistických základech. Konstruktivistický model výuky vychází z předpokladu, že žák si lépe osvojí poznatek, k němuž dospěje sám svou vlastní aktivitou, je tedy schopen budovat své poznání na základě své vlastní zkušenosti.

Z čeho se například může skládat učitelův koučovací přístup k žákům:

- Učitel převádí velkou část zodpovědnosti a iniciativy na žáky – nabízí jim například práci skupinovou či kooperativní. (Tím dává žákům příležitost k rozšíření náhledu na vlastní hodnoty, postoje, potřeby, zájmy, možnosti i omezení – a tím jim zajistit okamžitou zpětnou vazbu.)
- Učitel žákům naslouchá.
- Učitel žáky podporuje.
- Učitel žákům poskytuje pozitivní zpětnou vazbu a vede je k vzájemnému poskytování zpětné vazby. Zpětná vazba se zaměřuje na úspěchy a sledování učebních pokroků. (Pravidelně poskytovaná pozitivní zpětná vazba podporuje udržování vnitřní motivace žáků.)
- Učitel funguje spíše jako motivátor a facilitátor procesu učení.
- Učitel nastavuje žákovi zrcadlo a otázkami jej vede k sebereflexi (i sebezměně).
- Učitel dává žákům možnosti k výběru a vede je ke stanovování realistických cílů (tedy i k výběru realistické možnosti z nabídnutého výběru).
- Učitel vede žáky z vyhodnocení realizované činnosti či cesty, k porovnání s ostatními možnostmi a tím též v ujasnění si budoucí volby.
- Učitel žákům klade specifické koučovací otázky.
- Učitel pracuje s různými škálami, jakožto hodnotícími nástroji.
- Učitel vytváří prostor pro skupinovou diskusi.
- Učitel využívá interaktivní a zážitkové metody.
- Učitel vede žáky k aha-zážitkům a jejich reflektování.
- Učitel podporuje metakognici žáků.
- Učitel provází žáky od nevědomé nekompetence až k nevědomé kompetenci.
- Učitel pečuje o vztah mezi ním a žákem. (Nemůže se chovat mocensky, neboť již není „majitelem“ znalostí a správných odpovědí.)
- Nabízí žákům participaci na plánování výuky.
- Učitel omezuje množství svých „instruktáží“ ve prospěch koučovacího přístupu. (Jak na to půjdete? Co k tomu potřebujete? Bude to lepší dělat individuálně, nebo spíš ve skupinkách? Kolik času na to asi budete potřebovat? Jak to zařídíte, aby to zvládl i Karel? (Má poruchu čtení.) Co očekáváte ode mě/Jak já vám můžu pomoci?...)

JAK JE MOŽNÉ UPLATNIT KOUČOVÁNÍ VE ŠKOLE

Koučování na ZŠ je vhodné použít hlavně u žáků zralejších, kteří jsou schopni přebírat zodpovědnost za vlastní učení i jeho výsledky a jsou ochotni pracovat na svém rozvoji. Na SŠ se možnosti koučování ještě zvyšují.

Kde lze například využít koučování:

- ✓ Výchova ke zdraví (pomoc při změně stravovacích návyků, hubnutí, posilování, otužování...)
- ✓ Tělesná výchova (trénink, zvyšování výkonu)
- ✓ Výchově k volbě povolání
- ✓ Při práci s nadanými žáky (rozvíjení jejich potenciálu, efektivní využívání času i možností)
- ✓ Při práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, s individuálním vzdělávacím plánem
- ✓ Při práci s žákovým portfoliem (Co bylo Tvým cílem? Kam ses posunul? Co ti to umožňuje? Kam budeš pokračovat dál? Co pro to dál uděláš?...)
- ✓ Při přípravě žáků k maturitě a k přijímačkám na VŠ
- ✓ Při zlepšování žákovské organizace času
- ✓ Koučování členů žákovského parlamentu (Pokud nejde jen o hru, nýbrž o opravdové zapojení žáků do rozhodovacích procesů ve škole, podnětujeme osobnostní rozvoj a „lídrové“ dovednosti jeho členů. K tomu je potřebné pravidelně jim svěřovat drobné a krátkodobé úkoly, pověřovat je občas i plněním náročnějších a komplexnějších úkolů a pomáhat jim při vytváření a vyhodnocování realizace těchto akcí.) Tady lze využít jak individuální koučování, tak i skupinové (GROW).

