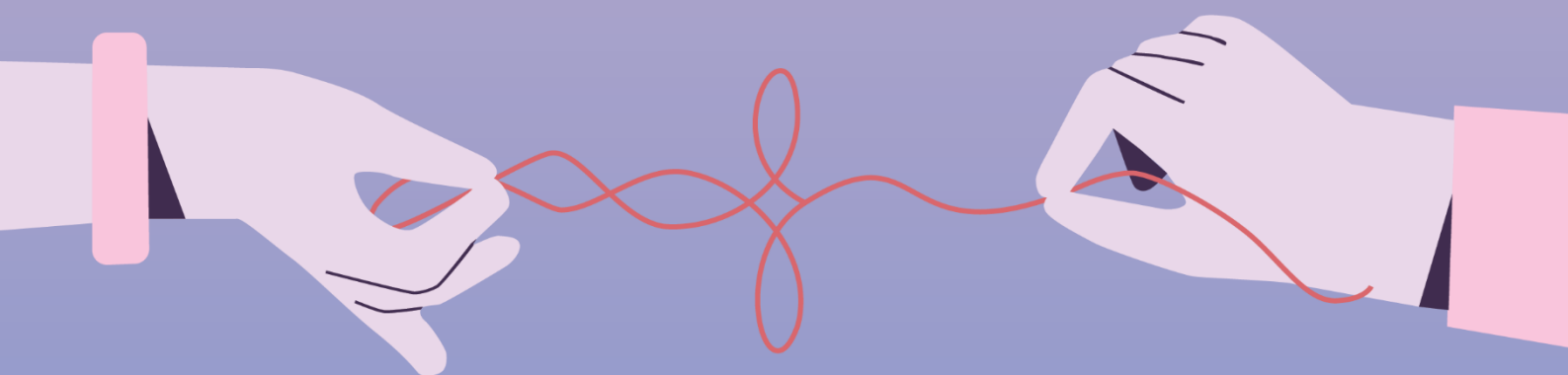


Rozvoj kolegiální podpory pedagogů

**Metodické listy k workshopům
pro pedagogy**

Klára Kováčová
Michaela Jeřábková
Barbora Matějková



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



systemická
fabrika



© IREAS, Institut pro strukturální politiku, o. p. s., 2020

Editoři: Klára Kováčová, Michaela Jeřábková

Autoři: Klára Kováčová, Michaela Jeřábková, Barbora Matějková

OBSAH

ÚVOD.....	1
SYSTEMICKÝ PŘÍSTUP	2
SYSTEMICKÉ TEORIE	6
KONSTRUKTIVISMUS x OBJEKTIVISMUS.....	9
SYSTEMICKÁ PODPORA	12
MENTORING A JEHO PŘÍNOSY VE ŠKOLSTVÍ	16
MENTOR – MENTOROVANÝ A JEJICH VZTAH	20
RAPORT.....	24
POMÁHAJÍCÍ ROZHOVOR	27
BÁLINTOVA SKUPINA (BALINTOVSKÁ SKUPINA)	31
CO VSTUPUJE DO KOMUNIKACE	34
EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE.....	38
EMPATIE	42
AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ.....	46
OTEVŘENÉ OTÁZKY.....	49
ZPĚTNÁ VAZBA	52
REFLEXE A SEBEREFLEXE.....	58

ÚVOD

Tento dokument obsahuje soubor metodických listů pro pedagogy a slouží jako opora při zavádění kolegiální podpory ve škole. Pokud jste interní mentor, nebo případně zatím jen osoba, která usiluje o vzájemné sdílení a podporu ve Vaší instituci, najdete zde užitečná témata a otázky, nad kterými se můžete v procesu rozvoje kolegiální podpory zamyslet. Texty je však třeba brát spíše jako doplněk k potřebnému dalšímu vzdělávání.

Dokument vznikl jako součást komplexního vzdělávacího procesu pedagogů a interních mentorů v rámci projektu Rozvoj kolegiální podpory pedagogů na školách prostřednictvím interního mentoringu (reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000537) podpořeného z prostředků EU. Tento projekt trval čtyři roky a bylo díky němu proškoleny na 150 pedagogů, kteří nyní ovládají základní dovednosti pro zlepšení kolegiální podpory a komunikace jako jsou: aktivní naslouchání, pokládání otevřených otázek nebo konstruktivní zpětná vazba. Z těchto pedagogů se pak vyprofilovali interní mentoři pro 9 konkrétních škol. Ti se účastnili dalšího prohlubujícího vzdělávání v mentoringu a nyní slouží jako podpora pro své kolegy ve škole při rozvoji a řešení obtížných situací. Jsou připraveni naslouchat, vést pomáhající rozhovor nebo intervizi formou Bálintovy skupiny, dávat zpětnou vazbu, vést reflexi, atp.

Metodické listy obsahují celkem 15 témat, která najdete v obsahu. Jdou od teoretického základu pro systemický přístup, přes podklady pro mentoring až po konkrétní dovednosti potřebné pro efektivní komunikaci a kolegiální podporu. Na každém metodickém listu najdete nejdříve stručnou teorii k danému tématu včetně použitých zdrojů. Poté vždy následuje reflektivní část, která podporuje porozumění a využití nových poznatků a dovedností v praxi. Otázky můžete využívat při více příležitostech. Jak pro zamyšlení po dočtení teorie, tak pro průběžnou reflexi při zkoušení nových dovedností nebo pro hodnocení pokroku po určité době aplikace. Některé reflektivní otázky se vztahují přímo ke kurzu, tudíž je možné, že na ně při samostatném použití bez vazby na kurz budete postrádat odpověď. V takovém případě využijte odbornou literaturu uvedenou pod tématem, nebo kontaktujte autory metodických listů. Doufáme, že Vám budou metodické listy i tak dobře sloužit v praxi a přinesou užitečnou reflexi.

SYSTEMICKÝ PŘÍSTUP

Teoretická část

Historický vývoj/teoretická východiska

V 50. letech se začalo kromě jednotlivců a skupin pracovat také s rodinami, kdy rodina začala představovat psychoterapeutickou jednotku. Systemický pohled se dostal do popředí jako způsob vnímání světa. Techniky tohoto přístupu jsou založeny na otázkách: jak lidé v sociálních systémech vytváří sdílenou skutečnost, co jsou východiska jejich myšlení a prožívání a jakými způsoby je možné se na vše doptat a případně východiska narušit, změnit, přebudovat. (Schlippe a Schweitzer, 2006, s.15)

V rámci systemiky existuje řada modelů, kdy každý z nich přispěl k rozvoji systemické terapie a poradenství. Jedná se například o (Schlippe a Schweitzer, 2006, s.19-30):

1. Klasické modely

- Strukturální rodinná terapie – Minuchin přinesl koncept hranic a struktur. Zabýval se tím, jak vypadá vztah mezi subsystémem rodičů a subsystémem dětí a jestli jsou hranice mezi nimi jasně stanovené či nikoliv.
- Vícegenerační koncept – Tento přístup formulovaný Boszormenyi-Nagym se zabývá tím, jakým způsobem naše chování či prožívání nabývá na smyslu, jestliže je na ně nahlíženo vzhledem k odkazům dřívějších generací.
- Milánský model – tento model je pro vývoj systemické terapie zásadní, jelikož přináší způsoby pohledu jako cirkularita¹, neutralita a metody typu cirkulární otázky². Byl vytvořen čtyřmi psychoterapeuty, z nichž nejvýraznější osobností byla Mara Selvini Palazzoli. Nejčastěji kopírovanou součástí milánského přístupu je struktura sezení, kdy terapeut pracuje s rodinou a další dva sedí za jednostranným zrcadlem a jsou jim umožněny okamžité zásahy v momentech, kdy mají dojem, že terapeut přehlédl něco důležitého. Toto mělo zajistit terapeutovu nezávislost a odstup od rodinného systému.

¹ Vše se navzájem ovlivňuje. Příčina A vyvolá důsledek B, ten důsledek C a ten příčinu A potvrdí nebo zpochybní, ta potvrdí nebo zpochybní B,... (Systemický institut, 2020)

² Cirkulární otázky se věnují všem souvislostem a úhlům pohledu. Ptají se po rozdílu vidění věcí, zjišťují, jak to, kdo vidí.

2. Kybernetika II. řádu

- Zahrnuje do pozorování i pozorovatele, protože v okamžiku, kdy pozorovatel pozoruje systém, stává se jeho součástí. (Při aplikaci na sebereflexi – přemýšlíme o tom, jak přemýšlíme)
- Reflektující tým – terapeut Tom Andersen představuje jakousi systemickou revoluci, protože kritizuje řadu oblíbených forem práce jako například jednostranné zrcadlo. Model reflektujícího týmu vnímá terapii spíše jako spolupráci než jako otázku moci, jak je tomu v klasických modelech. Pokládá si tedy otázky, jak by terapeuti s rodinou mohli co nejlépe spolupracovat při hledání řešení stávajících problémů.

3. Narativní přístupy

Interakce jako konverzace – v posledních letech se objevují otázky, jestli je vůbec teorie systémů vhodná pro porozumění lidským, resp. sociálním systémům a zda umožňuje jejich adekvátní modelaci. Terapeuti si tak více začali všímat místo hranic, konfliktů a hierarchie spíše způsobů vyprávění. Jazyk zprostředkovává významové vzorce, které mají v sociálních systémech podobu vyprávěných příběhů a budují tak realitu v systémech. Jsou to pouze příběhy, které vytváří skutečnost. Rodina je prostorem, ve kterém dochází nejen k nejvýraznější konfrontaci osobních příběhů, ale i k jejich sdílení.

Systemický přístup

Systemický přístup se vyvinul právě z rodinné terapie. Nyní je trendem v pomáhajících profesích obecně a začíná se prosazovat také v pedagogice. Jde o ucelený vědecky podložený pohled na člověka a společnost. Nabízí nové možnosti zacházení se společenskými a psychosociálními jevy v postmoderní době (Matoušek et.al., 2012). Tento přístup se využívá nejen v terapii, ale také v koučinku a celkově v rozvoji osobnosti směrem k vybraným kompetencím.

Hlavní filozofií je konstruktivismus. Ten říká, že objektivní realita není na nás nezávislá, ale je závislá na pozorovateli. Ten jí dodává významy (ve své hlavě). Konstruktivismus upozorňuje na základní dva atributy současného vědění (Matoušek, et. al., 2012):

- 1) Charakter lidského poznání je zásadně pluralitní a
- 2) Jazyk má rozhodující úlohu při vytváření naší verze světa.

Tento konstruktivistický přístup je stěžejním výchozím bodem pro poznání, práci na sobě, pro sebereflexi a případný rozvoj postojů a hodnot. Navíc s sebou toto pojetí světa přináší také etické důsledky (Matoušek, et. al., 2012):

- 1) Každý člověk je plně zodpovědný za to, jaký svět vytváří a nabízí ostatním lidem ke sdílení.
- 2) Každý člověk potřebuje ostatní lidi (a jejich světy) pro pochopení a upevnění vlastního světa.
- 3) Místo objektivní reality jako zdroje pravdy je třeba se opírat o přísnou sebereflexi našeho vlastního jednání.

Výše uvedené etické principy - individuální zodpovědnost, respekt k vidění světa druhých, ale také sebereflexe vlastního jednání jsou prospěšné pro třídní kolektiv i celý školní systém a vztahy v něm. V rámci mentoringu jde rovněž o důležité aspekty.

Seznam literatury

MATOUŠEK, OLDŘICH, et.al. 2012. *Základy sociální práce*. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0211-0.

SCHLIPPE, Arist von a Jochen SCHWEITZER. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-082-7.

SYSTEMICKÝ INSTITUT. Teorie systémů. *Learn2Change*. 2020. Dostupné z:
<http://www.learn2change.eu/kurzy-pro-prihlasene/zaklady-koucovani/7-cast-uzitecne-techniky-v-koucovani/>

Reflektivní část

Obecněji:

Jak vnímáte tvrzení, že jazyk má zásadní roli při vytváření našeho světa?

