



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



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

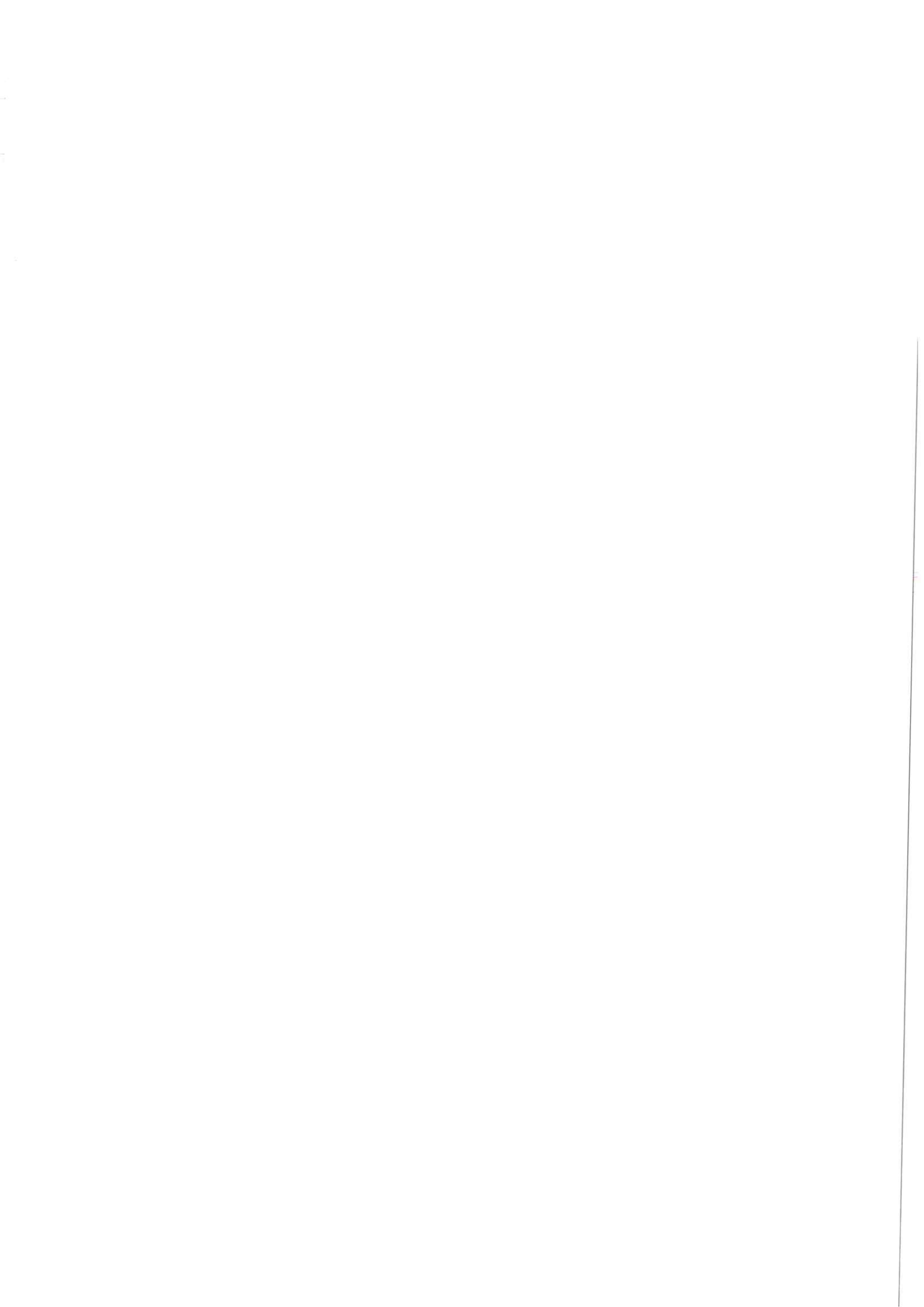
e-mail: fakta@fakta.cz www.fakta.cz

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

LEKTORSKÉ DOVEDNOSTI V OBLASTI PROGRAMŮ VHODNÝCH PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ŠKOLNÍ ZRALOST

VÝUKOVÉ MATERIÁLY PRO LETNÍ ŠKOLU

červenec – srpen 2014



PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ŠKOLNÍ ZRALOST

Ranný a předškolní věk je velmi významné vývojové období dítěte. Každé dítě se rodí jako naprosto jedinečný originál, proto vyžaduje od narození také přiměřené výchovné působení, které je velmi důležité pro jeho další optimální vývoj. Zpočátku zajišťuje odbornou péči a vedení rodičů pouze pediatr nebo odborný lékař, teprve později, kdy dítě přichází do mateřské školy, vstupuje do tohoto procesu také pedagog.

Pedagog v mateřské škole svým dlouhodobým komplexním pozorováním dítěte, při kterém musí respektovat individuální i vývojové zvláštnosti konkrétního dítěte, musí brát v potaz také aktuální rodinnou atmosféru, harmonii vztahů a jednotnost výchovy, může již v tomto velmi raném období zachytit projevy, které upozorňují na možné obtíže nebo speciální potřeby dítěte. Právě včasnost odhalení možných potíží je velice důležitá a dává daleko větší možnost intervencím a správným postupům, které by vedly k úpravě, posílení oslabených oblastí nebo by směřovaly rodiče k odborným pracovníkům /lékařům, psychologům, speciálním pedagogům/, s jejich pomocí by se dalo předejít nebo zmírnit možné potíže ve vzdělávání a výchově.

Pedagog mateřské školy si všímá především psychické, fyzické a sociální úrovně dítěte. Sledování se zaměřuje na pohybový vývoj /správné držení těla, růst, somatický vývoj/. Vodítkem v pozorování je především srovnávání s ostatními dětmi, které rodič k dispozici nemá. Další oblastí zájmu je oblast jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Důležité je sledování rozumového vývoje, zda se zlepšují myšlenkové operace – analýza a syntéza, komparace, generalizace a třídění, abstrakce a konkretizace. Zda dítě rozvíjí myšlenkové operace a dospívá postupně k pojům a úsudkům, orientace v čase a prostoru /př. rozlišení ráno – večer, nahoře – dole, vpravo – vlevo/. Důležité je také sledování, zda dítě chápe rozdíly mezi předměty /např. malý – velký/. Velmi důležitá je kvalita pozornosti a paměti, také schopnost dokončovat činnosti. Cílem sledování je i řeč /rozsah slovní zásoby, samostatnost v komunikaci, artikulace a výslovnost/. Pokud si pedagog všimne, že některá oblast nebo více z nich vykazuje nápadnosti, je nutné dobře zvládnout komunikaci s rodičem, aby rodič pochopil, že jde o velice důležitou věc, že není ohrožen, ale naopak, se zde nabízí spolupráce a pomoc, která může znamenat velký náskok při reedukaci již před nástupem do školy.

Vedení rozhovoru s rodičem je velice náročné a vyžaduje velmi citlivý a profesionální přístup. Jednáme maximálně empaticky a vždy pamatujeme, že citová vazba rodiče na předškolní dítě je velmi silná a hluboká. Nutné je sjednat si schůzku, na kterou si pedagog udělá čas, nikdy nejednáme o závažných věcech s rodičem např. při předání dítěte v šatně nebo za přítomnosti jiných rodičů. Mnohdy se jedná o první dítě a rodič si nedokáže představit možnost, že by s jeho dítětem nebylo něco v pořádku. Máme vždy na mysli, že cílem je rodiče zklidnit, nikdy nedělat prognózy, ale vysvětlit běžnost situace a další postup

spolupráce s odborníky. Rodič musí cítit zájem, pozornost, pomocnou ruku, spolupráci ve zvládnutí obtížné situace.

Předškolní věk vrcholí zahájením školní docházky, důležité však je, aby dítě vstupovalo do školy zralé ve všech důležitých oblastech. Školní zralost zahrnuje připravenost rozumovou, citovou a sociální, které jsou výsledkem zrání centrálního nervového systému a faktorů prostředí /stimulace/. Mnohdy se rodič dítěte nechce smířit s faktem, že jeho dítě ještě není zralé pro vstup do školy a vhodný by byl odklad školní docházky. Někteří rodiče vnímají tuto situaci jako své selhání, jako hloupost svého dítěte nebo opožděnost ve vývoji a reagují velmi emotivně. V takovém případě je důležité s rodičem komunikovat a vysvětlit mu, jak je důležité posouzení školní zralosti odborníkem. Tento nelehký úkol zůstává mnohdy také právě na pedagogovi mateřské školy, který pozorování prováděl a zjistil jisté nezralé oblasti.