KDY KOUČOVÁNÍ NEDĚLAT/NEBUDE FUNGOVAT:

- Pokud žák nechce být koučován.
- Pokud u žáka nevidíme potenciál ke zlepšování.
- V období náročných změn v třídních kolektivech.
- V krizových situacích, které vyžadují okamžitou akci.

Zdroje:

HORSKÁ, V. Koučování ve školní praxi. Praha: Grada Publishing, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.

ŠNEBERGER, V. *Koučovací přístup v práci učitele*. Ostrava: Repronis, 2012. 13 s. ISBN 978-80-7329-332-1.

Pro seminář zpracoval Libor Kyncl, 2013.

TŘI ZPŮSOBY VYUŽITÍ KOUČINKU

„Základem úspěchu při využívání koučinku je chápat tři základní způsoby jeho využití. Koučink jako **rozhovor**, koučink jako **podpora přirozeného, kontinuálního učení** se zkušenostmi a koučink jako **přístup**. Koučink může pomáhat jednotlivcům, týmům i organizacím.

Koučink jako rozhovor

Ve firemním prostředí je nejpoužívanější. Obvyklý průběh tohoto způsobu využití koučinku je takový, že klient obdržel nebo si sám poskytl zpětnou vazbu, tuto zpětnou vazbu pochopil, akceptoval a rozhodl se pro změnu. Jako nástroj této změny se rozhodl využít služeb kouče. Kouč se tedy následně s klientem setká a v rámci úvodních setkání pomáhá klientovi definovat cíl/e v dané oblasti. Pak mohou na dalších setkáních řešit popis situací, ve kterých se klient ocitá ve vztahu ke svému cíli, přemýšlí nad možnostmi a variantami postupu vpřed a plánují konkrétní akce k dosažení změny. Nástrojem kouče jsou otázky.

Pro pochopení rozdílu mezi třemi základními způsoby využití koučinku je důležité uvědomění, že koučink jako rozhovor probíhá **mimo daný děj**. Stanovené cíle se vztahují k budoucnosti. Popis situací de facto popisuje minulost. Možnosti a plány akcí ještě fakticky neprobíhají. Takže by se dalo s trochou nadsázky říci, že rozhovory probíhají o něčem, co neexistuje. Tím rozhodně nechceme snížit hodnotu takových rozhovorů, protože kromě toho, že pomáhají klientovi uskutečnit aktuální přání změny, tak zároveň "učí" klienta určitým způsobem přemýšlet a učit se. Dlouhodobým cílem takových rozhovorů je vlastně to, aby se klient naučil klást si potřebné otázky sám a byl schopen sebekoučování v běžných situacích.

Koučink jako podpora přirozeného, kontinuálního učení při konkrétní činnosti

Tato forma naopak není ve firemním prostředí příliš známá a využívaná. Tento způsob je mnohem více, i když často nevědomě, využíván ve sportu. V prostředí, které umožnilo pochopení a zformulování základních principů koučinku. Zde se odkazujeme konkrétně na metodiku Inner Game, Timothy Gallweye. Představte si tenistu, kterého by jeho kouč "nutil" sedět na lavičce a povídat si například o forehandu. Tenista se chce v průběhu tréninku prakticky, ne teoreticky zlepšit (tímto tvrzením rozhodně neodmítáme důležitost teorie:-)). Takže dobrý kouč nechá tenistu prakticky procvičovat jeho forehand a přímo při této činnosti mu pomáhá v jeho zlepšování.