Jak pracujete s přijímáním plurality ve třídě/škole?

Jak pracujete na přijímání zodpovědnosti u svých žáků?

Jak pracujete s odlišností názorů ve třídě/škole?

Jak rozvíjíte svou sebereflexi?

Jak rozvíjíte sebereflexi u žáků?

K mentoringu:

Jak pracujete se sebereflexí při mentorském rozhovoru?

Jak pracujete se sebereflexí po mentorském rozhovoru?

Jak rozvíjíte sebereflexi u mentorovaného?

Jak pracujete s odlišným vnímáním světa při mentorském rozhovoru?

Jak vedete mentorovaného k individuální zodpovědnosti za své jednání/chování/řešení situací?

Jak vnímáte tvrzení „jazyk má zásadní roli při vytváření našeho světa“ v kontextu mentorského rozhovoru?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

SYSTEMICKÉ TEORIE

Teoretická část

Teorie systémů: „mezioborová disciplína, která se zaměřuje na celky, vzorce, vztahy, hierarchii, integraci a organizaci; jde o snahu překonat ve vědě redukcionistické a mechanické koncepty a spojit jednotlivé přístupy a rozdílné třídy jevů, jimiž se současná věda zabývá, do jednoho organizovaného celku; procesy a jevy jsou nahlíženy holisticky, jako soubor prvků, které na sebe vzájemně působí a vytváří systém; úlohou teorie systémů je určit a pochopit principy, jež platí pro všechny systémy obecně; vliv každého prvku v systému závisí na roli, kterou hraje ve vztahu k ostatním prvkům, a jejich poslušnost vychází ze vztahů mezi prvky...“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 127)

Základní otázky systemické teorie:

1. Co je skutečné?

Systém se nepovažuje za něco skutečně existujícího, smysluplně se o něm dá hovořit až ve chvíli, kdy na něj nahlížíme ve vztahu k tomu, kdo ho poznává. Na to, co se skutečně děje, nelze pohlížet jako na něco probíhajícího nezávisle na pozorovateli. Poznávající systém a poznávaný systém na sebe vzájemně působí. S tímto pojetím souvisí konstruktivistická filozofie, jejímž centrálním tématem je to, jakým způsobem se aktivně podílíme na stavbě našeho vlastního světa. Vychází z toho, že ten, kdo poznává, se zabývá rozlišováním a vytváří si mapy světa, které mu umožňují orientaci ve světě. Pokud dojde k záměně vytvořených konstrukcí za skutečnost, má to vážné důsledky (Schlippe a Schweitzer, 2006, s. 63).

2. Co je příčinou čeho?

Jestliže je každý účastník systému zároveň jeho pozorovatelem, pak se v systému vyjevují vzorce, tj. vzorce vztahů a jejich vzájemné působení. Z toho následně vyplývá, že dílčí změna přináší i změnu v dalších oblastech. V sociálních systémech se vychází z principu zpětnovazebnosti, to znamená, že chování jednotlivce je podmíněno ostatními a zároveň je podmiňuje. V tomto případě se často užívá termínu prosazovaným Norberetem Wienerem „cirkulární kauzalita“, který odkazuje na proces, v rámci kterého na sebe jednotlivé části systému navzájem střídavě působí. Každé

jednání má tedy zpětný dopad na jednající osobu. Systémová terapie tak neposkytuje léčbu příčin ani symptomů, ale snaží se aktuálním systémům dávat podněty, které slouží k vytvoření nových vzorců umožňující růst (Schlippe a Schweitzer, 2006, s.65-7).

3. Jak se vytváří sociální skutečnosti?

Skrze jazyk vytváříme to, co společně s ostatními vnímáme jako skutečnost. Vzniká tak říše jazyka, ve které se nachází dvě úrovně, a to: věci samotné a mluvení o věcech. Jazyk vytváří rámec, v němž nabývají naše zkušenosti na významu. V souvislosti s tím se na rodinné systémy (ale i sociální systémy celkově) již nenahlíží jako na jednotky, ve kterých jednotliví členové regulují své chování, ale jako na jazykové systémy, v nichž dochází během konverzací k vytváření významů a tím vzniká sdílený obraz skutečnosti (Schlippe a Schweitzer, 2006, s.67-8).

Seznam literatury

SCHLIPPE, Arist von a Jochen SCHWEITZER. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-082-7.

Teorie systémů. In: HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

Reflektivní část

POZN: Otázky k této části mohou být i filozofického rázu. U nich jde spíše o zamyšlení, či nový pohled na školní realitu.

Jaký je sociální systém Vaší školy?

Jaké prvky jsou v tomto systému? Jak na sebe působí? Jakou roli mají jednotlivé prvky?

(Tip: Pro přehlednost si můžete mapu těchto prvků i jejich vztahů nakreslit.)

Jak tento systém školy hodnotíte?

Co na něm oceňujete? Co byste rádi změnili?

Jak můžete k této změně přispět?

Jak změna prospěje systému/žákům/učitelům/vedení/Vám?

Jak vnímáte cirkulární kauzalitu ve třídě? Co to znamená pro vztah učitel-žák?

Jak pracujete se vzájemným působením učitelů a žáků na sebe navzájem?

Jak to můžete využít pro výuku? Jak to můžete využít pro řešení problémů?

Jakou sociální skutečnost vytváříte se žáky ve třídě?

Jak s nimi komunikujete a jak to ovlivňuje Váš vztah/výuku/vztahy ve třídě/třídní klima?

Co na této komunikaci oceňujete? Co byste na ní rádi změnili?

Jak můžete změny docílit?

Jakou sociální skutečnost vytváříte s kolegy ve škole?

Jak spolu komunikujete a jak to ovlivňuje Váš vztah/školní kulturu/řešení profesních výzev?

Co na této komunikaci oceňujete? Co byste na ní rádi změnili?

Jak můžete změny docílit?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

KONSTRUKTIVISMUS x OBJEKTIVISMUS

Teoretická část

Objektivismus

Současnou dosud převládající filozofií je **objektivismus**, který říká, že existuje objektivní realita, která je mimo lidské bytosti (mimo nás) a je na nás nezávislá - „svět je takový, jaký je“. Pojímá realitu, svět, jako něco, co je dáno a člověku přísluší to objevovat a dobývat (ne to tvořit) – realita musí být popsána co nejlépe a nejpřesněji, pozorovatel se tedy musí vzdát svého subjektivního pohledu na věc. Jde o klasický vědecký pohled, hodně uplatňovaný v přírodních vědách (Systemický institut, 2019).

Objektivisté, kteří jsou oddáni objektivním podmínkám, riskují ovšem přehlédnutí individuální zkušenosti. Jinými slovy, s tímto pohledem na svět si vystačíme u jednoduše měřitelných věcí, např. Určení vítěze v běhu na 400 m překážek. Objektivistický pohled je však nedostačující, pokud se jedná o něco tak složitého, jako jsou lidé, lidské systémy nebo vztahy. Ty nelze tak jednoduše hodnotit.

Pravdou je, že systém školství je postaven víceméně na hodnocení. To je objektivistické srovnávání s normou, např. známkování.

Příklady ze školy – Co je to, když někdo dostane 3? Je to „dobře“. Z hlediska známkování mohu porovnávat s 1 až 5. Ale, co to znamená dobře? Co to vlastně vypovídá o jeho konkrétní práci, konkrétním výkonu? Co umí? Co naopak potřebuje vylepšit?

Konstruktivismus

„...v psychologii a sociálních vědách směr 2. pol. 20. stol., zdůrazňující aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho interakce s prostředím a společností; studuje sociální konstrukci reality...“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 265).

Na to, co se skutečně děje, nelze pohlížet jako na něco probíhajícího nezávisle na pozorovateli. Poznávající systém a poznávaný systém na sebe vzájemně působí. Lidské bytosti konstruují, utvářejí realitu, vkládají do svého vidění světa své zkušenosti, znalosti, emoce, interpretují. Konstruktivismus pojímá tedy svět („realitu“) jako cosi, co je s „pozorovatelem“ vzájemně provázáno a jím významně ovlivněno. Předpokládá, že každá „realita“ je výsledkem rozlišování, která učinil nějaký „pozorovatel“.

Vše řečené, je řečené pozorovatelem. K vytvoření reality pozorovatel používá mnoho kontextů a jeho vidění reality je tak mnohem komplexnější.

Konstruktivismus ukazuje, že veškeré tyto procesy se dějí v doméně **jazyka – a ten je pro každého jedinečný (jak vnímáme významy jednotlivých slov – co je za nimi)**. V jazyce můžeme porovnávat svá rozlišení, své perspektivy, své pozorovatele, a tak si vytvářet „společný“ svět. Ten má pak pro nás podobu „objektivní reality“, ovšem jen do té doby, než si vytvoříme jinou „objektivní realitu“ (Schlippe a Schweitzer, 2006, s.63-68) (Systemický institut, 2019).

Z konstruktivismu vychází subjektivistický pohled na svět. Ten říká, že každý máme právo vidět věci jinak. Tj. je třeba přijmout pluralitu. Z toho pak vychází komunikace – respekt k druhým a snaha si v komunikaci vyjasnit pojmy, shodnout se na vnímání. Případně alespoň na respektování vnímání. Z hlediska hodnocení pak jde o zpětnou vazbu, která je formulována v já jazyce. Já jazyk je jazyk popisný, který vychází se subjektivního pohledu, tj. z toho, jak věci vidí pozorovatel sám za sebe. Proti němu stojí jazyk „normy“, který vychází ze srovnání s určitou normou či objektivní realitou (Systemická fabrika, Interní materiály).

Seznam literatury

Konstruktivismus. In: HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

SCHLIPPE, Arist von a Jochen SCHWEITZER. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-082-7.

SYSTEMICKÁ FABRIKA, Interní materiály.

SYSTEMICKÝ INSTITUT. Konstruktivismus. *Learn2Change*. [Online] 2019.

<http://www.learn2change.eu/kurzy-pro-prihlasene/zaklady-koucovani/6--cast-konstruktivismus/>

Reflektivní část

Jak vnímáte objektivismus? Jak mu rozumíte?

Jak se projevuje objektivismus ve škole/třídě/sborovně?

Kde je užitečný? Kde je naopak méně užitečný?

Jaký je Váš pohled na svět? Spíše objektivistický nebo konstruktivistický? Jak jste k tomuto pohledu dospěli?

Jak vnímáte konstruktivismus? Jak mu rozumíte?

Jak se projevuje konstruktivismus ve škole/třídě/sborovně?

Kde je užitečný? Kde je naopak méně užitečný?

Jak rozumíte tvrzení „Lidské bytosti konstruuji realitu“?

Jaké má toto tvrzení praktické dopady pro školní/třídní komunikaci? V čem Vám tvrzení může pomoci? Kde naopak stěžuje situaci a musíte si na to dávat pozor?

Jak vnímáte žáky? Jací podle Vás jsou? (tj. Jaké jsou Vaše konstrukty o žácích?)

V čem je Vám tento pohled užitečný? V čem je naopak méně užitečný?

Pokud byste svůj pohled/konstrukt chtěl/a nějak upravit, co pro to můžete udělat?

Jaký způsob hodnocení preferujete a proč? (normativní vs. formativní)

Jaké jsou výhody a nevýhody jednotlivých typů?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

SYSTEMICKÁ PODPORA

Teoretická část

Systemická terapie

Systemický přístup nevznikl z učení jednoho člověka, ale utvářel se na mnoha místech a je založen na procesech vzájemného obohacování jednotlivých přístupů. Pro vznik tohoto nového učení posloužily bohaté postmoderní vědecké a filozofické směry, mezi které řadíme například kybernetiku, teorii informace a komunikace, teorii her, teorii chaosu či obecnou teorii systémů a radikální konstruktivismus (Schlippe a Schweitzer, 2006, s.11).