Diagnostiku školní zralosti provádí školské poradenské zařízení /pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum/ a na základě doporučení poradenského zařízení, se rodič rozhoduje. Při posuzování školní zralosti se užívá Orientační test školní zralosti /Jirásek-Kern/, který zahrnuje zjištění úrovně percepčně motorických oblastí. Dále se posuzuje oblast jemné a hrubé motoriky, laterality, úroveň rozumových schopností, komunikační schopnosti, úroveň řeči /výslovnost, artikulace/, úroveň sociálního a citového vývoje, sluchové a zrakové vnímání, práce schopnost a samostatnost dítěte. Na základě závěrů vyšetření školní připravenosti odborný pracovník doporučí dítěti vstup do základní školy nebo naopak odklad školní docházky o jeden rok. V závažnějších případech je možné i doporučení docházky do přípravného ročníku při základní škole /pokud ho příslušná škola otevírá/. V případě nezralosti dítěte je i zde klíčová komunikace s rodičem, aby pochopil, že odklad školní docházky není ostuda ani selhání jejich dítěte, ale možnost dalšího času, za který jejich dítě ještě více pokročí v důležitých oblastech. Nutné je uvědomění si, že pokud by rodič nerespektoval doporučení a dítě by do školy dal, je zde velmi pravděpodobná možnost opravdového selhání, které by dítě zasáhlo na velmi dlouhou dobu. Vrácení dítěte do mateřské školy, v průběhu prvního pololetí první třídy je legislativně sice možné, ale zcela nevhodné a rizikové pro další osobnostní vývoj dítěte.

Nejvýznamnější tedy je maximální rozvíjení všech důležitých oblastí v rámci mateřské školy, ať u dětí s odkladem školní docházky nebo dětí plnících poslední předškolní rok v mateřské škole. Cílené a správné cvičení všech důležitých oblastí v předškolním věku je zásadní pro dobré zvládnutí požadavků školy, ať u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami /které v tomto období ještě nejsme schopni vždy rozeznat/, tak u dětí bez tohoto handicapu.

PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

- trvá od 3 do 6 let. Konec této fáze je určen především sociálně, a to nástupem do ZŠ. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu. Dítě si osvojuje běžné normy chování, rozvíjí komunikaci, prosazuje se ve vrstevnické skupině. Na druhé straně je myšlení těchto dětí stále ještě prelogické a egocentrické

KOGNITIVNÍ VÝVOJ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Piagetova koncepce kognitivního vývoje

Abychom porozuměli změnám v myšlení, zpracovávání informací a řešení problémů v předškolním věku, uvedeme zde celou Piagetovu koncepci kognitivního vývoje.

Piaget zdůrazňoval, že dítě velice aktivně vytváří svůj myšlenkový svět, a to na základě dvou procesů: asimilace a akomodace.

Asimilace probíhá tak, že objekty a jejich vztahy se začleňují do schémat chování dítěte, do jeho dosavadních zkušeností. Dítě si aktivně vytváří celá asimilační schémata, schémata své činnosti, učí se.

Akomodace je opačným procesem, kdy se dítě přizpůsobuje nové informaci, tedy tlaku prostředí.

1. Stádium senzomotorické inteligence (od narození do 2 let)

Dítě začíná chápat svět prostřednictvím koordinace sensorických zkušeností (co slyší, vidí a podobně) s tělesnými, pohybovými akcemi – odtud termín senzomotorický.

2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení (2-4 let)

Schopnost používat symboly – slova, gesta, obrázky, které nahrazují reálné objekty. Učí se pracovat s jazykem a výtvarným vyjádřením. Dítě pojímá svět do svých představ a symbolů, a také na symbolické úrovni vyjadřuje představy o světě prostřednictvím kresby. Myšlení symbolické je vyšší než spojení smyslových informací s pohybovou akcí, ovšem dítě ještě neumí vytvářet myšlenkové operace.

3. Fáze názorného myšlení (4-7 let)

Poznávání se v předškolním věku zaměřuje na nejbližší svět a pravidla. Jedná se především o názorné, intuitivní myšlení. Dítě je zvědavé, snaží se poznat důvody a souvislosti, častá je otázka „Proč?“ Dobrý pozorovatel, vnímá detaily, pozorované napodobuje (dokáže nakreslit, vybavit si přesnou představu).

Myšlení je názorní, intuitivní, prelogické. Pomocí něj si dítě vytváří svůj obraz světa – názor na svět (jak funguje). Co nechápe, doplní fantazií. Mnohdy nerozlišuje mezi realitou a fantazií (*konfabulace*).

Typické znaky myšlení: *egocentrismus* (úsudky na základě subjektivních preferencí), *fenomenismus* (fixace na některé podstatné znaky – velryba musí být ryba), vazba na přítomnost (*prezentismus*), *magičnost* (dokreslení reality fantazií), *absolutismus* (poznání má trvalý charakter – děti se hádají, mají-li změnit názor).

Úsudky: *Animismus* (neživým věcem dává vlastnosti živých bytostí), *arteficialismus* (všechno někdo „udělal“: Kdo sem dal ty hory?).

Dítě začíná chápat proměnu vnějších znaků (je možné změnit podobu, psi mohou vypadat různě), ale nedokáže uvažovat komplexně – o více než jednom aspektu situace. Nedokáže posuzovat z více hledisek.

Předškolní dítě má vytvořen pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru ale **nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů**. Při Dvě skleničky stejného tvaru naplnili do stejné výše identickými korálky, vzali třetí skleničku, která měla užší dno a přesypali tam za přítomnosti dítěte korálky z jedné ze dvou stejných sklenic, sloupec korálků byl v úzké

skleničce vyšší, dítě si myslelo, že je v této skleničce více korálků, přestože vidělo, jak korálky byly přesypány. Většina pětiletých dětí věří tomu, že změna tvaru vede ke změně množství, protože se jim to tak jeví.

4. Stádium konkrétních operací (od 7 do 11 let)

Nyní již dítě využívá myšlenkových operací, pokud může využívat konkrétní a názorné objekty, je dítě schopno i logického myšlení. Dětské myšlení se stává méně egocentrické.

5. Stádium formálních operací (objevuje se od 11 do 15 let)

V tomto období je schopen přecházet za hranice skutečnosti, míří od konkrétního k abstraktnímu, zabývá se ideami a představami. Při řešení problému je dospívající již schopen uvažovat systematicky, vyvozovat hypotézy a deduktivně je ověřovat.

Řeč v předškolním věku

Mezi čtvrtým a pátým rokem – rozvinuté věty a souvětí, skloňování, časování, bohatá slovní zásoba, vyjadřuje svoje zážitky, popisuje události, vypráví souvisle podle obrázku, zlepšuje se výslovnost.

Někdy ještě patlavost či jiné vady řeči. Zájem o básničky, říkanky, zpěv. Rozvoj řeči pomocí pohádek, vyprávění...

Sociální a emoční vývoj (Bednářová, Šmardová, 2007)

Hra je dominantní činností.

Mezi druhým a třetím rokem – hry pohybové a manipulační, které rozvíjejí senzomotorické schopnosti. Dítě staví z kostek komín, věž, most, symbolická hra jen jako.

Mezi třetím a pátým rokem – hračky jezdící, skládání puzzle, modelování, malování, hry na někoho jiného.

Od šesti let společenské hry s pravidly.