Díky tomuto koučování, kdy kouč používá řadu specifických technik, se hráč dostává do stavu tzv. "relaxované koncentrace", nebo "nehodnotícího vnímání". V tomto stavu jsou pak mozek i tělo připraveny učit se s mnohem vyšší efektivitou, než tradičním způsobem - instrukcemi. Tím, že je hráč ve stavu nehodnotícího vnímání, pak dochází k tomu, že jeho mozek a tělo pracují s mnohem větším množstvím a kvalitou informací/vstupů, které pak "automaticky" vedou k efektivnějšímu učení se a samozřejmě i k lepším výsledkům/výstupům. **V podstatě se tímto způsobem snažíme znovu si "vzpomenout" na to, jak jsme se učili mluvit, chodit nebo jezdit na kole. Na proces přirozeného učení.** Pro zájemce o hlubší vysvětlení doporučujeme ... knihy Inner Game pro Manažery a Inner Game pro Golfisty.

Jsme přesvědčeni o velikém potenciálu využití této formy koučinku mimo sport, obzvláště ve firemním prostředí. Firmy často skloňují termíny jako "učení se zkušenostmi", "učící se organizace", "sdílení nejlepší praxe", atd. - a přitom praktické

50 výsledky těchto iniciativ bývají často, mírně řečeno, diskutabilní. Přitom lidé opravdu
mají každodenní příležitost ke svému rozvoji, mohou se učit a zlepšovat svou práci.
Občas ve firmách slyšíme o tzv. training on the job, nebo dokonce coaching on the
job. I když to velmi často bývá "pouhé" pozorování pracovníka při jeho činnosti a
55 tyto činnosti byly doplněny nebo nahrazeny koučováním dle popisu z předchozího
odstavce, tak by mohly "naučit" pracovníky opravdu se učit ze zkušeností způsobem,
který je efektivní, zábavný a navíc přináší zlepšení výsledků. **Navíc tato forma
koučinku není vůbec časově náročná a nevyžaduje specializované a rozsáhlé
60 vzdělání. Na rozdíl od koučování ve formě rozhovorů, umožňuje poměrně rychlý
přechod k sebekoučování.** Firmy tak mohou šetřit spoustu prostředků investovaných
do klasických školení dovedností a zároveň se mohou zbavit častých frustrací z toho,
že: "Je nutné některá školení opakovat pro tytéž lidi stále dokola."

Koučink jako přístup

65 Začněme definicí koučinku od Sira Johna Whitmora:
*"Koučink generuje a zároveň vyžaduje mnohem pozitivnější přístup k sobě i k druhým.
Koučink je uvolňování lidského potenciálu."*

70 Klíčové slovo v této definici je "přístup". Může se totiž stát, že se absolvent kurzu
koučování naučí perfektně techniky a nástroje koučinku, umí naslouchat, dobře se
ptát, zná různé postupy a modely, ale pořád mu koučink tak nějak "nejde". Problém je
v přístupu. Pokud nevěříme v klientův potenciál, tak není možné dlouho udržet pozici
kouče. Kouč se přesouvá do pozice poradce, experta, učitele a ani ty nejlepší techniky
75 tomu nezabrání. Naopak kolem sebe potkáváme řadu lidí, kteří se chovají jako kouči,
aniž by prošli nějakým formálním vzděláním. Jejich chování lze zjednodušeně popsat
tako: **Věří v sebe a svůj potenciál, věří v druhé a v jejich potenciál.**

Tím neříkáme, abychom "slepě věřili" v druhé. Určitě nedáme dospívajícímu synovi,
který nikdy neřídil auto, klíče od auta a neřekneme: "Věřím ti, sedni do auta a jed', kam
chceš, určitě to zvládneš." Víra v potenciál druhých je víra v naši genetickou výbavu -
80 schopnost učit se. Každý z nás, když se rozhodne cokoli nového naučit, má od přírody
schopnost se to naučit. To je naše vnímání víry v potenciál.

Koučink jako přístup vůbec nemusí znamenat sadu promyšlených otázek. Koučink
jako přístup dokonce nemusí vůbec obsahovat otázky. **Koučink jako přístup je
systematická práce s klíčovými principy koučinku "DUO".** Pokud kouč nebo rodič
85 nebo manažer pracuje správně, tak by u jeho klienta, dítěte, podřízeného měly růst:

- D - Důvěra ve své schopnosti,
- U - Uvědomění/jasnost pohledu na věc,
- O - Odpovědnost/ochota, odvaha převzít zodpovědnost.