Základní postoje systemické terapie a poradenství (Schlippe a Schweitzer, 2006, s.84-91):

1. Rozšíření pole možností – V rozporu se systemickým přístupem je vše, co omezuje množství možností. Například různá omezení, hodnocení dobře/špatně nebo tabu. Není na škodu zpochybňovat to, co se nám jeví jako neměnné, nebo to, na co bychom takřka nepomysleli.
2. Tvorba hypotéz – Tvorba různorodých hypotéz vede k rozmanitost pohledů a možností. Hypotézy slouží za prvé terapeutovi, a to pro to, aby si mohl uspořádat informace získané během rozhovorů a za druhé má jejich tvorba podněcovací funkci. Slouží k nabídnutí jiného pohledu a ke zkoumání nových možností.
3. Cirkularita – Jedná se o snahu popsat chování prvků systému jako pohyb v daném kruhu pravidel. Zásadní roli v systemické terapii hrají cirkulární otázky a tato metoda vychází z předpokladu, že veškeré chování v sociálním systému může být nabídkou komunikace. Různé projevy je třeba chápat nejen jako děje probíhající uvnitř člověka, ale i jako prostředky, které mají funkci vzájemného definování vztahů.
4. Tendence k neutralitě – Neutralitou se rozumí schopnost stavět se na stranu všech členů rodiny. Neutralita se nevyklučuje s vlastním názorem terapeuta, ale ten by se neměl stát doktrínou a mělo by být vyjádřeno, že může být pro klienta případně nevyhovující. Neznamená to ani chladný odstup, protože vřelý vztah a empatie jsou základem pro spolupráci. Mimo jiné je třeba si ale uvědomit, v jakém kontextu se neutrální přístup hodí a v jakém nikoliv.

5. Od neutrality ke zvědavosti – Právě výše zmíněná neutralita podporuje zvědavost terapeuta, která je v opozici ke kauzalitě a pocitu vlastní morální nadřazenosti. Zvědavost je přístup, který podporuje tvorbu nových popisů a přístupů k danému systému.
6. Nerespektování idejí, respektování lidí – Je otázkou, do jaké míry se řídit jasně danými postupy, metodami, nebo-li jistotami, a kdy se stát flexibilním, vybočit ze stanovených pravidel, což vede k inovacím, které jsou v poradenství nutné.
7. Terapie jako narušování a podněcování – Během terapie dochází k narušování bludných kruhů typu „nemůžu spát, protože nemůžu spát“.
8. Orientace na řešení – Vychází ze základní premisy, že každý systém má k dispozici všechny potřebné zdroje k nalezení řešení, jen jich aktuálně nevyužívá. V tomto terapeutickém přístupu je tedy akcent od začátku kladen na konstrukci řešení.
9. Orientace na zákazníka – Tato zásada znamená především to, že poskytovatelé služeb se snaží svou nabídku přesně přizpůsobit subjektivním potřebám klientů. Dalo by se říct, že terapeut tedy neposkytne nic, pokud není přesvědčen, že jeho jednání neuspokojí jeho klienty a že začne konat až ve chvíli, kdy mu bude předložena objednávka (tj. co klient chce, na čem chce pracovat s terapeutem a za jakých podmínek).

Systemický koučink

Systemický koučink představuje kombinaci klasické metody koučování a systemického přístupu a to proto, aby bylo požadovaných výsledků dosaženo v co nejkratším čase. Koučovaný člověk je vnímán jako komplexní bytost, a tak jsou sledovány sociální souvislosti nejen na pracovišti, ale i v rodinném zázemí.

Systemické koučování, způsob práce a vedení rozhovoru stojí na jasně daných pravidlech:

- Schopnost sebereflexe kouče
- Práce s vlastními a klientovými konstrukty
- Respekt klientova světa jako jediné možné reality
- Vnímání klienta jako osoby, která je plně kompetentní k nalezení řešení
- Podrobné vyjednání zakázky, stanovení role kouče, cílů klienta apod.
- Umění vyjednávat

V rámci tohoto přístupu dochází ke kontinuálnímu rozvoji na obou stranách, i zkušenému koučovi nabízí stále nové možnosti, jak se zdokonalovat a tím tak zvyšovat svou účinnost vzhledem ke klientům. Systemický koučink na rozdíl od manipulace a vedení vychází pouze z vnitřních podnětů klienta, z jeho souhlasu ke změně, z jeho hledání vlastní cesty. Je to právě klient, kdo je plně kompetentní k provedení změny. Kouč pomáhá klientovi dostat se do jeho nitra, k jeho potřebám a souvislostem, ale je to jen na něm, kam až potřebuje jít. Záleží taktéž na klientovi, v jaké roli potřebuje kouče mít – v roli diváka, průvodce, zdroje informací, apod. V rámci tohoto přístupu v koučinku neexistuje objektivní realita, ale pouze naše vlastní konstrukty a deskripce světa a kouč by se neměl nechat ovlivnit silou vlastních předpokladů o tom, co je pro klienta nejlepší. Ve chvíli poskytování rad a hypotéz dochází ke snižování klientových kompetencí k vlastnímu hledání řešení. Právě proto je pro kouče důležitá vnitřní i vnější supervize.

Klient si ze systemického koučování odnáší objevy z oblasti svých vlastních podnětů, potřeb a znalostí a odnáší si také způsoby, jak tyto potřeby naplnit (Reissfelder a Loumová, 2010).

Seznam literatury

REISSFELDER, Annette a Magda LOUMOVÁ. *Systemické koučování* [online]. In: . 2010 [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: https://an-edge-for-you.com/resources/czech/HR-1-systemicke+koucovani_final.pdf

SCHLIPPE, Arist von a Jochen SCHWEITZER. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-082-7.

Reflektivní část

Jak na Vás po přečtení působí systemická terapie?

Jaké její základní postoje s Vámi rezonují? Proč?

Která Vám naopak nejsou po chuti a co je důvodem?

Jak lze tyto principy přenést do komunikace s kolegy/žáky/vedením/rodiči?

Jak byste využili princip neutrality při problémové situaci ve třídě?

Jak na Vás působí systemický koučink?

Která jeho pravidla s Vámi rezonují? Proč?

Která Vám naopak nejsou po chuti a co je důvodem?

Jak byste praktikovali tvrzení „klient je plně kompetentní k nalezení řešení“ do Vaší praxe?

Např. do rozhovoru s kolegy/žáky?

Jak rozumíte tomuto tvrzení ve vztahu k sobě?

Jak rozumíte tomu, že jedině klient je plně kompetentní k provedení změny?

Co toto tvrzení znamená ve vztahu k žákům a jejich jednání?

Co toto tvrzení znamená ve vztahu k mentorskému rozhovoru/rozhovoru s kolegou?

Jaké další systemické principy Vám přijdou inspirativní pro mentorský rozhovor/rozhovor s kolegou? Proč?

V čem mohou být užitečné a v čem naopak ne?

Jaké principy byste rád/a v mentorském rozhovoru využil/a?

Kdo/Co Vám v tom může pomoci?

Jaký bude Váš první krok k využití něčeho nového v mentorském rozhovoru/rozhovoru s kolegou? Jak použití vyhodnotíte? Jak poznáte změnu?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

MENTORING A JEHO PŘÍNOSY VE ŠKOLSTVÍ

Teoretická část

Co je to mentoring

Pro mentoring najdeme různé definice, podle kontextu. Obecně jde o „*profesionální vztah dvou osob založený na důvěře - mentora a mentee (mentorovaného), kdy mentor předává své zkušenosti a znalosti a může působit jako průvodce menteeho v daném tématu. Díky přirozenému sdílení znalostí a dovedností, které zpravidla probíhá v praxi na pracovišti, pomáhá mentor nalézt menteemu správný směr či řešení. Tento proces probíhá i obráceně* (Centrum dohody, s.r.o., 2020).

Některé definice pracují s tím, že mentor je starší a předává své zkušenosti mladšímu. Tak tomu může být například v oblasti dobrovolnictví, kdy starší jedinci pomáhají mladším dospívajícím zorientovat se v dané kultuře, rozvíjet osobnost nebo navazovat sociální vazby (Brumovská a další, 2010, str. 11).

Ve školní praxi však mentor nemusí být vždy starší kolega. Jde hlavně o předávání zkušeností, dovedností, inspirace, takže mentorem je ten, který má co předat ostatním (Centrum dohody, s.r.o., 2020).

Vývoj

Mentorské vztahy se ve společnosti vyskytovaly přirozeně, např. děti a dospívající nacházeli své mentory mezi svými příbuznými, sousedy, učiteli, trenéry apod. V postmoderní společnosti však tyto vztahy mizí a objevují se teorie, které hovoří o možných příčinách ležících například ve velkém počtu dětí v rodině či v dilematu týkajícího se míry zasahování ze strany dospělého do individuality dítěte (Brumovská a další, 2010, s.12). I ve školství se přirozeně projevují mentorské vztahy, jako příklad lze uvést příchod nového učitele, kterému kolegové s větší praxí pomáhají, nebo pro kterého má ředitel daný postup zácvičku. Stejně tak ale může jít o vzájemné sdílení ředitelů/ředitelek, kdy se radí se zkušenějšími ohledně toho, co jim profese přináší (NPI ČR, 2018). Proto lze rozlišovat mentoring neformální a formální. Neformální vzniká přirozeně, nemá pravidla, není ani nijak odměněn, zatímco formální bývá ohodnocen, má jistá pravidla, je dlouhodobý a pravidelný (Brumovská a další, 2010).

V současné době se mentoringu začíná v mnoha institucích dávat právě formální podoba, rozšiřuje se hodně i ve školství a obsahuje kolegiální podporu v řadě oblastí. Nejen při uvádění učitelů, jak tomu bylo dříve (Lazarová, 2010).

Znaky mentoringu

I když jsou definice různé, lze najít společné znaky, které by měl mentoring naplňovat a které ho zároveň odlišují od jiných forem podpory (jako je koučink, terapie, atp.) (NPI ČR, 2018) (Brumovská a další, 2010) (Píšová a další, 2011) (Lazarová, 2010):

- Vztah dvou osob – založený na předávání zkušeností, na důvěře
- Typicky dlouhodobý vztah a proces
- Dochází k učení a rozvoji potenciálu
- Agendu obvykle určuje mentorovaný a jeho potřeby
- Přínos pro mentora, menteeho i instituci
- Založen na dobrovolnosti

Přínosy mentoringu ve školství

Mentoring přináší obohacení mentorovi, mentorovanému i samotné instituci, ve které probíhá. Má také řadu neuvědomovaných efektů. Pro každého jedince i pro každou instituci je to individuální. Ze zkušeností a výzkumů lze však jmenovat některé přínosy, které se v organizacích objevují pravidelně. Mentoring (Píšová, a další, 2011) (Lazarová, 2010):

- zvyšuje efektivitu a pracovní výkon (individuální i týmové výkony)
- rozvíjí uvědomění kultury organizace a příslušnosti k ní
- vytváří klima profesního rozvoje
- zlepšuje komunikaci
- povzbuzuje profesní rozvoj zejména tím, že:
 - zlepšuje sebedůvěru
 - poskytuje rady a informace,
 - povzbuzuje reflektování praxe
 - poskytuje personální podporu.

V učitelství lze specificky pozorovat také další přínosy jako je zvyšování „chuti do práce“, resp. „chuti investovat do profese“, snížení fluktuace učitelů a snížení předčasných odchodů začínajících učitelů. Nepochybně má mentoring také řadu psychologických efektů (vyšší

sebevědomí, spokojenost, prevence vyhoření). Pozitivně se projevuje mentoring nepřímo také na žácích, na které působí spokojenější učitelé (Píšová, a další, 2011). Jistě bychom našli ještě spoustu dalších.

Seznam literatury

BRUMOVSKÁ, TEREZA A MÁLKOVÁ, GABRIELA. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.