Význam kresby

- v předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky
- význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku, diagnostiku osobnosti
- poskytuje informace o celkové vývojové úrovni, o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, o zrakovém, prostorovém vnímání, o emocionalitě dítěte, o vztazích a postojích dítěte

Posouzení vývojové úrovně dítěte (Bednářová, Šmardová, 2009)

- využití kresby pro posouzení inteligence (kresba lidské postavy), kreslení souvisí s celkovou mentální vyspělostí
- grafický projev dítěte s mentálním postižením je ve srovnání s vrstevníky pod úrovní věku
- 3-4 rok – hlavonožec
- v pátém roce rozlišuje hlavu, trup, končetiny, často jednodimenzionální
- šest let - dvoudimenzionální kresba končetin, proporcionálnější kresba, jednotlivé části těla lépe propojené, na správném místě, zřetelné členění lidské postavy na hlavu a trup, ruce nasazené na trup, směřují do stran, hlava pokryta vlasy, obličejové detaily

- sedm let – zpřesnění proporcí, začíná se objevovat kresba z profilu, devět let – kresba v pohybu, stínování, tvarování, perspektiva

Příčiny školní nezralosti (Říčan, Krejčířová, 2006):

- nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu
- opožděný mentální vývoj, snížení inteligence
- nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích funkcí (dysfunkce, specifické vývojové poruchy)
- neurotické rysy a symptomy
- nedostatky ve výchovném prostředí (psychická deprivace, podnětové strádání v rodině)

Náměty aktivit pro rozvoj schopností a dovedností dětí ve věku 5 až 6 let.

LITERATURA:

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press, 2007.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Rozvoj grafomotoriky. Brno: Computer Press, 2009.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 2006.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Univerzita Karlova, 2012.

PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Učitelé se setkávají s dětmi, které nevydrží na místě, s hračkami si krátce pohrají a již je zaujme něco jiné v okolí. Mají velké potíže udržet pozornost při zadaných úkolech a hrách. Reagují často bez rozmyslu, mají nízké sebeovládání, nezávážní důsledky svého chování a tak se mohou často dostávat do nebezpečných situací – riziko úrazů je u nich častější. Citově jsou nevyrovnané, snadno se u nich objevuje hněv, zlost, vztek a někdy i sklon k afektivním reakcím s projevy agresivity. U některých dětí jsou v popředí obavy, strach a někdy i úzkostné reagování. V kontaktu s ostatními dětmi jsou hůře přijímáni, protože ruší jejich hru, vyvolávají roztržky a dráždí okolí. Pro učitele jsou pohybově neklidné děti velkou zátěží, vyžadují stálý dohled a přes velkou snahu se projevy chování nelepší, jak by si představovali. Program péče o tyto děti musí být komplexní a týká se spolupráce učitelů s pedagogicko-psychologickou poradnou, lékařem, rodiči a využití metod práce jako je modifikace chování, interakční cvičení k rozvoji sociálních dovedností, metody zaměřené na relaxaci, pohybové hry a směřování na nesoutěživé tělesné aktivity.

Projevy hyperaktivity a hypoaktivity, pedagogické intervence

Častým problémem dětského věku jsou poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou a impulsivitou /**ADHD**-Attention Deficit Hyperactivity Disorder/

U některých dětí se můžeme setkat pouze s převahou narušené pozornosti /**ADD**-Attention Deficit Disorder/. První projevy ADHD se objevují již před sedmým rokem. ADHD a ADD jsou označením popisným, jasně vymezená příčina nebyla zjištěna, jako je tomu u lehkých mozkových dysfunkcí/**LMD**/. Projevy lehkých mozkových dysfunkcí se u dětí vyskytují v různé míře a některé mohou chybět. Jedná se o pohybový neklid, impulsivitu a malé sebeovládání, potíže se soustředěním, náhlé a nepředvídatelné změny nálad, percepčně-motorické oslabení, poruchy myšlení, řeči a paměti, sociální nevyzrálость, nevyrovnaný výkon, potíže s přechodem k jiné činnosti a snížená frustrační tolerance. **Příčinou ADHD** jsou faktory genetické a negenetické, do kterých patří perinatální komplikace a úrazy.

Dílčí projevy ADHD a ADD

- **Nadměrné nutkání k pohybu**, aktivita je neúčelná a místy i nesmyslná. Děti neustále poskakují, pohybují nohama a rukama, pobíhají, vrtí se na místě a vstávají. V situacích mimo domov /návštěva psychologa, lékaře / otvírají zásuvky, manipulují s věcmi v místnosti, přivlastňují si předměty a chovají se nevhodně. Jsou velmi povídavé, nápadně sdílné, přerušují a vstupují do hovoru dospělých a je obtížné je přerušit
- **Impulsivita**, která znamená neschopnost adekvátního reagování na podnět. Děti reagují bez rozmyslu - jednají rychleji než myslí, nejsou schopni brzdit aktuální impulsy, sebeovládání je sníženo. Vážně u nich dodržování pravidel chování. Jsou netrpěliví, nedokáží počkat, když někde čekají a snadno se u nich objevují projevy zlosti.
- **Porucha pozornosti**, která způsobuje obtížné zaměření na podstatné znaky situace /věnují pozornost všemu v okolí/. Koncentrace je slabá a je velmi snadné jí odklonit i drobnými změnami v okolí. Délka soustředění je krátká, přebíhají od jedné činnosti ke druhé. Velké potíže mají s dodržováním instrukcí, které učitel zadává. Při vnímání ulpívají na detailech a nedokáží pružně reagovat, obtížně se přizpůsobují změně.
- **Citová labilita** se vyznačuje rychlou změnou nálad. U dětí je zvýšená pohotovost k vzdorovitosti, zlostným projevům, agresivitě, snížená tolerance k zátěžovým momentům, která u dětí vyvolává sklon k afektům v situacích, kdy jsou omezování a nezískají okamžité uspokojení /Vágnerová 2005/. Snížená tolerance k zátěžovým momentům vyvolává sklon k afektům v situacích, kdy je dítě omezováno v některých aktivitách a nezíská okamžité uspokojení.
- **Nedostatky v sociálním chování**, je způsobeno sníženým sebeovládáním, hyperaktivní děti „bývají nezralé, egocentrické a koncentrované jen na vlastní bezodkladné uspokojení“/Vágnerová 1997 s. 43/. Snadno a rychle navazují vztahy s dětmi, nedovedou si však kamarády udržet. Obtížně se podřizují běžným sociálním normám chování. Děti nedokáží řešit konflikty, odpovědnost nad nežádoucími projevy je značně zpožděná, sebeprosazování je neadekvátní.

Vlivem obranné agresivity, vzdorovitosti, afektivity a zvýšeného neklidu nemají přijetí od vrstevnické skupiny dětí, získávají častěji negativní zpětnou vazbu a tím se posilují obranné reakce/vzniká začarovaný kruh/.

Pro děti předškolního věku můžeme využít následující seznam nedostatků v pozornosti a v projevech hyperaktivity:

- „Dítě často nervózně pohybuje rukama a nohama nebo se kroutí na židli.
- Dítě má potíže zůstat sedět, pokud je to po něm požadováno.
- Dítě lehce odvrátí svou pozornost na základě vnějšího podnětu.
- Dítě má potíže s čekáním na střídání při hrách nebo v kolektivu.
- Dítě často vykřikuje odpovědi na otázky ještě před tím, než byly dokončeny.
- Dítě má potíže přijímat instrukce od ostatních.
- Dítě má potíže udržet stálou pozornost při úkolech nebo hrách.
- Dítě má problémy hrát si klidně.
- Dítě příliš mluví.
- Dítě často přerušuje hovor druhých, nebo do něj vstupuje.
- Dítě vypadá, že neposlouchá, co se mu říká.
- Dítě často ztrácí věci nezbytné k provedení úkolu nebo aktivit ve škole i doma.“

/O'Dell, Cook s. 32/

Pedagogické intervence u neklidných dětí s projevy impulsivity

V průběhu her i přímé reedukační práce s nimi dovoluujeme volnost při zaujímání tělesné polohy. Dostatek prostoru při kreslení i nápravě grafomotoriky. Při zadávání více úkolů jim je dáváme postupně po jednotlivých částech. Při pohybových cvičeních jim poskytneme dostatek místa /jinak porušují osobní zónu ostatních dětí a dochází mezi nimi ke konfliktním situacím/.

Důležité je usměrňování, zklidňování, signály připomínek – kartičky barev, světlem, hudbou, signály gest, dočasné odloučení od skupiny dětí, klidné místo, předávání tzv. žetonů za žádoucí projevy chování. Při potížích s dokončováním úkolu zvolíme posazení k dítěti, rozčleníme úkol na menší části, při opakování instrukce si zajistíme jeho pozornost a průběžně volíme povzbuzující komentáře. Vedení impulsivního dítěte vyžaduje jasná

pravidla, využití místa na zklidnění a modifikaci chování, kdy se dohodneme na konkrétním chování.