90 Takže spíše než nějaký systém otázek kladených druhým je podstatné ptát se sebe
sama například: "Ted' jsem měl rozhovor s podřízeným. Když odešel z mé kanceláře,
má vyšší, nebo nižší důvěru ve své schopnosti a potenciál? Má více nebo méně jasno
v oblasti, o které jsme mluvili? Má větší nebo menší odvahu převzít zodpovědnost na
sebe?"

Zdroj: KOUČINK CENTRUM. *Tři způsoby využití koučinku.* Praha: Koučink centrum.
95 Dostupné z: <http://koucinkcentrum.cz/tri-zpusoby-vyuziti-koucinku> [cit. 2013-05-21]

GROW MODEL

(Jeden z modelů, jak vést mentorský rozhovor)

GOALS - CÍLE („CZTBMJ“ – *co z toho budu mít já*)

- Co je cílem této naší diskuse?
- Co pro vás dnes mohu udělat?
- Co bude jiné, až tento náš koučovací rozhovor skončí?
- Co čekáte, že se tady dnes při našem koučovacím setkání bude dít, dělat, probírat?
- Čeho chcete z dlouhodobého hlediska dosáhnout?
- Jedná se o cíl konečný, nebo na něj budete navazovat?
- Co pozitivního to přinese, jak je to obtížné, dosažitelné, měřitelné?
- Jaký je důvod pro splnění cíle?
- Co vidíte, slyšíte, cítíte při představě, že jste u cíle?
- Když se podíváte „zpět“, jaké milníky jste musel/a při cestě za svým cílem překročit?
- Co „bylo“ prvním krokem?
- Jaký máte na uskutečnění vašeho cíle vliv? (1 – 10)
- Kdy chcete svých cílů dosáhnout?
- Jsou vaše cíle SMART a pozitivně formulovány?
- Podle čeho poznáte, že už je to vyřešené, že je váš cíl splněný?
- Na čem poznáte, že se věci už změnilly?
- Kdo ještě pozná, že se věci změnilly, a na čem to pozná?

REALITY - POPIS REALITY (co vidím)

- Co se děje teď, jaká je vaše situace? (co, kde, kdy, jak, s kým, kolik...)
- Kdo ovlivňuje vaši situaci, koho se týká? (přímo, nepřímo)
- Když se vám v této vaší situaci nebude dařit, co se stane?
- Když se vám v této vaší situaci nebude dařit, jaké budou dopady na další lidi?
- Když se vám v této vaší situaci bude dařit, co se stane?
- Když se vám v této vaší situaci bude dařit, jaké budou dopady na další lidi?
- Co jste dosud udělal/a?
- Jaké výsledky mělo to, co jste dosud udělal/a?
- Jaké jsou teď hlavní obtíže při vašem postupu vpřed?
- Co ještě potřebujete?
- Je to, čím se teď zabýváme, skutečná podstata situace?

OPTIONS - MOŽNOSTI/PŘÍLEŽITOSTI

- Jaké možnosti řešení máte?
- Co ještě byste mohl/a dělat?
- Už jste se s něčím podobným v životě setkal/a? Jak jste to tehdy vyřešil/a?
- Co kdyby... (bylo více času, peněz, vlivu...)?
- Co ještě byste navrhl/a, kdybyste nebyl/a ničím omezen/a?
- Co by udělal ve vaší situaci ten, koho obdivujete?
- Co by v této situaci udělal někdo, o kom byste řekl/a, že danou věc opravdu umí?
- Jaké jsou zisky a ztráty jednotlivých variant vašeho plánovaného postupu?
- Jak se dají uvedené možnosti mezi sebou kombinovat?
- Které z řešení vám nejvíc vyhovuje?
- Kdo všechno se bude na tomto postupu podílet?
- Jaké pomůcky nebo materiální zdroje budeme potřebovat k dosažení cílů touto cestou?