CENTRUM DOHODY, S.R.O. Česká asociace mentoringu. *Mentoring*. [Online] 2020. [Citace: 6. leden 2020.] <http://www.asociacementoringu.cz/mentoring/>.

LAZAROVÁ, BOHUMÍRA. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*. 2010, Sv. LX, 3-4.

NPI ČR. Inkluze v praxi - Mentoring a jeho význam ve škole. *NPI ČR*. [Online] 2018. [Citace: 6. leden 2020.] <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1120-mentoring>.

PÍŠOVÁ, MICHAELA, DUSCHINSKÁ, KAROLINA ET AL. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.

Reflektivní část

Probíhá na Vašem pracovišti neformální mentoring?

Jak tento neformální mentoring vypadá?

V jakých oblastech probíhá?

Co z tohoto neformálního mentoringu je pro Vaši organizaci užitečné?

Co z výše uvedeného byste rádi zformalizovali/zavedli?

Co pro toto zavedení můžete udělat?

Co a kdo Vám může pomoci?

Probíhá na Vašem pracovišti formální mentoring? Jak přesně probíhá?

Jak forma mentoringu ve Vaší instituci naplňuje uvedené znaky mentoringu?

V jakých oblastech je mentoring využíván?

Jaké jsou silné stránky mentoringu na Vaší škole? V čem je užitečný?

Jak tyto silné stránky ještě více posílit a etablovat?

Kdo a co Vám může v tomto pomoci?

Jaké aspekty mentoringu ve Vaší instituci by se daly vylepšit?

Co můžete udělat pro to, abyste je vylepšili?

Co potřebujete ke změně?

Kdo Vás může podpořit?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

MENTOR – MENTOROVANÝ A JEJICH VZTAH

Teoretická část

Mentor

V případě mentoringu ve školství se v zásadě jedná o kolegiální podporu, která bývá, ale nemusí být vztahována pouze k začínajícím učitelům.

Kořeny mentoringu nacházíme v Homérově díle *Odyssea*. V epizodě, kdy se Odysseus vydává na cestu, pověřuje svého starého moudrého přítele – Mentora – vedením, péčí, výchovou a ochranou svého syna. Jméno přítele se tak stalo základem pojmu a rozumí se pod ním rádce, vůdce a vychovatel (Lazarová, 2010, s.59-60).

Mentor se také mimo výše zmíněné stává speciální osobou, modelem profesionalismu a měl by mít následující kvality (Koki, 1997):

- Disponuje řadou interpersonálních dovedností, které jsou využitelné v různých profesionálních situacích.
- Má dobrou znalost a repertoár učebních metod, alternativních způsobů vyučování a stylů učení a vyučování, které ovlivňují studentské výsledky.
- Je schopný využít mentoringový proces k tomu, aby podpořil autonomii a vědomí odpovědnosti u začínajícího učitele.
- Disponuje efektivními komunikačními dovednostmi, které usnadňují růst nového zaměstnance a odpovídá na emoční, sociální a kognitivní potřeby svého svěřence.
- Rozumí jednotlivým fázím učitelského růstu v kontextu toho, jak se učí dospělí lidé.

Na základě dostupných empirických výzkumů však nelze jednoznačně stanovit jednotné požadavky na mentora – pokud jde o jeho věk, pohlaví, vyučovaný předmět apod. Objevuje se nicméně shoda, že mentor by měl být především dobrým učitelem, měl by být mentoringu oddán a je nutné, aby uměl pracovat se svými komunikačními dovednostmi ve prospěch podporovaného učitele (Saphier a kol. 2011). Pro efektivnost této kolegiální podpory je nezbytné vytvořit fungující vztah jak na úrovni osobnostních charakteristik, tak na profesionální úrovni. Za jeden z nejdůležitějších faktorů se pak požaduje oddanost této roli, porozumění poslání a připravenost spolupracovat, nikoliv jen přihlížet. Jako užitečné se také jeví ochota mentora rozvíjet neformální vztah s příjemcem podpory (Lazarová, 2010, s.65-66).

Mentorovaný (mentee)

„Svěřenec – chránělec (mentee). Tak se označuje partner mentora v mentorském vztahu. Tohoto termínu se užívá také pro klienta mentoringového programu, který je vlastně příjemcem benefitů mentorského vztahu.“ (Brumovská a další, 2010, s.17) V českém prostředí se jako český ekvivalent k termínu „mentee“ používá také „klient programu“ nebo „klient služby“. (Brumovská a další, 2010, s.17)

Učitelství je jedním z povolání, do kterého absolventi vstupují přímo, bez kolegiální podpory, a musí se hned od začátku spoléhat především sami na sebe. Čelí tak stejným nárokům a povinnostem jako jejich o léta zkušenější kolegové, a právě s pomocí mentorů se mohou vyrovnat s pocity osamělosti a bezradnosti v novém prostředí. Tento vztah významně posiluje pocity sounáležitosti a následně může kladně ovlivňovat prostředí a vztahy ve škole. Mentori tak nepřímo zabraňují častým odchodům mladých učitelů, ke kterým dochází v prvních krizových letech (Lazarová, 2010, s.63).

Mezi svěřencem a jeho mentorem se utváří vztah založený na vzájemné důvěře a respektu, a také na dobrovolnosti obou stran. Oba zúčastnění spolu sdílí nejen úspěchy, ale i situace frustrace, což vede k uvědomění, že podobné problémy řeší i zkušenější kolegové (Lazarová, 2010, s.61).

Mentorský vztah

Mentorský vztah je dynamického charakteru a prochází několika fázemi, které Jonson (2008) rozděluje následovně:

1. Iniclace – budování počáteční důvěry.
2. Kultivace – získávání nových dovedností, zvyšující se profesionální kompetence.
3. Separace – mentor se spolu s postupujícím časem a vzrůstající autonomií svěřence vzdaluje.
4. Nové vymezení vztahů – mentor a jeho svěřenec se stávají rovnocennými kolegy a přáteli.

Seznam literatury

BRUMOVSKÁ, TEREZA A MÁLKOVÁ, GABRIELA. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.

JONSON, K.F. Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press, 2008. In: LAZAROVÁ, Bohumíra. MENTORING JAKO FORMA KOLEGIÁLNÍ PODPORY A STRATEGIE DOBRÉ ŠKOLY. *Pedagogika*. 2010, LX, 59-69.

KOKI, Stan. *The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning, 1997.

LAZAROVÁ, Bohumíra. MENTORING JAKO FORMA KOLEGIÁLNÍ PODPORY A STRATEGIE DOBRÉ ŠKOLY. *Pedagogika*. 2010, LX, 59-69.

SAPHIER, J., a kol. Beyond mentoring comprehensive induction programs: How to attract, support, and retain new teachers. Newton (MA) : Teachers21, 2001. In: LAZAROVÁ, Bohumíra. MENTORING JAKO FORMA KOLEGIÁLNÍ PODPORY A STRATEGIE DOBRÉ ŠKOLY. *Pedagogika*. 2010, LX, 59-69.

Reflektivní část

Pro (budoucí) mentory:

V jakých oblastech působíte jako mentor?

V jakých oblastech se cítíte být nejvíce užitečný? Jak tuto oblast dále rozvíjet?

V jakých dalších oblastech byste mohli působit? Co pro to potřebujete?

Co nebo kdo Vám může pomoci?

V jakých oblastech byste chtěli působit jako mentor? Proč?

Jak se můžete v daných oblastech dále rozvíjet?

Jaké dovednosti, které má mít mentor, již máte? Jak je můžete posílit?

Jaké dovednosti, které má mít mentor, považujete za rozvojové? Jak na nich budete pracovat?

Kdybyste měli vybrat jednu klíčovou dovednost, na které zapracujete, která to bude?

Jaký první krok uděláte pro její rozvoj?

Jak vyhodnotíte svůj posun? Jak poznáte pokrok?

Jak hodnotíte Váš vztah s mentorovaným? Co můžete udělat pro jeho prohloubení?

Jak formulujete zpětnou vazbu na mentoring?

Pro (budoucí) mentorované:

V čem by Vám mohl být mentoring nejvíce užitečný?

V jakých oblastech byste se chtěli rozvíjet?

Pokud cítíte nějaké překážky pro vstup do mentoringu, jaké to jsou? Jak s nimi můžete pracovat? Kdo Vám může pomoci je překonat (pokud o jejich překonání stojíte)?

Proč jste se rozhodli vstoupit do mentoringu?

V čem Vám je mentoring nejvíce užitečný?

Co můžete udělat pro to, aby Vám přinesl ještě více užitku?

V jakých dalších oblastech byste se chtěli rozvíjet?

Jak hodnotíte vztah s mentorem? Co můžete udělat pro jeho prohloubení?

Jak dáváte zpětnou vazbu mentorovi? Jak můžete formulaci zpětné vazby vylepšit?

Jak vyhodnocujete svůj posun? Jak poznáte svůj pokrok?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

RAPORT

Teoretická část

Pod slovem „raport“ se rozumí umění navázat dobrý vztah a tento termín přichází od Carla Gustava Junga, který jej vnímá jako stav psychické pohody vycházející ze shody mezi jednotlivcem a jeho okolím (Hájek, 2006).

Pokud chceme otevřít pracovní kontakt/mentorský rozhovor úspěšně, mezi nezákladnější nástroje patří dovednost nespíchat a být plně koncentrován na klientův příběh, tj. opravdu věřit tomu, že klient již disponuje vědomostí, co je pro něj nejlepší. Čím déle zůstává pracovník otevřený všem možnostem a nestanoví „správnou metodu“, tím větší je šance, že se s klientem vzájemně domluví a dojde k vytvoření zakázky založené na pomoci. Kvalita připojení závisí zejména na navození bezpečí, rozvíjení spolupráce, nabídce pomoci a vytváření prostoru pro vyřknutí objednávky.

Mezi základní zásady pro napojení s klientem pak patří (Úlehla, 2007, s.46-47):

- Vstřícnost
- Znat svou profesní pozici
- Kontinuální objasňování své pozice
- Přebírání starosti jen tam, kde to je nezbytně nutné

Jednou z cest, jak vytvořit raport, je zrcadlení. Jedná se o proces zpětně vazby, který se projevuje popisováním či prostým opakováním toho, co vyjádřil klient. Mluvíme o čistém odrazu reality, a tak by mělo být zrcadlení doprovázeno slovy jako „vidím“ nebo „slyším“ a nikoliv slovy „myslím“, protože v tu chvíli se již jedná o interpretaci. Na této metodě stojí například psychoterapie zaměřená na klienta. Metody zrcadlení se mohou pohybovat jak na verbální, tak neverbální úrovni. V rámci verbální sféry se setkáváme například s: přitakáváním, opakováním posledních slov či sousloví, shrnováním, parafrázováním apod. V rámci neverbální sféry se pak setkáváme se zrcadlením gest, pohybů, polohy těla apod. (Hlobilová, 2010, s.54-57).

Během zrcadlení však nedochází ke změnám jen na verbální či neverbální úrovni, ale také v rovině racionální, emoční a tělesné (Hlobilová, 2010, s.54-57):

1. Racionální rovina – V situaci, kdy terapeut zrcadlí klientovi jeho verbální projev, dochází na straně klienta k uvědomění, že mu někdo rozumí a jedná se o klíčový moment.
2. Emoční rovina – V momentě, kdy terapeut popisuje emocionální projevy klienta, může na jeho straně dojít k propojení mezi událostmi v reálném světě a vnitřními pocity, které na základě nich vznikají.
3. Tělesná rovina – Terapeut může pracovat ve dvou rovinách, buďto napodobuje neverbální projevy klienta, anebo na ně upozorňuje.

Vztah mentora a mentorovaného není sice na úrovni terapie, ale vzájemné napojení, důvěra a vztah (tj. raport) jsou pro mentorský rozhovor rovněž velmi důležité. Proto je třeba myslet v úvodu mentorování na navázání vztahu. Právě skrze kvalitní a bezpečné napojení může být mentorování mnohem efektivnější.