V rozhovoru zaměřeného na identifikaci problému a řešení se dotazujeme: Co jsi udělal špatně? Co jsi potřeboval? Co jsi měl udělat? Jak to napraviš? Jak to uděláš příště? Motivujeme postupně k sebekontrolě. Sociálně žádoucí chování předvedeme / využití nápodoby/ a průběžně oceňujeme.

Nesoustředivost

K zlepšení pozornosti při zadaném úkolu využijeme prostředí, které dítě nerozptyluje, spojujeme vizuální a taktilní stimulační s verbální instrukcí, rozdělujeme práci do kratších úseků a střídáme aktivity. Vedeme dítě k dodržování pravidel.

Příznivě působí fyzická blízkost, ruka na rameni a oční kontakt. Pomáhá imaginace tzv. "želva", kdy se dítě na pokyn učitelky položí na zem, roztáhne ruce a nohy a napodobí polohu želvy. Využijeme i zástupné zpevnění pomocí modelů žádoucích projevů chování. Pozitivně působí hry stavebnicového typu s předlohou, pracovní listy, kdy děti hledají rozdíly na obrázcích, dokreslují, co na předkládaném obrázku chybí, doplňují chybějící tvary podle vzoru a vedení dítěte k dokončení hry a každé činnosti.

Cvičíme záměrné soustředění na jevy a předměty mimo nás/obraz, hudba, vůně/ a na pohyb těla a dech, relaxační a jógová cvičení.

Náměty pro vedení neklidných a nesoustředivých dětí shrnuji:

Naučit děti pravidlům

Předvádět sociálně žádoucí chování

Usměřňovat

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

Hypoaktivita se projevuje:

- nápadnou pomalostí, pohyblivost je snížena, na podněty reagují po latencích
- emoční projevy jsou utlumené
- nestačí pracovnímu tempu ostatním dětem, psychomotorické tempo je snižené
- nápadnou nešikovností a neobratností
- sníženou koncentrací pozornosti
- sníženou sebedůvěrou
- nedostatky ve školních výkonech, nevyhovují jim časově limitované činnosti
- mohou se stát snadným terčem agresivity

Strach, úzkost, agresivita, pedagogické intervence učitele

Děti se setkávají s určitým objektem nebo situací, která u nich vyvolává strach. Jde o nepříjemný prožitek s pocity napětí, neklidu, který provází fyziologické změny /např.: zrychlené nebo zpomalené dýchání, projevy svalového napětí/. Dítě se vyhýbá situacím, které vyvolaly jeho strach. U předškolních dětí se může vyskytovat i projev úzkosti, kde jde o emoční prožitek neurčitého obsahu. Úzkost může přecházet ve strach a naopak.

Mezi čtvrtým a pátým rokem pozorujeme u dětí zvýšený rozvoj fantazie a projevy strachu jsou u nich častější. U některých dětí může jít o vrozenou přecitlivělost na neznámé a silné zkušenosti. Nelze pominout nevhodnou výchovu s přehnaným zdůrazňováním nebezpečí. Dále je to podněcování fantazie strašidelnými příběhy, strašením dětí, nevhodným setkáváním s mediální agresí. Krizová rodinná situace může vyvolat strach a úzkost u dítěte. **Příznivě působí uklidňující kontakt s důvěryhodnou osobou. Nechat si strach popsat, naslouchat sdělení dítěte a nezlehčovat jeho pocity.** Přemýšlet, kde by mohly být příčiny těchto projevů. V některých případech, k překonáním těchto projevů, je nezbytné využít lékaře, psychiatra, psychologa.

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.

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
- mediálnímu násilí

Vliv rodiny na nastartování agresivních projevů chování.

Na rozvoj agresivních projevů má vliv setkání 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.

Nakonečný /1999/ uvádí **způsoby sociálního učení:**

a/ prostřednictvím **diferenciálním zpevnování** – sociálně žádoucí chování je odměňováno a nežádoucí chování potrestáno

b/**zástupné zpevnování** – dítě pozoruje chování lidí a to jak jsou za určité chování odměňovány a trestány

c/ **slovní vedení** – prostřednictvím instrukcí, které od rodičů a dalších autorit získává

d/ **učení na základě modelů** – nápodoba chování probíhá působením lidí, které dítě obklopují, nelze opomenout i symbolické modely získané prostřednictvím medií.

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 využita. Děti získají představu, že agrese je prostředek k řešení konfliktů.

Pedagogická intervence učitele vychází:

- z identifikace problému
- stanovení cíle
- poznamenáme si seznam konkrétních projevů chování, které chceme změnit
- vybereme jeden projev chování, které chceme změnit
- určíme si, co budeme dělat při výskytu nežádoucího chování
- vybraný projev chování sledujeme po dobu jednoho týdne a vedeme si záznam
- vyhodnocujeme

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 posilujeme každé žádoucí chování/
- zvýšit pozornost i k nepatrným projevům agrese mezi dětmi
- vliv kognitivních komponentů – snaha porozumět těm, kterým jsem ublížil, volit omluva a provést nápravu
- při každé příležitosti dávat dětem najevo, že hrubost, bití je nepřijatelný způsob, jak projevovat 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, agresi a nabídnout alternativy chování, které stojí za ocenění

Zvládání vzdorovitého chování vyžaduje:

- reagovat klidně, jednotně a důsledně
- krátce a důsledně vysvětlit důvody
- opakovat maximálně dvakrát
- po neuposlechnutí oznámit důsledky/vzápětí mají následovat/
- po přistoupení na požadavek učitele volit usmíření a pochvalu

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. Ukázalo se, že se těmto dětem více věnují, častěji se jimi zabývají, poskytují jim intenzivnější vedení a více důležitých informací v průběhu práce. Dopřávají jim více povzbuzení, pochval a nabídek ke spolupráci. Dokáží u dítěte lépe nastartovat pozitivní chování, kdy ukáží žádoucí chování, předvedou je, slovně popíší, připraví situaci, aby se alternativní způsob chování projevil a pozitivně nové chování posílí. Pozitivní očekávání můžeme formulovat v termínech psychologických principů učení. Dětem, které máme za schopné, poskytujeme ve větší míře pozitivní zpevnění, především sociální a častou zpětnou vazbu. Více času a pozornosti je však nutné poskytovat dětem s problémy. Pokud jim neposkytujeme více pozornosti a času, působí 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, 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 /např.: Tomáš nedokončuje úkol, odbíhá od zadané práce/ pozoruje jiné dítě, které se chová žádoucím způsobem a je odměňováno. Místo napomínání se učitelka obrátí k Haničce a říká: „Haničko, jsem ráda, že jsi dokončila svou práci“.

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 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 kontrováno 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 předškolních 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. *Mýška* 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 terčík, 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. Jde o určené místo v klidné části třídy, kam si může vzít oblíbenou hračku a zůstat tam až se zklidní.

Použitá literatura

Erkert, A. : Hry pro usměrňování agresivity. Portál 2011

Hermová,S. : Psychomotorické hry, Portál 1991

Hermochová, S. : Metody aplikované sociální psychologie, Praha 1989

Krejčířová,D.: Dětská klinická psychologie, Grada, 1997

Lokšová,I., Lokša,J.,: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole,Portál 1999

Matějček,Z.: Praxe dětského psychologického poradenství, SPN,Praha 1991

Michalová, Z.: Pozornost, Tobiáš, 2004

Mullerová, E.: Příběhy z měsíční houpačky, Portál, 1998

Nancy E. O Dell, Patricia A. Cook : Neposedné dítě, Grada, 2000

Nakonečný, M . :Sociální psychologie, Akademia, 1999

Nešpor,K.: Jóga pro děti. Velryba, Praha 1998, s.68

Riefová, S. R. : Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole, Portál, 1999

Swierkoszová, J. : Specifické poruchy chování, Universitas, 2008

Severe, S. : Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly, Portál, 2000

Smith, CH.,A. :Třída plná pohody. Portál,1993

Train, A.: Nejčastější poruchy chování dětí, Portál, 2001

Ruckerová- Voglerová: Učení bez stresu, Portál, 1994

Vágnerová,M.:Školní poradenská psychologie pro pedagogy, UK Praha,2005

Vymětal ,J.: Úzkost a strach u dětí, Portál, 2004

MIMOŘÁDNĚ NADANÉ DÍTĚ

U dětí předškolního věku pozorují učitele v mateřské škole nadání v oblasti řeči, psychomotorického vývoje, psychosociálních charakteristik a učení jako celku. Nadané děti projevují zájem o okolí, jsou zvědavé a chtějí znát podstatu věcí a jevů, zvýšený zájem mají o knihy a zvláště encyklopedie. Řada z nich se naučí již v předškolním věku číst a počítat. V sociálním chování se často projevují znaky nevyváženosti, zařazení do vrstevnické skupiny je složité, nerozumí si s nimi a jsou neoblíbení. U některých nadaných dětí se objevuje emoční nezralost. Ve spolupráci s rodiči a psychologem se připraví individuální vzdělávací program, který umožní pracovat s dítětem podle jeho schopností, zadávat náročnější činnosti a úkoly.