WILL - VŮLE/PLÁNOVÁNÍ

- Co chcete udělat?
- Kdy to chcete udělat?
- Jaké překážky by mohly vyvstat?
- Jak to zařídíte, aby se to podařilo (Jak je překonáte?)?
- Čím bude to, co hodláte udělat, naplňovat váš cíl?
- Co by mohlo ohrozit tuto akci? (Jaké překážky by mohly vyvstat?)
- Jak překonáte, to, co by vaši akci mohlo ohrozit?
- Kdo potřebuje vědět o vašem plánu/záměru?
- Jakou podporu potřebujete k realizaci vašeho cíle (kdo by mohl pomoci)?
- Jak tuto podporu získáte?
- Jaké dílčí kroky je třeba splnit?
- Kdy začnete jednotlivé kroky naplňovat?
- Kdy plánujete jejich dokončení?
- Co je kolem vás takové, že vám to dává naději na to, že bude líp?
- Jaká víra vám dává sílu? V co a koho věříte?
- Odkud berete sílu? Odkud ještě?
- Obodujte svoji vůli udělat to (1-10)

Podle tohoto modelu lze vést koučovací/mentorský rozhovor. Pořadí otázek je důležité zejména proto, že umožňuje efektivní práci kouče a mentora a přináší praktické pozitivní výsledky. Samotné uplatnění tohoto modelu ale není všelékem a nemá velký význam, nechápeme-li jej v kontextu vnímání reality a odpovědnosti. Můžu uplatnit GROW model do posledního písmene, ale pokud nezlepším své **vnímání reality** a nebudu se zabývat **možnostmi, volbami**, neposunu se.

Práce pomocí GROW modelu není jednorázová:

- Bez podrobného prozkoumání REALITY se může ukázat nemožné stanovit jiný než vágní CÍL.
- V takovém případě je třeba vrátit se zpět a redefinovat CÍL mnohem přesněji. (Dokonce i jasně vymezený počáteční CÍL se při detailnějším rozboru reality může ukázat jako chybný nebo nevhodný.)
- I MOŽNOSTI, které máme, musíme opakovaně prověřovat a zjišťovat, zda skutečně vedou k vytyčenému CÍLI.
- Než se nakonec definitivně rozhodnete, CO a KDY uděláte, musíte se ještě naposledy ujistit, že vám to skutečně umožní dosáhnout vašeho cíle.

Zdroj:

WHITMORE, J. *Koučování*. Praha: Management press, 2011. ISBN 978-80-7261-209-3.

Pro seminář zpracoval Libor Kyncl, leden 2013.

OTÁZKY NA OKOLNOSTI A PRŮBĚH/PROCES

- Je to, co si teď spolu říkáme, to, co potřebujete?
- Je to, co říkám, přiměřené? Dostatečně přesné?
- Hovořím, aspoň tak zhruba, vaším jazykem
- Co bych měl dělat jinak, aby pro vás byla tato schůzka efektivnější/přínosnější...?
- Nezapomněl jsem na něco z toho, o čem jste hovořil/a?
- Raději se ubezpečuji: Jdeme tím správným směrem?
- Neztratil jste se zatím? Jsem pro vás srozumitelný?
- Pracujeme tempem, které vám vyhovuje? Jak je můžeme upravit?
- Jak bychom, podle vás, mohli dál pokračovat?
- Jak by, podle vás, mohla tato naše domluva dál pokračovat?
- Je to, o čem si říkáme, pro vás představitelné?
- Je to tak pro vás akceptovatelné?
- Jak se cítíte během tohoto rozhovoru?
- Tlačím na vás?
- Je vám jasné, o co mi jde, ale nevíte, jak na to zareagovat? (+ Co by vám tak pomohlo?)
- Jakou emoci teď prožíváte? (+ Já... např. obavu)
- Je něco, co vás na tom láká?
- Co za sebe vidíte jako hlavní potíže?
- Je něco, co by měl dělat někdo jiný?
- Co z toho, co jsme spolu dosud dělali, bylo nejužitečnější? Co stojí za zapamatování? Jak se vám to poslouchalo?

Zdroje:

PARMA, P. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, 2006. 222 s. ISBN 80-86851-34-6.