Seznam literatury

HÁJEK, Martin. Raport - *stav psychického souznění* [online]. In: . 2006 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <http://www.vedeme.cz/pro-vedeni/kapitoly-vedeni/62-emoce/130-raport.html>

HLOBILOVÁ, Lenka. *Metoda zrcadlení z hlediska psychoterapeutické komunikace a lingvistiky* [online]. Praha, 2010 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/91489/?lang=en>. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe* [online]. Vyd. 3., v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007 [cit. 2020-09-10]. Studijní texty. ISBN 978-80-86429-36-6. Dostupné z: <http://sfx.is.cuni.cz/sfxlc13?isbn=978-80-86429-36-6>

Reflektivní část

Pro (budoucí) mentory

Jak nejlépe navázat vztah s mentorovaným?

Jaké Vaše dovednosti jsou vhodné pro navázání dobrého mentorského vztahu?

Co myslíte, že raport do rozhovoru přináší?

Jak hodnotíte vztah se svým menteem?

Jak na tomto vztahu pracujete?

Jak se Vám daří v rozhovoru aplikovat zrcadlení/parafrázování/shrnování?

Jak můžete svou dovednost zrcadlení/parafrázování/shrnování ještě vylepšit?

Jak se Vám daří neverbální zrcadlení?

Jak na něj mentee reaguje?

Jaké dovednosti byste chtěl/a ještě rozvíjet pro kvalitní navázání vztahu?

Jak zvyšujete důvěru mentorovaného ve Vaší osobu? Čím dalším to můžete podpořit?

Pro mentorované

Jak hodnotíte vztah se svým mentorem?

Díky čemu se domníváte, že je kvalitní? Co byste potřebovali pro zvýšení jeho kvality?

Jak přispívá Váš vztah ke kvalitě a hloubce rozhovoru?

Jak by bylo možné vztah s mentorem vylepšit?

Co z toho, co mentor říká/dělá ve Vás vzbuzuje důvěru a proč?

Co dalšího by měl mentor dělat, abyste mu více důvěřoval/a?

Jak si o výše uvedené můžete říci?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

POMÁHAJÍCÍ ROZHOVOR

Teoretická část

Dovednosti pracovníka (terapeuta, kouče, mentora) vést rozhovor jsou přímo závislé na tom, jak on sám rozumí tomu, co se během rozhovoru odehrává.

Rozhovor mezi pracovníkem a klientem se skládá z pěti fází, které se cyklicky opakují.

Řadíme mezi ně:

1. Přípravu

Přípravou se rozumí fáze, která předchází samotnému setkání mezi pracovníkem a klientem. Hlavním úkolem pracovníka je odpovědět si na základní otázky související s jeho činností – kdo je, co je jeho posláním, jaké jsou jeho zdroje a cíle, proč pomáhá apod. Tato přípravná fáze je důležitá proto, že i přesto že se pracovník opírá o řadu zásad, pravidel, zákonů apod., během rozhovoru se objevuje množství nových významů a nikdo není schopen pracovat se vším. Pracovník tak vybírá informace, které využije pro další práci a aby byl jeho výběr účinný, musí rozumět svému vlastnímu fungování (Úlehla, 2007, s.17).

2. Otevření

Klient a pracovník přicházejí do tohoto vztahu s odlišnými motivacemi. Pracovník během pomáhajícího procesu uspokojuje svou potřebu pomáhat a potřebuje tak vidět, že je klientovi užitečný. Z toho důvodu si od počátku klade otázku, co klient potřebuje. Klient do procesu přichází s žádostí či přáním o pomoc a má předem vytvořenou představu, možná jen hrubou, co by tou pomocí mohlo být a co nikoliv. Pro vytvoření dobrého napojení se na klienta je důležité zejména: navození bezpečí, rozvoj spolupráce, nabídka pomoci a vytváření prostoru pro vyslovení objednávky (Úlehla, 2007, s.47).

3. Dojednávání

V rámci pomáhající činnosti se setkáváme se dvěma způsoby činností – s pomocí a s přebíráním kontroly. Jedná se o různé činnosti a pracovník by je měl umět rozlišit. Pokud chceme nabízet pomoc, musíme ji vnímat jako výsledek vzájemné interakce, která odpovídá následujícím bodům (Úlehla, 2007, s.20):

- Klientova objednávka;
- Pracovníkova nabídka – skrz ni si pracovník otevírá možnosti nabídnutí pomoci;
- Dohoda o pomoci – skrz dojednávání dojde k vytvoření zakázky.

Až během dojednávání se vyjeví, zda spolu pracovník s klientem chtějí a mohou pracovat, jakými profesionálními způsoby budou postupovat a jestli se bude jednat o pomoc či kontrolu.

4. Průběh

Klient do procesu vstupuje s očekáváním nějaké změny, a tak je jedním z úkolů pracovníka přijít během konzultací na to, co pro něj představuje změnu (Úlehla, 2007, s. 84). Během celého procesu jsou důležité i momenty nedorozumění, protože právě ty vedou pracovníka, aby pokládal další a další otázky. Ve chvíli, kdy je mu již vše jasné, nemá se na co ptát, a tak koná. Činy jsou samozřejmě někdy nevyhnutelné, ale pracovník pomáhá zejména tím, že vede rozhovor a tím, jak ho vede (Úlehla, 2007, s.91).

5. Ukončení

Čím jasněji bude na začátku stanoveno, jakým způsobem spolu budou klient s pracovníkem pracovat, tím jasněji bude definováno, kdy má jejich činnost skončit. Pokud se během supervizí objeví potíže, nejčastější příčinou je právě špatně definovaná zakázka, nejasně formulované cíle (Úlehla, 2007, s.97).

Dovednosti vedoucího rozhovoru (Systemická fabrika, Interní materiály):

- nahlíží klienta a téma jako systém (zajímá ho kontext, různé pohledy,...),
- ošetřuje prostor (bezpečí, efektivita),
- aktivní naslouchání,
- „já jazyk“ a formulace zpětné vazby,
- sebereflexe a reflexe rozhovoru (ty + já tady a teď),
- ptá se na smysl,
- drží rámec (zakázku),
- zodpovídá za průběh, nikoliv za výsledek,
- orientace na řešení, rozšiřování možností,
- orientace na tzv. „ne-problém“ (tj. to, co funguje, co se daří; to, kde problém není),

- práce s expertem (respektuji to, jak to má klient, on má všechny zdroje),
- kladení otevřených a vyjasňovacích otázek.

Seznam literatury

SYSTEMICKÁ FABRIKA. Interní materiály.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe* [online]. Vyd. 3., v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007 [cit. 2020-07-10]. Studijní texty. ISBN 978-80-86429-36-6. Dostupné z: <http://sfx.is.cuni.cz/sfxlcl3?isbn=978-80-86429-36-6>.

Reflektivní část

Pro (budoucí) mentory

Jak vnímáte jednotlivé fáze rozhovoru? V čem má každá svůj význam?

Jakou fázi rozhovoru považujete za klíčovou? Z jakého důvodu?

Jaká část rozhovoru Vám jde? V čem jste silní?

Jakou část rozhovoru byste rádi více trénovali? Proč?

V jaké části rozhovoru dochází k největším změnám u klienta?

Jak reflektujete průběh rozhovoru?

Jak rozhovor vyhodnocujete? (S klientem i sám pro sebe?)

Jaké dovednosti pro vedení rozhovoru považujete za klíčové?

Jaké dovednosti pro vedení rozhovoru už máte? Jak je můžete posílit?

Jaké dovednosti pro vedení rozhovoru byste rádi rozvíjeli více?

Jak můžete rozvoj vybraných dovedností podpořit?

Kdo/co Vám může pomoci?

Jaký první krok uděláte k posunu v dovednosti/dovednostech? (Pozn. stačí vybrat jednu)

Jak poznáte, že jste se v dovednosti/tech posunuli?

Jak se to projeví na kvalitě rozhovoru?

Pro mentorované

Jak vnímáte rozhovor s Vaším mentorem?

Kdy cítíte, že „to funguje“, že se něco děje, že směřujete k rozvoji?

Jak to poznáte a proč?

Jak konkrétně Vám pomáhá mentor v rozvoji? Čím?

Co byste na mentorovi ocenil?

Co byste ocenili na sobě? V jaké části rozhovoru byste se ocenili a proč? Co se tam událo?
(Např. Jaká otázka, atp.)

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

BÁLINTOVA SKUPINA (BALINTOVSKÁ SKUPINA)

Teoretická část

Bálintova skupina je forma supervize, která se používá v pomáhajících profesích (Havrdová, a další, 2008). V současné době jde také o metodu, která je hojně využívána jako intervize ve školním prostředí. Učitelé se totiž často dostávají do složitých situací či problematických vztahů, které musí řešit (NPI ČR, 2019).

Bálintova skupina je založena na vytvoření bezpečného prostředí, díky kterému se mohou zúčastnění podívat na problém z více úhlů pohledu, z nové perspektivy. Jejím cílem není až tak řešení daného problému, ale spíše důkladná reflexe a sebereflexe. Často ovšem vede právě ke změně postojů, uvolnění emocí a možnosti uchopit řešení situace jinak (NPI ČR, 2019).

Balintovské skupiny se účastní 6 – 12 pedagogů. Navíc má skupina jasně danou strukturu. Její průběh je rozdělen do pěti fází (Havrdová, a další, 2008):

- 1) **Vysvětlení případu** – hlavní řečník vysvětluje situaci/problém, který chce řešit. Předá podrobnosti a okolnosti, které se mu zdají relevantní
- 2) **Otázky** – ostatní členové skupiny se doptávají na detaily (ideálně otevřenými otázkami). Cílem je maximální porozumění případu/situaci. (Pozor, aby se jednalo opravdu pouze o otázky, nikoliv o interpretaci situace, hodnocení, atp.)
- 3) **Fantazie** – ostatní členové skupiny mluví o svých fantaziích, o tom, co je ohledně případu napadá. Může se jednat o imaginaci, různé obrazy, představy, vcítění se do jednotlivých postav a snaha popsat, co prožívají. Ten, který případ přinesl, mlčí a k fantaziím ostatních se nevyjadřuje, pouze naslouchá. (Pozor na to, že zde nejde o realitu, ale o fantazie, úhly pohledu. Je dobré se odvázat od svého vnímání situace a tím vidět problém jinak).
- 4) **Náměty na řešení/doporučení** – opět hovoří pouze ostatní členové a ten, jehož případ se projednává, mlčí. Tentokrát je kolo věnováno doporučením. Ty jsou formulovány jako osobní názory, tj. jak by samotní účastníci situaci řešili. Např. Kdybych byl na tvém místě, tak bych..., Já jakožto (hlavní řečník) bych dělal.... (Pozor na formulace typu „Měl bys...“).
- 5) **Vyjádření nositele případu** – zde je v závěru opět prostor pro hlavního řečníka, který problém přinesl do skupiny. Může se vyjádřit k tomu, co si odnáší, zhodnotit jednotlivé nápady či přínosy. Jde zde hlavně o reflexi pocitů, shrnutí námětů, nápadů, shrnutí

přínosu, atp. (Vedoucí skupiny by měl rovněž ocenit protagonistu za to, že předchozí dvě kola zvládl jen vnímat a naslouchat).

Kromě základní struktury skupiny jsou většinou součástí další dvě činnosti. Na úplném počátku je třeba vybrat společně téma. Všichni zúčastnění si přinesou téma k řešení (výzva, problémová situace, cíl, atp.) a následně se vybere jedno téma, kterému se skupina bude věnovat. Obvykle se případ volí hlasováním. S vybraným případem proběhne struktura Bálintovy skupiny. Na závěr je dobré ještě společně zhodnotit přínos, tj. nechat zhodnotit supervizi/intervizi celou skupinu, nejen hlavního protagonistu, jak je tomu v pátém kroku (NPI ČR, 2019).