Intelligence, faktory nadání

Intelligence je komplexní vlastnost, která zahrnuje schopnost myslet, schopnost učit se a adaptovat se na požadavky společnosti Vágnerová/2005/. Nadání je soubor schopností, které umožní dosahovat v jedné či více oblastech výjimečné výkony. Do faktoru nadání zařazujeme: nadprůměrné schopnosti/obecné a specifické/, zaujetí pro úkol /motivace, vytrvalost, pracovitost, schopnost dokončit úkol, sebevědomí/, tvořivost/originalita myšlení tvůrčí vynalézavost/.

Řeč a učení

U mimořádně nadaného dítěte pozorujeme:

- včasný vývoj řeči, dotazování, širokou slovní zásobu, řečovou obratnost, porozumění abstraktním pojmům a jejich správné používání
- brzy se naučí číst, zajímá se o knihy a encyklopedie, dokáže se u práce soustředit, má rozvinutou paměť, dobře si zapamatuje informace/co pozorovalo, četlo/
- vydrží delší čas u her, vybírá si náročnější činnosti jako jsou šachy, sběratelství
- je motivováno k objevování, často se ptá „proč“, je aktivní a cílevědomé.
-

Hrubá a jemná motorika

Učitelé pozorují:

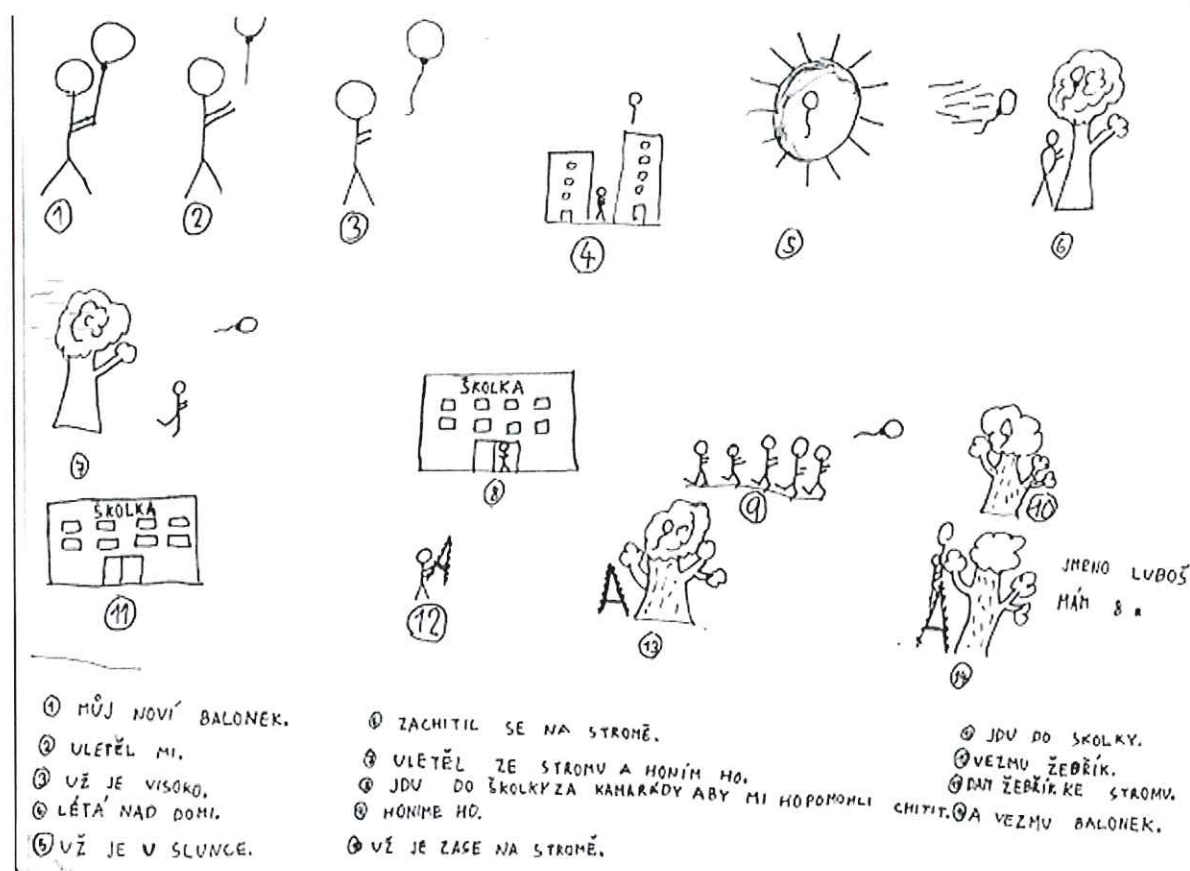
- včasný vývoj chůze, kvalitu pohybů, plynulost, koordinaci, orientaci v prostoru
- zájem o vybarvování, skládání, kreslení, kopírování obrázků, opisování slov, v psaní vykazují ranou kontrolu jemné motoriky
- setkáváme se i s opakem, kdy se jinak nadané dítě projevuje psychomotorickou neobratností.

Tvořivé myšlení

Předpokladem tvořivého myšlení nadaného dítěte je vytvářet nové způsoby řešení problému, produkovat nápady, pružně měnit způsoby myšlení, pracovat na řešení detailů, představit si složité děje /rozvoj představivosti a fantazie/.

Proces tvořivého myšlení vyžaduje: definice problému, vymezení problému, vědomou úroveň řešení problému, realizace, hodnocení. Tvořivé myšlení probíhá prostřednictvím **tvořivé hry, která využívá grafických, pohybových a verbálních technik.**

Ukázka tvořivého zpracování tématu „ Uletěl mě balónek“



Osobnost tvořivého dítěte se vyznačuje:

- bohatou fantazií a obrazotvorností
- zvědavostí, nápaditostí, širokými zájmy, schopností včasné ovládnout poznatky z různých oborů
- spontánností, bezprostředností a hravostí
- kladení otázek, prosazování svých názorů
- samostatností, soběstatností, nezávislostí a sebedůvěrou
- zvýšenou kritičností, menší přizpůsobivostí normám

Sociální chování nadaných dětí

Nadané děti jsou více závislé na dospělých, umí s nimi jednat lépe než s vrstevníky. V chování mají tendence projevovat se dominantně, ve skupině přebírají vedení a řízení dětí.

Rádi diskutují a prezentují své znalosti a názory. Jsou však citliví na kritiku, nezvládají emocionální zátěž. V rozhovoru s dospělými poznají nelogické a nesystémové jednání a mají tendenci zpochybňovat autority. Začlenění do vrstevnické skupiny je problémové, protože se liší v zájmech, znalostech a v úrovni sociálních dovedností.

Přístup k nadaným dětem vyžaduje:

- v komunikaci nebýt příliš autoritativní, jinak vzniká emoční labilita a vzdor
- plnit ve zvýšené míře potřebu uznání, umožnit častou sebe prezentaci
- umět jim naslouchat/povzbuzovat, projevit zájem, klást otázky k získání informací, shrnout hlavní obsah jejich sdělení a tím ukázat, že dítěti rozumíme/
- zajistit prostor pro prezentaci /výtvorů, názorů, nápadů/ a společné hodnocení činnosti
- do činnosti je nenutit
- naučit děti postupně reagovat na kritiku
- prostřednictvím komunitního kruhu a interakčních cvičení rozvíjet jejich sociálních dovedností /sebeovládání, adekvátní sebeprosazování, řešení konfliktů/.