Koučovací zkušenosti Libora Kyncla

SOUBOR KONSTRUKTIVNÍCH OTÁZEK

Otázky na žádost a formulování objednávky

- Co pro vás dnes mohu udělat?
- Co bude jiné, až tento náš rozhovor skončí?
- Když si představíte, že už jdete z naší schůzky a jste s jejím výsledkem spokojen/a, co nejmenšího se tu stane, aby už to k tomu pocitu stačilo?
- Jak vypadají první drobné kroky, první výsledky, s nimiž budete spokojen/a jako se znamením, že věci začínají jít dobrou cestou?
- Co čekáte, že se tady dnes bude dít, dělat, probírat?
- Jak chcete využít tohoto setkání?
- Podle čeho poznáte, že už je to vyřešené?

Pozitivně zjišťovací otázky

- Co bychom mohli dělat jiného, než se dosud s vámi pokoušeli dělat jiní?
- Co je dnes jinak, než když to bylo nejhorší?
- Už jste se s něčím podobným v životě setkal/a? Jak jste to tehdy vyřešil/a?
- Z čeho ve svém životě/práci máte radost – když se tak ohlédnete?
- Když není jednoduché zvládat práci tak, aby to vyhovovalo – jak jste to zvládal/a dosud, že to není ještě horší?
- Odkud berete sílu?

Otázky na dokončení objednávky a na řešení

- Na čem poznáte, že se věci už změnily?
- Kdo ještě to pozná a na čem?
- Kolik máme času na naši spolupráci?
- Do čeho z toho všeho bychom se mohli pustit nejdříve?
- Je vám milejší řešení razantní, rychlé – nebo důkladném pomalé?

Otázky na průběh koučování

- Je to, co teď spolu děláme, to, co potřebujete?
- Co jiného bychom ještě měli spolu dělat, než dosud děláme?
- Je to, co říkám, přiměřené?
- Nezapomněl jsem na něco z toho, o čem jste hovořil/a?
- Co bych rozhodně neměl dělat, abych vám pomáhal tam, kam chcete – a ne vás někam tlačil?
- Možná máte sám/sama nějaký nápad, jak bych vám měl pomoci, aby to bylo užitečné?
- Co z toho, co jsme spolu dosud dělali, bylo nejužitečnější? Co stojí za zapamatování?
- Nebylo by náhodou lepší skončit nebo se domluvit na něčem úplně jiném?

Záchranné otázky, když se nic z předchozího nedaří

- Kdo chtěl, abyste tu byl/a – jak rozumíte tomu, proč to chce?
- Od koho vzešel nápad, že tu máte být právě vy?
- Co by se muselo stát, aby vás už nenutili se mnou spolupracovat?
- Jaké vaše chování by na vás potřebovali vidět, aby si pomysleli, že vám pomáhám?
- Jaký první krok potřebujete udělat, abyste nyní začal/a?

Zdroj: PARMA, P. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, 2006. 222 s. ISBN 80-86851-34-6.

Pro seminář zpracoval Libor Kyncl; duben 2013.

VÝBĚR Z LITERATURY K TÉMATU KOUČOVÁNÍ A MENTORING V UČITELSTVÍ

1. BRUMOVSKÁ, T. – MÁLKOVÁ, SEIDLOVÁ, G. *Mentoring. Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-772-5.
2. DAŇKOVÁ, M. *Koučování. Kdy, jak a proč*. Praha: Grada Publishing, 2008. 112 s. ISBN 978-80-247-2047-0.
3. HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.
4. LAZAROVÁ, B. *Mentoring jako forma podpory a strategie dobré školy*; *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, roč. 60, č. 3-4; Praha 2010.
5. PARMA, P. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, 2006. 222 s. ISBN 80-86851-34-6.
6. PÍŠOVÁ, M. – DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. 204 s. ISBN 978-80-7290-589-8.
7. ŠNEBERGER, V. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole*. Ostrava: Repronis, 2012. 18 s. ISBN 978-80-7329-331-4.
8. ŠNEBERGER, V. *Koučovací přístup v práci učitele*. Ostrava: Repronis, 2012. 13 s. ISBN 978-80-7329-332-1.