Celá skupina probíhá v kruhu a mluví se vždy postupně. Klíčovým faktorem úspěchu metody jsou dobré vztahy ve skupině, bezpečí, vzájemná důvěra. Vše, co se ve skupině řekne v ní také zůstane, každý hovoří jen sám za sebe a nic není špatně. Je však třeba se vzájemně respektovat. Nastavení pravidel a důvěry ve skupině, udržování těchto pravidel a hladká facilitace skupiny je právě důležitým úkolem vedoucího Bálintovy skupiny (NPI ČR, 2019).

Seznam literatury

HAVRDOVA, ZUZANA A HAJNÝ MARTIN. *Praktická supervize - průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha : Galén, 2008. ISBN: 978-80-7262-532-1.

NPI ČR. Balintovská skupina: Jak pomocí fantazie řešit vztahy ve škole. *NPI ČR*. [Online] 2019. [Citace: 14. srpna 2020.] <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1755-balintovska-skupina-jak-pomoci-fantazie-resit-vztahy-ve-skole>.

Reflektivní část

Připravenost prostředí

Jak vnímáte Bálintovu skupinu jako nástroj intervize?

Jaké máte s Bálintovou skupinou zkušenosti?

Které části skupiny Vám přijdou inspirativní? Které méně? Z jakého důvodu?

Jak byste nastavili pravidla pro Bálintovu skupinu?

Jak hodnotíte prostředí Vaší školy z hlediska připravenosti na realizaci Bálintovy skupiny?

Co z toho, co hodnotíte jako připravené prostředí, můžete využít?

Co z toho, co hodnotíte jako nepřipravené prostředí, můžete (chcete) změnit?

Jak můžete změny dosáhnout?

Kdo/Co Vám v tom může pomoci? Co je třeba podpořit a rozvíjet?

Jak konkrétně můžete přispět k připravenosti prostředí Vaší školy na realizaci Bálintovy skupiny?

Realizace (pro vedoucího skupiny)

V jakých částech vedení Bálintovy skupiny se cítíte silní?

Díky čemu jste v těchto částech vedení skupiny silní? Jak to můžete ještě více podpořit?

Co konkrétně uděláte pro posílení těchto schopností? V jakém časovém horizontu?

Které části Bálintovy skupiny jsou pro Vás obtížné? Jaké dovednosti potřebujete více rozvinout?

Co konkrétně uděláte pro rozvoj těchto dovedností? Do kdy?

Jaké máte zkušenosti s vedením Bálintovy skupiny?

Jak hodnotíte tento nástroj?

Jak můžete zvýšit jeho přínos?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

CO VSTUPUJE DO KOMUNIKACE

Teoretická část

Do mezilidské komunikace vstupuje řada bariér, které mohou sdělení zkreslit a vést k nedorozuměním. Pro fungující komunikaci je proto třeba, aby se obě strany snažily domluvit, aby si vzájemně naslouchaly a také aby si svá sdělení vyjasňovaly. Zároveň je však důležité znát faktory, které do komunikace vstupují a které ji ovlivňují, znát různé druhy bariér a komunikačních šumů.

Komunikační šum je cokoliv, co narušuje komunikaci a v nejhorším případě může dojít k tomu, že se sdělení nedostane od zdroje k příjemci. Na cestě od mluvčího k příjemci dochází často k určitému zkreslení a mezi nejvýznamnější typy šumu patří (Devito, 2008, s.41-42):

1. Fyzický šum

Zdroj tohoto rušivého vlivu leží mimo mluvčího i posluchače a jedná se například o ruchy města, sluneční brýle, příliš velké horko či chladno, přítomnost cizí osoby, náhodná sdělení, nerozlučitelný rukopis, rozmazaný text nebo nedostatky ve výslovnosti či gramatice.

2. Fyziologický šum

V tomto případě se zdroj nachází na straně mluvčího nebo posluchače a jedná se o vlastní fyziologické bariéry jako například poškození nebo i ztráta sluchu, zraku nebo paměti.

3. Psychologický šum

Tento druh šumu představuje problém na mentální úrovni. Na straně mluvčího se může objevit například to, že má nějaká očekávání, předsudky, je předpojatý, předjímá myšlenky druhého, je extrémně emocionální nebo uzavřený. V situaci, kdy například člověk odmítá naslouchat něčemu, čemu nevěří, bude sdělení pravděpodobně zabarveno psychologickým šumem.

4. Sémantický šum

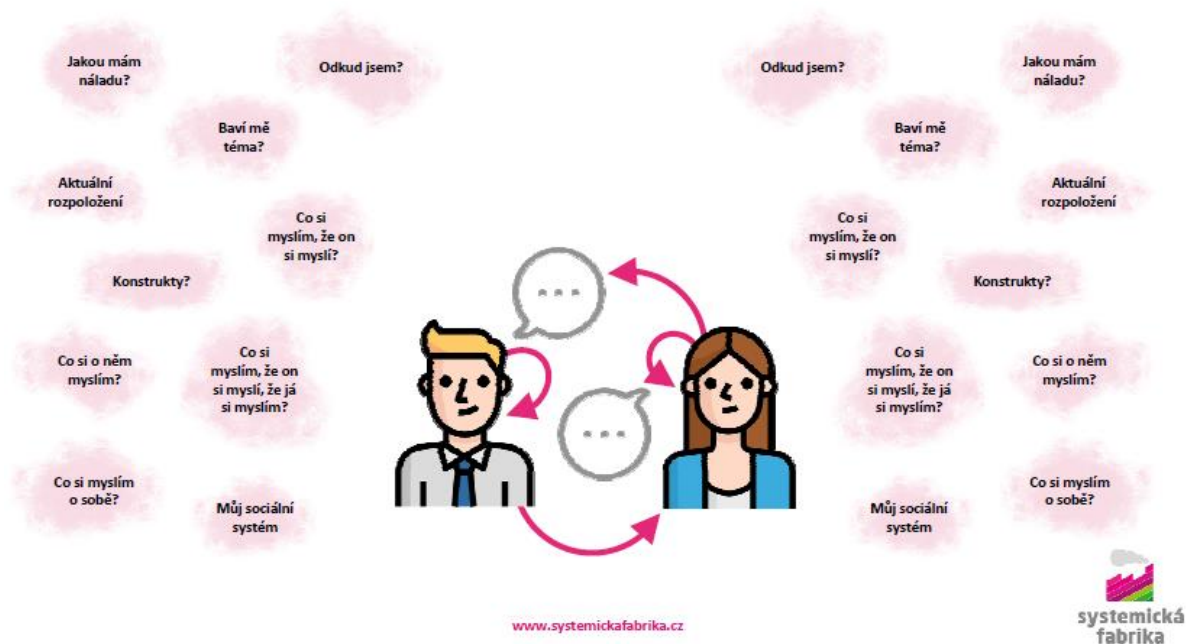
K těmto komplikacím dochází nejčastěji z důvodů jazykových odlišností (dialekt, žargon, slang), anebo kvůli užívání příliš odborných či abstraktních termínů, které mohou být snadno chybně vyloženy. S takovými nedorozuměními se můžeme setkat například u lékaře, pakliže používá odborné termíny bez vysvětlení.

Z hlediska průběhu efektivní komunikace se za nejnebezpečnější považují právě vnitřní osobnostní faktory (psychologické šumy), protože celá řada z nich není na první pohled patrná. Objevují se mezi nimi přirozené tendence jako (Plamínek In: Pilařová, 2004) :

- Vynášet soudy – tendence hodnotit názory a lidi kolem, aniž by bylo o hodnocení požádáno
- Naléhat a napravovat – tendence napravovat názory ostatních, protože jen ty subjektivní jsou považovány za správné
- Separace – odmítání okolních názorů, pokud se neshodují s našimi
- Lhostejnost – nechuť naslouchat, která se projevuje buď předstíraným, anebo výběrovým nasloucháním

V této problematice se setkáváme s poměrem signálu a šumu, kdy signálem se rozumí informace, která je považována za důležitou a šumem sdělení, které je zbytečné. Je třeba si uvědomit, že každá komunikace obsahuje šum, nicméně je možné jej redukovat například lepším vyjadřováním, zlepšením schopností vysílat a dobře interpretovat neverbální signály nebo zlepšením umění naslouchat. (Devito, 2008, s.42)

Obrázek 1 - Co vstupuje do komunikace



Zdroj: Systemická fabrika, Interní materiály

Shrnutí (Systemická fabrika, Interní materiály):

ZABIJÁCI KOMUNIKACE

- předpoklady, předsudky
- zažité myšlenkové rámce
- dogmata
- konstrukty
- nevyřčená očekávání
- „já jsem myslel, že jsi myslel...“

CO S TÍM?

- ctít smysl
- mít vyjednané, pro co jsme si přišli a s čím potřebujeme odejít
- toho se držet a neustále si to vyjasňovat
- používat otevřené otázky

Seznam literatury

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. Expert. ISBN 978-80-247-2018-0.

PLAMÍNEK, Cit. In: PILAŘOVÁ, Irena. *Základy psychologie práce a organizace pro policejní manažery*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-102-X.

SYSTEMICKÁ FABRIKA, Interní materiály.

Reflektivní část

Jak mohou komunikační šumy ovlivňovat komunikaci ve škole?

Jak mohou komunikační šumy ovlivňovat mentorský rozhovor?

S jakými šumy se nejčastěji setkáváte při komunikaci se žáky, kolegy, vedením, rodiči?

V čem tkví „nebezpečí“ komunikačních šumů?

Jak psychologické šumy ovlivňují Vaši komunikaci se žáky, kolegy, vedením, rodiči (a to jak na straně Vaší, tak na straně komunikačního partnera)?

Co dělat, abychom předešli komunikačním šumům?

Co konkrétně je důležité pro mentorský rozhovor, aby v něm bylo šumů co nejméně?

Proč je důležité šumům předcházet?

Jaké dovednosti pro vedení rozhovoru umožňují předcházet šumům a vyjasňovat komunikaci?

Jak tyto dovednosti ovládáte? Jak je můžete posílit? Jak se v nich můžete posunout?

Víte o nějakém konstrukt, který Vás ovlivňuje ve vztahu k žákům/kolegům/vedení/rodičům žáků? O jaký konstrukt/jaké konstrukty jde?

V čem jsou pro komunikaci užitečné? V čem jsou naopak v komunikaci méně užitečné?

Co z daného konstrukt byste si rádi ponechali a co byste rádi změnili?

Jak můžete změny docílit? Co přinese změna kvality komunikace?

Jak lze vyzvat druhé (např. mentorovaného) k předcházení šumům?

Jak lze vyzvat druhé (např. mentorovaného) k práci s konstrukty?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Teoretická část

Efektivní komunikace je taková, která splnila svůj účel, tj. sdělení se bez výrazného zkreslení dostalo k adresátovi. To vyžaduje vybrat správný komunikační kanál. Dále je třeba, aby obě strany správně zvládly zakódování a dekodování, tj. použití jazyka ke srozumitelné formulaci sdělení, stejně tak jako navazující přijetí sdělení a jeho interpretace. Nedílnou součástí procesu efektivní komunikace je zpětná vazba. Ta poskytuje informaci o tom, jak si příjemce zprávu vysvětlil a zda ji pochopil správně. Komunikačnímu partnerovi pak tato zpětná vazba umožní do budoucna upravit sdělení nebo jej dovysvětlit. Čím dříve je zpětná vazba sdělena, tím je účinnější, a může pomoci v přecházení nedorozumění (Střížová, 2006).