Doporučení pro rodiče:

Pomáháme rodičům navodit spolupráci s poradenskými pracovníky. Nadané dítě vyžaduje podnětné vedení, rozvíjení zájmů v oblasti techniky, kultury, sportu..., pestré každodenní aktivity. V rodině zajistit řád, systém všech aktivit, vhodné hračky s růzností materiálů na hraní. Důležité je také přijetí nápadností nerovnoměrného vývoje některých oblastí jako je motorika, sociální chování a snížené sebeovládání.

Použitá literatura

Fořtík, V., Fořtíková, J.: Nadané dítě a rozvoj jeho schopností, Portál 2007

Hříbková, L.: Rozvíjení nadání v předškolním věku. Metodické listy pro předškolní vzdělávání, Raabe 1999

Vágnerová, M.: Školní poradenská psychologie, UK Praha 2005

ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V mateřské škole se setkáváme s dětmi, které se obtížně adaptují na předškolní zařízení, projevují se pohybovým neklidem, impulsivností a nesoustředivostí a mají sklon reagovat podrážděně s projevy vzdoru. Děti úzkostné mají problémy přizpůsobit se změně prostředí, neadekvátní projevy plačtivosti jim způsobují potíže v sociálním začlenění. Jednou z možností je rozvíjet sociální dovednosti pomocí dětských her a sociálních interakcí.

Sociální dovednosti, sociální a interakční učení: Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Jde o schopnost přiměřeně sociální situaci vnímat, schopnost vnímanému správně porozumět a sdělovat své vlastní pocity a potřeby. 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/. Z hlediska nácviku se zaměřuje se především na vcit'ování, sebeprosazování /otevřené vyjadřování pocitů, zahajování, udržování a ukončování rozhovoru, požádání o laskavost, prosazování oprávněného požadavku, odmítání/ a řešení konfliktů. V práci se třídou nám jde především o rozvíjení: vcit'ování, adekvátního sebeprosazování a nácvik řešení problémů.

Práce se třídou probíhá formativním vlivem dětské hry a sociální interakcí. Ve vývoji dětské osobnosti má hra nezastupitelnou roli. Jedná se o specifickou činnost, která se vyznačuje aktivitou, interakcí mezi objektem a subjektem, uspokojováním potřeb a učením, které v rámci těchto činností probíhá. **Formativní vliv hry** se naplňuje prostřednictvím interakce dítěte s jeho prostředím. **Sociální interakci** nazýváme vzájemné působení jedince a jeho sociálního prostředí. Druhem sociální interakce je komunikace s to nejen verbální /mluvená a psaná řeč/, ale i souhrn neverbálních projevů například: gesta, mimika, vzdálenost komunikujících, intonace, pohledy.

V rámci sociálních interakcí dochází k **interakčnímu učení**, které není pouhou nápodobou, ale vstupují do něj kognitivní, emotivní a činnostní složky psychiky. Nejdůležitější formy sociálního učení uvádí Čáp a Mareš /2001,s. 192/:

- napodobování /probíhá od raného dětství při osvojování různých projevů chování/
- učení sociálním posilováním /zpevnování odměnou a trestem/
- observační učení /jde o zástupné zpevnění, kdy dítě pozoruje situace, za které je někdo jiný odměňován nebo potrestán/
- učení identifikací je podobné napodobování, jde však zde o převzetí způsobů chování od osoby, ke které má dítě silné emoční vazby.

Výsledkem tohoto interakčního učení je u dětí například i nežádoucí sebeprosazování agresí. Pocit nejistoty a sníženého sebevědomí u dětí opomíjených, odmítaných a izolovaných. Obranné reakce úzkostných dětí, ale i zlovyky a nežádoucí postoje. Sociální /interakční/ učení probíhá v rámci modelových situací. S dětmi navozujeme **modelové situace**, které respektují zvláštnosti daného věkového období a souvisí s prožitky a motivací dětí. Velmi důležitá je zde **zpětná vazba**, které dítě dostává od dospělých a vrstevníků. Zpětná vazba je důležitým činitelem, který fixuje žádoucí formy chování. Zpětná vazba má být pro dítě

čitelná, srozumitelná, užitečná, poskytnutá v pravý čas a má se vztahovat k projevům chování, které jsou ovlivnitelné.

Zpětnou vazbu děti získávají od jednotlivce, skupiny dětí, učitele, ale mohou si ji dát i sobě navzájem prostřednictvím oceněním. Není možné chápat zpětnou vazbu pouze jako informaci o tom, co jsem udělal dobře, co špatně, jak mě vidí druzí, ale i jako formu sociální podpory a tím se dostáváme do oblasti sdílení: „jsem s tebou, rozumím ti, pomohu ti“.

U her pozorujeme **motivační obsah**, kterými mohou být různé potřeby například poznávací, společenské, pohybové. V některých případech, u dětí prožívající různé konflikty a zklamání, může být hra motivována právě neuspokojenými potřebami. Hry umožňují přiblížit svět dospělých světu dítěte, odreagovat napětí, imaginativně řešit konflikty a náhradním způsobem uspokojovat potřeby dítěte.

Výchovné působení her je zaměřeno na:

- vnímání a senzomotorickou koordinaci /pohybové a konstrukční hry/
- rozvíjení řeči a paměti /v básních, říkadlech, písních, v průběhu vyjadřování se k jednotlivým tématům /
- fantazii / námětové a konstrukční hry/
- myšlení / rozvíjí myšlenkové operace jako je analýza, syntéza, srovnávání/
- soustředění pozornosti
- rozvoj iniciativy, tvořivosti, rozhodování, volných vlastností jako celku
- získávání zkušeností z různých sociálních vztahů

Nácvik sociálních dovedností pomocí interakčních cvičení a her se zaměřuje:

- na emoce, prožitek, dotek
- na identifikaci a vcit'ování
- na adekvátní sebeprosazování
- na spolupráci
- na řešení problémů
- na zdravé sebepojetí

K rozvíjení sociálních dovedností využijeme:

Rytmicko – pohybové a uvolňovací techniky

Pomocí rytmicko-pohybových aktivit je možné u dětí dosáhnout uvolnění. Významný je však sociálně-psychologický účinek, kdy dítě spolupracuje s ostatními, poznává své temperamentové zvláštnosti a v atmosféře bezpečí si radostně hraje. Z náčiní jsou vhodné míče, kruhy, tyče a Orffovo instrumentarium. .

Příklady námětů pro práci s dětmi:

- **hra na tělo**, kdy svůj slovní projev dítě doprovází tleskáním, dupáním, pleskáním do stehů. Učitel vytváří sestavy, které děti napodobují. Údery je možné doprovázet pomocí Orffova instrumentária. Vhodné je fantazijní zpracování / jsme sněhové vločky, které poletují prostorem a vzájemně se dotýkají konečky prstů/. Děti se mohou volně pohybovat po místnosti nebo v kruhu, kde mohou doprovázet zvuky postupně klesáním do dřepu, stoupáním, kruh se může i vlnit /pro starší předškolní děti/
- **každý zazpívá své jméno** /zahraje na nástroj z Orffova instrumentária/, ostatní mohou zvuky napodobit
- **pokusíme se znázornit nástrojem náladu** / jsme veselí, smutní, rozzlobení, radujeme se z dárku, udobřujeme kamaráda, uklidníme rozzlobeného kamaráda/
- **hra na dirigenta** je pro děti velmi přitažlivá. Dirigent určuje pohybem, kdy se má hrát, jak mají být hlasití, které nástroje se mají zapojit, kdo nebude určitou dobu hrát
- **doprovázení vyprávěného příběhu** zvuky na tělo, pomocí nástrojů
- **házení míče v kruhu**, kde učitel mění postupně rytmus pomocí Orffova instrumentária
- **pohybujeme se v kruhu podle zvuku nástroje** např.: loudavě, rychle, pomalu, pohybujeme se jako želva, jako běžící pesek, běháme jako maratonský závodník, pohybujeme se v písku, v hlubokém sněhu, ve vodě apod.

Výtvarné techniky

Výtvarné aktivity jsou dětem velmi blízké, podporují komunikaci, tvořivost, uvolňují napětí a navozují spolupráci. Umožňují lépe porozumět sobě. Jde o jedinečný způsob sebevyjádření. Děti do výtvarných činností promítají svá přání, pocity a postoje a jsou tak zdrojem poznání osobnosti.

Příklady využitelných témat:

- naše rodina, dům a moje místo v něm, dům, ve kterém by mě bylo dobře, ve skupince kreslíme obrázek domu a své místo v něm
- okolo obrázku sluníčka si všichni z naší třídy obkreslí svou ruku a vybarví si ji
- namaluj svůj pocit, když se zlobíš, jsi veselý, smutný, když se něčeho obáváš
- nakresli svůj portrét, obrázek svého kamaráda, obkreslí svoji nohu, ruku, na velký papír obkreslí učitel obrys tvého těla a na stejné místo další obrysy dětí z tvé třídy
- kreslíme, co máme rádi, co rád doma dělám, co nesnáším a nemám rád
- posíláme si společně malované obrázky, posíláme vzkaz kamarádovi nakreslený do vlaštovky, vyzdobíme si svou hvězdičku

- předáváme si balónky, na které nakreslíme svou značku a vzájemně si je předáváme
- na obrázek stromu, který si vyzdobíme, si děti na jednotlivé větvičky upevní svou značku
- vymodeluj zvířátko, které bys chtěl mít, společně ve dvojici hněteme hlínu a vymodelujeme sněhuláka
- rozstříháme páry obrázků a děti se snaží najít druhou část a spojit je do celku, doplňujeme nedokončenou kresbu.

Hraní rolí a neverbální pohybové techniky

Hraní rolí a neverbální pohybové činnosti umožňují u dětí projevit vnitřní pocity a vztahy. Děti tímto způsobem lépe projeví své zkušenosti, pocity, postoje a vyjadřují se k událostem, které prožily. Děti hrají samy sebe, dokáží se fantazijně zakomponovat do role někoho jiného a tak se mohou lépe vcítit do zážitků oběti agrese. Nelze opomenout možnosti odreagování napětí a získání zpětné vazby do ostatních. Tato cvičení zlepšují schopnosti vyjadřovat pocity, sdělovat svá přání a obavy.

Příklady témat:

- chodíme po místnosti a přátelsky se dotýkáme se, projevujeme svou něhu
- rukou napodobujeme vsedě svého kamaráda ve dvojici, promlouváme k sobě rukama
- jsme rozzlobeni a dáváme to rukama najevo, udobřujeme svého kamaráda, který se zlobí
- vedeme slepého po místnosti s různými překážkami, pronikáme do kruhu
- hrajeme si na zlé zvířátko, velkého obra, hodného skřítku
- napodobujeme pohyby a neverbálně si je předáváme
- jedeme vlakem do země, kde se setkáváme s nepřátelstvím, potom pokračujeme do země, kde se děti setkávají s pomocí, podporou a přátelstvím
- setřásáme ze sebe svou zlost, smýváme ze sebe únavu, špatnou náladu
- začarujeme se do zvířátek podle své volby
- hledáme si kamaráda, jdu ráno do školy, na hřišti mě bere hračky neznámý kluk
- kouzelník nás začaroval do skřítků, kteří ostatním ubližují, pomáhá nám kašpárek, stáváme se skřítky ochránci a pomocníci pro ostatní
- schoval jsem se do vajíčka, ze semínka, které klíčí a roste z něj kytička
- do kočičí školky přišlo nové koťátko, které pláče a chce ke své mamince

- jsem malá loďka na rozbouřeném moři, hledáme, kdo by nás zachránil
- urovnáváme spor mezi dvěma dětmi, které se na sebe zlobí.

Relaxační cvičení je vhodné využívat pravidelně. Návčik je postupný a týká se vyvolání pocitů napětí v leže na zádech, se zavřenými očima s klidným a pravidelným dýcháním. Každou svalovou skupinu nejprve napínáme a pak prožíváme uvolnění. Po krátké asi 15 vteřinové přestávce cvičení zopakujeme.

Pro děti předškolního věku využíváme Jacobsonovou progresivní relaxaci, která je založena na návčiku uvolnění svalstva všech částí těla. Jde o postupný návčik, kde dochází k rozlišování:

- pocitu napětí a uvolnění ve svalu paže
- pocitu napětí a uvolnění svalu na hlavě
- pocitů napětí a uvolnění svalu ramene
- pocitu napětí a uvolnění svalu zad, hrudníku a břicha
- pocitu napětí a uvolnění prstů na ruce a nohou

Příkladem relaxačního cvičení využitelného v předškolním věku je“ **hadrová loutka**“, kde je základem progresivní svalová relaxace.

Nejprve svraští tvář a chvíli tak vydrží a teď ji pomalu uvolní, dokud se nebudeš cítit jako hadrová loutka.

Teď pokrč ramena, přitáhni je až k uším a chvíli je nech v této poloze. Teď je pomalu uvolní, až si budeš připadat, jakoby patřila hadrové loutce.

Představ si, že máš paže jako silný muž, /ukáž, jaké máš svaly/a teď je pomalu uvolní, až si budeš připadat, jako by patřily hadrové loutce.

Zhluboka se nadechni, až budeš mít vypnutý hrudník a chvíli tak vydrží. Teď ho pomalu uvolní, až si bude připadat, jakoby patřil hadrové loutce.

Zatáhni břicho, aby se cítilo opravdu napnuté a chvíli tak vydrží. Teď ho pomalu uvolní, až si budeš připadat, jakoby patřilo hadrové loutce.

Napni svaly na nohou, až se budou cítit opravdu napnuté a chvíli tak vydrž. Teď je pomalu uvolni, až si budou připadat, jako by patřily hadrové loutce.

Součástí relaxačních cvičení jsou **imaginace**-představy, které u dětí příznivě působí na celkové uvolnění. U dětí je větší schopnost přiřazovat relaxace /na téma, na jednu myšlenku, na slovo, na představu slova/, ale menší schopnost sebepozorování, instrospekce a vědomé autoregulace. Relaxace učí koncentraci na zvuky z okolí, na své tělo, na hlas učitelky. K vizuální koncentraci využijeme u dětí představu milého objektu, známého předmětu a koncentraci pozornosti do jednoho bodu. Přistupujeme při tomto cvičení pozvolna spolu s dítětem, trpělivost vyžadují pohybově neklidné děti. Průběžně dítě povzbuzujeme, aby udrželo svalové napětí, uvědomilo si tento stav a nechalo jej odeznít.

Skupinová diskuse: V práci se skupinou dětí je diskuse průběžně používaná jako pomocná technika, která doprovází všechny ostatní. Děti se postupně učí otevřeně vyjadřovat k jednotlivým tématům. Je důležité, aby jejich komunikace nebyla zraňující, nesnižovala druhého a záměrně neútočila na někoho z dětí.

Příklady témat:

- naše rodina jede na výlet
- pomáháme svému mladšímu sourozenci
- připravuji dárek pro své rodiče
- pečuji o své zvířátko
- moje největší přání
- moje obavy, strachy
- odmítám si uklidit své hračky a rodiče se na mě zlobí
- jak mohu pomáhat kamarádovi, který je smutný, plačtivý a s nikým si nehraje
- s čím si rádi hrajeme, když se vrátíme ze školy
- jaké úkoly plním doma pro sebe a pro ostatní
- co si přeji na sobě změnit / na svém sourozenci, kamarádovi/
- na co rádi vzpomínáme
- rodinná pravidla.

Rodinné otázky

Kdo ve vaší rodině má nejraději zvířata?

Kdo ve vaší rodině tě dokáže rozveselit?

Kdo ve vaší rodině si nejdéle čistí zuby?
Kdo ve vaší rodině si rád vaří čaj?
Kdo ve vaší rodině se nejvíce dívá na televizi?
Kdo ve vaší rodině nosí nejhezčí oblečení?
Kdo ve vaší rodině ti vždycky pomůže?
Kdo ve vaší rodině vstává jako první?
Kdo ve vaší rodině vaří oběd?
Kdo ve vaší rodině se nejčastěji rozhněvá?
Kdo ve vaší rodině si s tebou hraje?

Můj svět

Jaké je tvé oblíbené jídlo?
Kdo je tvůj nejlepší kamarád?
Co děláš, když přijdeš ze školy?
Chováš nějaké zvíře?
Jaké oblečení nejraději nosíš?
Na co se nejraději díváš v TV?
Co rád děláš ve volných dnech?
Jak pomáháš své mamince a tatínkovi?
Já jsem
Já jsem Adélka
Moje nejlepší kamarádka je...
Chodím ráda....
Můj bratr se jmenuje....
Na mé mamince se mi líbí...
Mám moc ráda...

Nejvíč mě zlobí...

V MŠ si ráda hraji...

Rozzlobím se když...

Nemám ráda...