Podíváme-li se na psychologii lidské komunikace, setkáme se především se zájmem o tyto okruhy: jak lidé vyjadřují či skrývají své záměry, jaká je funkce komunikace a čím je k ní člověk veden, zajímá se o dorozumění, ale i nedorozumění v procesu komunikování, účinky na psychiku zúčastněných, reciprocitu a v neposlední řadě také o kontext – jak vnitřní, tak vnější. Do vnitřního kontextu patří psychický stav, myšlenky a představy zúčastněných, které mohou být uvědomované i neuvědomované a do vnějšího kontextu řadíme jak vztahovou situaci mezi osobami, tak vlivy kultury, zvyků nebo jazyka (Vybíral, 2005, s.28-29).

Kvalitní komunikace je podmínkou pro spokojený život a rozumí se jí taková komunikace, která je zdravá, nebo-li funkční.

Kvalitní komunikace má celou řadu charakteristik (Vybíral, 2005, s.227-231):

1. Bezprostřední reakce

Časté odkládání reakcí – hodinové či vícedenní, mlčení – uražené či jako forma trestu přinášejí nejistotu a mohou způsobit delší poruchy komunikace ve vztahu. Zpětná vazba je pro funkční komunikaci velmi důležitá.

2. Kognitivní přizpůsobování

Pokud má dojít k funkční komunikaci, účastníci musí přizpůsobit svá stanoviska, slovník, ale i mimoslovní projevy ostatním. Do jisté míry se to děje na neuvědomované úrovni, ale neznamená to, že by se názory stávaly nepevnými nebo že by naše

přesvědčení byla snadno ovlivnitelná. Takové napojení souvisí i s navázáním vztahu a raportem.

3. Zájem o druhého

Zajímáme-li se o druhého člověka, zajímáme se jak o informační sdělení, tak o vztahovou rovinu komunikace. Adekvátní zájem podporuje průběh rozhovoru a lidé mají také tendenci o sobě říci více. Aktivní zájem se projevuje: empatií, pozorným nasloucháním, trpělivostí, přátelským pohledem atp. Dalším důležitým prvkem je udržování očního kontaktu.

4. Reciprocita

Základním prvkem pro zdravý dialog nebo komunikaci ve skupině je vzájemnost, vzájemná spolupráce komunikace. Obě strany musí mít prostor pro vyjádření.

5. Humor

Smích pomáhá vytvořit uvolněnější atmosféru, napomáhá udržet pozornost a také může vést k lepšímu zapamatování obsahu. Musí být ale v adekvátní míře a aplikován ve vhodné situaci.

6. Třikrát ne

Není vhodné zatěžovat druhého přílišným množstvím požadavků (1) a nepřiměřenou kritikou (2), v obou situacích dochází k obranným mechanismům jako vytěsnění nebo projekce. Poslední „ne“ se týká vyjadřování zklamání (3). Může se vyjádřit, ale bezprostředně a bez dramatizací.

7. Podpora vývoje a flexibility

Charakteristickým znakem zdravé komunikace je její otevřenost a podpora dalšího osobnostního rozvoje obou partnerů. V tom mohou pomoci např. otevřené otázky.

8. Konzistence interakcí

Tendence opakovat stejné komunikační vzorce v našem jednání. To je dobré pro předvídatelnost reakcí a vzájemnou čitelnost. Pokud se jedná o mentoring, je vhodné dívat se na situace z různých úhlů pohledu, mnohdy i měnit zažité vzorce chování. To se však nevylučuje s čitelností osoby mentora.

9. Uvolnění

Na závěr komunikace, obzvláště té konfliktní, by se měla objevit katarze. Může se jednat o závěrečné shrnutí, ale i uvolněnou dohru nebo neformální „tečku“.

S efektivní komunikací tak souvisí celá řada dovedností, které je třeba rozvíjet, a sice: empatie, aktivní naslouchání a práce s tichem, zpětná vazba (pozitivní i negativní, tj. oceňování i podněcování k rozvoji), kladení otázek, atp.

Seznam literatury

STŘÍŽOVÁ, V. *Manažerská komunikace*. Část I a II. Praha: Oeconomica, 2006. ISBN 80-45-1134-7.

VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

Reflektivní část

Jak se Vám daří efektivně komunikovat? Tj. předat sdělení k adresátovi?

Jak pracujete na tom, aby bylo sdělení pochopeno tak, jak jej zamýšlíte? Jak si ověřujete porozumění?

Když přijímáte sdělení, jak pracujete s prevencí zkreslení? Jak reflektujete své konstrukty v komunikaci s druhými?

Co Vám pomáhá, abyste se napojili na jazyk komunikačního partnera (žáka, mentorovaného, kolegy, rodiče žáka, atp.)?

Jak se Vám daří aktivně naslouchat v komunikaci s druhými (zvláště v mentorském rozhovoru)?

Pokročilejší otázky³

Jak rozvíjíte techniky aktivního naslouchání? Která je Vám nejbližší a proč? Jak vnímáte její efekt na rozhovor?

Jak pracujete s prostorem v rozhovoru pro druhé? Jak pracujete s tichem? Proč je práce s tichem důležitá? Co může přinést?

Jak podat kritiku jako rozvojovou zpětnou vazbu? Jaké nástroje k tomu používáte? Co Vám pomáhá?

Jak pracujete s oceněním v rozhovoru? Jak jej formulujete?

Jak podporujete rozvoj partnera v rozhovoru (žák, mentorovaný)? Jaké metody Vám fungují?

Jaké otázky mají potenciál pro rozvoj partnera v rozhovoru? Jakým způsobem tyto otázky formulujete? Odkud vycházíte? Jak si můžete repertoár otázek rozšířit?

Jak pracujete s humorem ve třídě? V rozhovoru? Jak vnímáte jeho potenciál pro komunikaci/pro rozvoj?

Jak zajišťujete autenticitu v rozhovoru? Jak se stáváte pro druhé čitelnými/konzistentními? Čím to můžete podpořit?

Jak nejlépe uzavřít rozvojový rozhovor? Co Vám funguje? Co byste rádi vyzkoušeli?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

³ Uvedené otázky se vztahují k efektivní komunikaci. Jsou však již zaměřeny na některé konkrétní dovednosti efektivní komunikace (např. aktivní naslouchání, zpětná vazba, kladení otázek, vedení rozhovoru, atp.). Těmto dovednostem se věnuje celá další část dokumentu, kde je vždy rozpracováno konkrétní téma podrobněji včetně souvisejících reflektivních otázek. Již nyní si však můžete zodpovědět tyto pokročilejší otázky, abyste získali přehled, kde se z hlediska Vašich dovedností nacházíte. K otázkám se můžete později také vrátit (po projití všech ostatních metodických listů) a využít je pro zhodnocení vlastního posunu.

EMPATIE

Teoretická část

Definice

„1 schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby; je považována za součást emoční inteligence, kterou lze cíleně rozvíjet nácvikem 2 šířeji umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat, o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá; souvisí se schopností naslouchat a vnímat neverbální komunikaci; v pozadí empatie pravděpodobně neurofyzilogické mechanismy, protože při určitých narušeních mozku neumění postižení rozlišit např. citový výraz lidského hlasu či pojmenovat své vlastní emoce; vyvíjí se od nejútlejšího věku, ... (Hartl a Hartlová, 2010, s. 127).

„...složitý emocionální proces, jenž předpokládá porozumění druhému při zachování vlastní identity. Vcítění se, porozumění druhému, chápání jeho stavu, názorů a emocí, jeho problémů, zkušeností, odlišných od těch svých. Projevení tohoto porozumění. Poznání a pochopení psychického stavu druhého člověka; vnímavost k druhému člověku; schopnost přistoupit k tomuto člověku s pomocí (např. v tísní). Spoluprožívání i nelibého stavu druhých. Projevuje se např. nasloucháním, prosociálním až altruistickým chováním a jednáním. Vytvoření této schopnosti – jeden z tzv. afektivních⁴ cílů výchovy.“ (Průcha et al., 2012, s. 39).

Jak je vidět z definic výše, pojetí empatie je v dnešní psychologii stále značně nejednotné, a to například kvůli historickému vývoji. Termín empatie vzniká z významově blízkých pojmů – sympatie a vcítění, které se postupně přesouvaly z filozofické oblasti do psychologické. S pojmem „sympatie“ se setkáváme již ve starověké řecké filozofii, kde odkazoval zejména k duchovní jednotě všech věcí, od čehož se odvažovala i schopnost člověka porozumět ostatním. Pojem „vcítění“ se nejprve používal v estetické oblasti a vyjadřoval emocionální vztah mezi pozorovatelem a uměleckým objektem. Další příčinou nejednotnosti je oddělené zkoumání empatie v rámci sociální a vývojové psychologie a v rámci psychoterapie. Na základě těchto rozdílných pojetí vzniká množství teoretických koncepcí, které vyzdvihávají odlišné aspekty empatie (Mlčák, 2010, s.34-37).

⁴ afektivní cíle = postoje a hodnotové cíle

Hlavní jsou dva teoretické proudy, kdy jeden hovoří o emocionální empatii, tj. přenesení emocí z jedné osoby na druhou, které vznikne pozorováním druhé osoby. Druhý proud je pak tzv. kognitivní empatie, kdy jde hlavně o pochopení úhlu pohledu či mentálního stavu druhého jedince, tj. jde spíše o percepční proces (Mlčák, 2010, s. 37-41).

Přílišná empatie

Práce v pomáhajících profesích, kam bychom mohli zařadit i vzdělávání, vyžaduje rozvinutou schopnost empatie. Může ovšem dojít k tomu, že jsme empatičtí až příliš. Jde o stav, kdy velice citlivě vnímáme pocity a potřeby druhých lidí. Jsme jimi až zahlceni. To může vést až k tomu, že ztratíme schopnost vnímat své vlastní pocity a potřeby. Tzn. snažíme se uspokojit druhé, ale na sebe zapomínáme. Dlouhodobě tento postoj může vést k pocitům zklamání, únavy a vyhoření (Sobek, 2017).

Když se až příliš vcítíme do situace klienta (žák, kolega, rodič, atp.), může to ochromit naši schopnost účinně pomáhat (Sobek, 2017). Proto je třeba udržovat zdravou úroveň empatie.

Zdravá empatie

Ke zdravé empatii je třeba vnitřní rovnováha a zdravé sebeuvědomění. Pro udržení empatie ve zdravé rovině Vám může pomoci těchto pět kroků (Sobek, 2017):

- 1) *Budte empatičtí sami k sobě* – věnujte se svým potřebám, pocitům, nenakládejte toho na sebe příliš.
- 2) *Dobře pečujte nejen o klienty, ale také sami o sebe* – péče o sebe je nutnou podmínkou k tomu, abychom se cítili dobře. Teprve pak můžeme účinně pomáhat druhým, aby se cítili dobře i oni.
- 3) *Posilujte své sebeuvědomění* – nepřestávejte vnímat své pocity, zkuste si přes den uvědomovat „jak se cítíte?“ „co potřebujete“, atp. – zvláště v náročných situacích je to potřeba. Nezapomínejte ani na svoje tělo.
- 4) *Stanovte si, kde jsou Vaše hranice* – stanovte si, co můžete udělat pro druhé a co potřebujete pro sebe a to i v běžných situacích. Je třeba umět vymezit si svůj prostor, např: „Dnes jsem hodně unavený, můžeme se na to spolu podívat zítra?“
- 5) *Připomínejte si, že nejste odpovědní za pocity druhých* – důvěřujte druhým a tomu, že jsou schopni si se svou situací poradit lépe, než se zdá.

Seznam literatury

Empatie. In: HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

Empatie. In: PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

MLČÁK, Zdeněk. Teoretické problémy konceptualizace empatie v sociálním a vývojovém kontextu [online]. Ostrava, 2010 [cit. 2020-06-03]. Dostupné z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8b317935-06b2-47a6-ae51-e33e027b5e2a>. Výzkumná studie. Filozofická fakulta, Ostravská univerzita.

SOBEK, Jiří. Může být empatie nebezpečná? *Adpontes*. [Online] 12. srpen 2017. [Cit. 2020-06-03]. Dostupné z: <https://adpontes.cz/muze-byt-empatie-nebezpecna/>.