Usmívám se když...

Někdy pláču protože...

Použitá literatura

Čáp,J.-Mareš,J.: Psychologie pro učitele, Portál 2001,s.192

Doyon,l.: Hry pro všestranný vývoj dítěte, Portál 1994

Gillernová,I.-Krejčová,L.: Sociální dovednosti ve škole. Grada 2012

Hermochová,S.: Metody aplikované sociální psychologie, Praha 1989

Pfeffer,S. :Rozvíjíme emoce dětí, Portál 2003

Portmannová,R.: Jak zacházet s agresivitou,Praha 1996

Nadeau,M.: Relaxační hry s dětmi,Portál 2003

Řezáč,J. Sociální psychologie,Paído 2005

Smith,CH,A.: Třída plná pohody, Portál 1993

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. Považujeme 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 rámeček 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 (návčik, 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“.
- Stanovujeme 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 lákavějším, 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 situací, 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, lidi, 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 sehraná 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 rozbohem, práce v týmu, konzultace, koučování, stínování
Natrénovat	workshop, seminář, kamerový trénink se zpětnou vazbou, individuální úkoly s následným rozbohem, 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

Interaktivní multimediální metody
Učení z textu
Skupinová práce a prezentace výsledků
Samostudium, domácí příprava
Písemné, grafické a další samostatné práce
Problémové metody – <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 ruce, 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 přidržit 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“, zemní 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 postojů.

Dejte ale velký pozor na bezděčné pohyby a hraní si s předmětem, který držíte v ruce. 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-recnika/>
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)** - Vytěsněte 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 fínty*. 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 přejedeni, 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 znepráhlednit 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. Ukazovátko 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 z paměti. 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 mluvicí předmět (hovoří pouze ten, kdo jej má v ruce)
- pořizují 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 pomlky...)
- zrcadlení – pojmenovávám to, co účastníci říkají nebo jinak sdělují
- rekapituluji, co právě probíhá
- parafrázuji – převyprávím uplynulou promluvu vlastními slovy
- kladu otázky
- projevují pozornost, zájem (přítakáním...)
- vypíchnu podstatu něčí promluvy
- poděkuji za odpověď
- ocením něčí činnost
- cíleně někomu poskytuji 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 soustřed' me 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 skutečné 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: 1. 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 fínty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 112 s. ISBN 9788024724836.
42. TRDÁ, J. *Lektorské fínty*. 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 vtípů pro veřejné vystoupení. Navíc ne každý řečník a ne každé publikum je stvořeno pro vtípkování... 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 historky 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 zlovyky při naslouchání

1. Čtení myšlenek – jedná se o jeden z nejtypičtějších zlovyků 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-metodiky.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 – partneri, 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 snažší- 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 „zajatcem“, 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 překlomit náladu na svou stranu – viz výš.

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

Řeč těla

- **oční kontakt přede vším!** – vidím na všechny
- **postoj a pohyb přiměřeně aktivní** - „nenadřazovat se, nepodřizovat, uvolnit bariéry, sebevědomí – pevný energický postoj“
- **gesta ilustrují obsah sdělení** - pozor na „chcípé ruce“, „rozstročenou 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 – nevyschně v ústech.
- **zevnějšek - 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. **Neprospát začátek !!!** – dojít sebejistě na střed „pódia“ (neschovávat se za stůl), „zakotvit“ (stát chvílku, 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 „kufř 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, otevřeně řešení s účastníky)

Zdroje: Franc, Zounková, 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 podávány 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 zbarvená, 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 sděľujte 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** (dílčí 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 navrhnou 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**

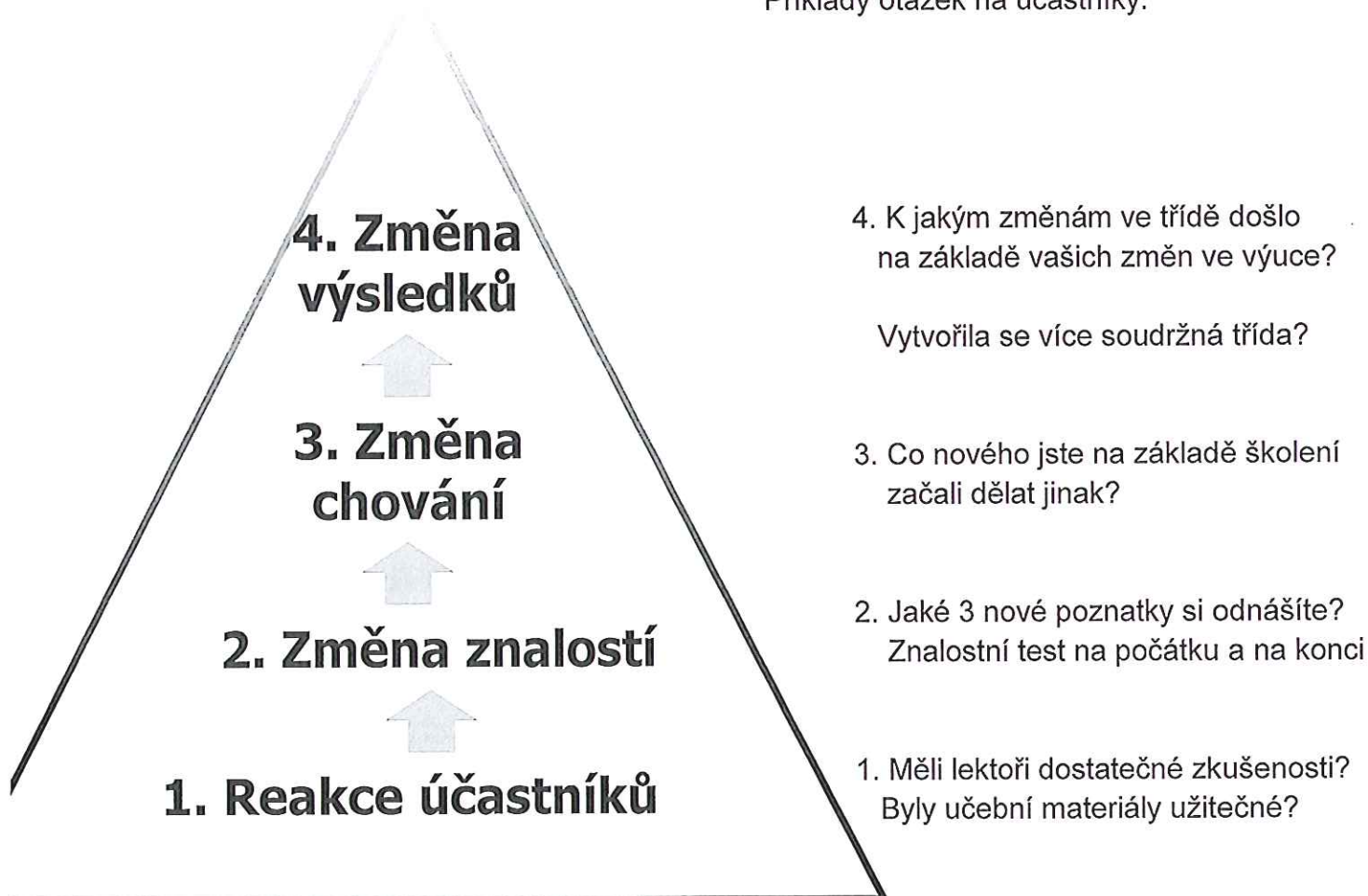
Vždy je nutná **triangulace** - kombinace několika metod a několika zdrojů dat!

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 aktivitu),
 - 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	Nakolik jimi disponuji (0-10)	Příklady z pozorování
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	Nakolik to znám (0-10)	Nakolik to umím použít (0-10)	Příklady z pozorování
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.

KOUČOVÁNÍ A MENTORING

(ZÁKLADNÍ INFORMACE)

KOUČING

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*

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 žakovým 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 žakovské organizace času
- ✓ Koučování členů žakovského parlamentu (Pokud nejde jen o hru, nýbrž o opravdové zapojení žáků do rozhodovacích procesů ve škole, podněcujeme osobnostní rozvoj a „lídrovské“ 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 slýcháme 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 následný rozbor, je to směr, který naznačuje onen velký potenciál. Protože pokud by
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
takto: **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: "Teď 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 změnilo?
- Kdo ještě pozná, že se věci změnilo, 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 změnilly?
- 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.