Reflektivní část

Jak vnímáte schopnost empatie?

Co znamená empatie pro Vás?

V čem může být empatie prospěšná?

Jak byste popsali svou schopnost empatie s kolegy?

Jak byste popsali svou schopnost empatie s žáky?

Jak byste popsali svou schopnost empatie s rodiči?

Jak se můžete ve schopnosti empatie posunout? (Pokud o to stojíte)

Jak můžete empatii s kolegy/rodiči/žáky trénovat?

V jakých situacích je pro Vás obtížné být empatický? Proč?

Co by vám pomohlo, abyste i ve výše uvedených situacích zvýšili svou empatii?

Jaká jsou úskalí empatie?

Jak se vypořádáváte s negativními dopady přílišné empatie?

Ve kterých situacích/oblastech se potýkáte s přílišnou empatií?

Jak můžete empatii držet ve zdravých mezích? Co Vám v tom pomůže?

Jak posílit vnímání svých potřeb?

Co můžete udělat každý den pro to, abyste si uvědomili/naplnili své potřeby?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ

Teoretická část

Aktivní naslouchání je technika vyvinutá Thomasem Gordonem a jedná se o proces, kdy mluvčímu vracíme zpět to, co nám od něj přišlo. Nejedná se o pouhé opakování slov mluvčího, ale spíše o vnímání celistvého poselství a skládání nových celků. Během aktivního naslouchání si ověřujeme, jestli jsme správně porozuměli tomu, co mluvčí říkal/a, ale především to, co tím přesně myslel/a. Je zde tak prostor pro opravu ze strany mluvčího a pro snížení rizika špatné interpretace. Mluvčímu dává tento způsob pocit, že ho/ji vnímáme a že akceptujeme jeho/její pocity (Devito, 2008, str. 115).

Pro efektivitu této techniky je důležitá schopnost empatie, a to nejen slovy, ale také neverbálním projevem (tón hlasu, výraz, gesta, oční kontakt apod.). Dalšími důležitými předpoklady je mluvčího nepřerušovat, neradit mu a nevztahovat jeho zkušenosti na vlastní.

Pokud chceme dosáhnout aktivního naslouchání, můžeme se řídit třemi základními technikami (Devito, 2008, str. 116):

1. Parafrazování – jedná se o zopakování toho, co jsme slyšeli, vlastními slovy. Parafrazování je dobré využívat ve chvílích, kdy by mohlo dojít ke špatné interpretaci nebo když chceme vyjádřit podporu. Tato technika ukazuje mluvčímu náš zájem a také mu dává prostor pro rozšíření toho, co původně řekl/a. Rovněž ji lze využít, pokud se potřebujeme sami zorientovat v tom, zda vnímáme správně to, co nám klient sděluje.
2. Vyjádřit pochopení pocitů mluvčího – věty typu „*musel/a jste se cítit hrozně*“ dávají mluvčímu nejen to, že přijímáme jeho prožívání, ale také umožňují nahlédnout na jeho/její pocity více objektivně.
3. Kladení otázek – zeptám se, jestli správně rozumím, vyjasňuji si.

Aktivní naslouchání je nejen o porozumění, ale také o možnosti využívání určitých technik. Setkat se můžeme s následujícími technikami (Pázlarová, 2016):

- Povzbuzování – cílem je projevit zájem, aby došlo k otevření hovoru. Důležité je nehodnotit. Např. *Řekněte mi o tom více.*

- Objasňování – cílem je získat více informací a ujistit se, že nedochází ke špatné interpretaci, ale také umožnit mluvčímu vidět věci z dalších úhlů pohledu. Vhodné je používání otevřených otázek. Např. *Jak přesně to probíhalo? Co jste dělal/a, když...*
- Parafrázování – cílem je ukázat, že nasloucháme a ověřit si porozumění. Většinou vlastními slovy zopakujeme to, co slyšíme. Např.: *Jestli tomu rozumím,... Říkáte, že.... je to tak?*
- Zrcadlení – cílem je projevit pochopení a k tomu je třeba vyjádřit pocity a emoce druhého. Například: *„Vidím, že jste rozzlobená... Vnímám to správně?“*
- Shrnutí – cílem je reflektovat dosažený pokrok, strukturovat hlavní myšlenky, důležitá fakta, apod. Např. *Mluvil jste o 1)..., 2)..., 3)... a to Vás znepokojilo? Je to tak?*
- Ocenění – cílem je dát najevo uznání. Důležité je zaměřit se i na ocenění úsilí. Např. *Cením si Vaší snahy situaci řešit. Oceňuji Vaši odvalu zabývat se tématem,....*

Užitečná pravidla aktivního naslouchání:

- Ověřuji, zda jsem porozuměl (Je to tak? Rozumím tomu správně?).
- Nevysvětluji, nehodnotím. (Pouze opakuji to, co slyším, nevyvozují závěry)
- Nepřerušuji, neradím. (Nechat pro druhého prostor, nevstupovat, nedoříkávat věci)
- Respektuji názory, postoje a pocity druhého. (On ví nejlépe, jak mu je, jak situaci řešit)
- Verbálně i neverbálně vyjadřuji zájem. (Někdy stačí jen projevit zájem neverbálně – oční kontakt pokývání hlavou). *Pozn. Neverbální gesta by neměla být přehnaná, nemělo by se jednat např. o zírání.*

Seznam literatury

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. Expert. ISBN 978-80-247-2018-0.

PÁZLAROVÁ, Hana. *Metody sociální práce 2* [online]. 2016. [cit. 2021-08-24]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2016/S205/um/Metody_2_-_akt.naslouchani__navazani_kontaktu.pdf.

Reflektivní část

Jak si ověřujete vzájemné porozumění v rozhovoru?

Jaké otázky Vám k tomuto účelu fungují? Jaké další otázky byste mohli využít?

Jaké metody Vám k ověření porozumění fungují?

Jak často používáte aktivní naslouchání v rozhovoru? (v klasickém se žáky, v mentorském?)

Jak projevujete aktivní naslouchání neverbálně? Co Vám je nejbližší? Jaké další projevy byste mohl/a zařadit do rozhovoru? Proč?

Proč je aktivní naslouchání důležité? V čem spatřujete jeho přínos pro rozhovor?

Jaká technika aktivního naslouchání je Vám nejbližší? Proč?

Jakou techniku aktivního naslouchání byste rádi využívali více? Proč?

Jak můžete techniku natrénovat? Jak ji můžete zařadit do rozhovoru?

Jaký k tomu uděláte první krok? Jak si vyhodnotíte použití nových technik?

Jak se Vám daří nedělat závěry ze sdělení druhých?

V čem je těžké nepředpokládat, ale pouze zopakovat?

Jak se Vám daří dávat v rozhovoru prostor druhým? Jaké techniky k tomu využíváte?

Jaké další techniky by Vám mohli pomoci?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

OTEVŘENÉ OTÁZKY

Teoretická část

Dobré rozvíjející otázky stojí na čtyřech základních bodech (Everesta, s.r.o., 2020):

1. jsou jednoduché
2. jsou účelné
3. snaží se o pozitivní dopad
4. vyhýbají se manipulaci s klientem

Na počátku procesu slouží otázky zejména jako prostředek pro sběr informací, aby byl co nejdetailněji vykreslen klientův profil. Jako nejučinnější se jeví otázky začínající na: „co...?“, „kdy...?“, „kdo...?“ a další. Se slovy „proč“ a (někdy i „jak“) je třeba pracovat opatrně, jelikož obě v sobě často nesou skrytou kritiku, která může v klientovi aktivovat obranný postoj. Kladení otázek pomáhá udržet klientovu pozornost a je úzce spjato s poslechovými dovednostmi kouče/mentora. Ten sleduje myšlenkový proud klienta a díky aktivnímu naslouchání může klienta navést na slepá místa.

Během většiny procesů se používají především otázky s otevřeným koncem, nebo-li otevřené otázky (Everesta, s.r.o., 2020).

Oproti uzavřeným otázkám totiž vyžadují delší a popisnější odpovědi než pouhé „ano“ nebo „ne“. Klient tak musí své zkušenosti pomocí popisů sám analyzovat, a to mu pomáhá odkrývat vztahy mezi svým myšlením a chováním, což může vést k rozvoji sebepoznání. Klient má možnost volit vlastní slova a způsob popisu není omezován výběrem odpovědí, který mu poskytuje kouč. Pro kouče je tento způsob taktéž velmi obohacující, protože mu umožňuje chápat situaci z pohledu klienta (Everesta, s.r.o., 2020).

Při kladení otázek je dobré vyvarovat se pokládání vícenásobných otázek, protože působí jako policejní výslech a není zde dostatečný prostor na zamyšlení se. Dále je vhodné otázky logicky strukturovat – od otevřených/obecných, přes rozvíjející ke specifickým, ke kterým patří například otázky konstruktivní. Ty se vyznačují cíleným záměrem, povzbuzují totiž k řešení problému. Například: „V čem vidíte rozdíl?“ „Co bude jinak, až to bude vyřešeno?“ (Everesta, s.r.o., 2020).

Uzavřené otázky však mají také své opodstatnění a možnost využití. Například otázka: „*Mohl byste mi o tom říct více?*“ je sice uzavřená, ale v praxi velmi často vede k rozpovídání klienta. Otázky tohoto typu je tedy možné rovněž využít.

Dále je vhodné uzavřené otázky používat, pokud nám dochází čas, nebo celkově, pokud vyžadujeme odpověď v krátkém čase.

Seznam literatury

EVERESTA, S.R.O. *Otázky v koučování* [online]. In: . [cit. 2020-07-13]. Dostupné z:
<http://elearning.everesta.cz/mod/book/view.php?id=913&chapterid=373>

Reflektivní část

Jak vnímáte sílu otevřených otázek?

Kdy je vhodné použít uzavřenou a kdy otevřenou otázku? V jakých situacích?

Jak často používáte otevřené otázky při komunikaci se žáky, kolegy, vedením, rodiči žáků?

Jak vnímáte jejich efekt při této komunikaci? (žáci, kolegové, vedení, rodiče)

Jak často používáte otevřené otázky při mentorském rozhovoru?

Jak se Vám daří používání otevřených otázek v mentorském rozhovoru?

V jaké části rozhovoru se Vám otevřené otázky daří méně a v jaké více?

Jak vnímáte efekt otevřených otázek v rozhovoru?

Jak sledujete používání otevřených otázek v rozhovoru? (Tj. jak reflektujete otázky, zda jsou uzavřené nebo otevřené?)

Jak hodnotíte svou dovednost pokládat otevřené otázky? (Pozn. Na škále 1 – 10, kdy 10 je nejvíce a 1 nejméně)

Jak hodnotíte tuto dovednost v mentorském rozhovoru, jak v běžných situacích, jak ve vypjatých situacích? (Pozn. Na škále 1 – 10, kdy 10 je nejvíce a 1 nejméně)

Kam byste se chtěl/a v této dovednosti v jednotlivých oblastech posunout? (Např. z 9 na 10)

Jak posunu můžete dosáhnout? Kdo/Co Vám může pomoci?

Jak posun poznáte? Jak přesně posun bude vypadat?

Co Vám posun přinese? (v mentorském rozhovoru, v běžných situacích, ve vypjatých situacích)

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

ZPĚTNÁ VAZBA

Teoretická část

Pojetí

Pojetí konceptu zpětné vazby je velmi různorodé. Může jít o nástroj, který přináší určitou informaci o procesu učení, nebo o nástroj evaluace. V obecnějším měřítku je pak zpětná vazba vnímána jako základní kámen lidské komunikace, nebo jako interpersonální sdělení tj. vzájemné dávání si zpětné vazby mezi lidmi – způsob, jakým můžeme druhému člověku předat určitou informaci, kterou považujeme za důležitou a která směřuje k jeho chování nebo k jeho osobnosti (Nehyba, 2014). Zpětná vazba je také velmi důležitá pro fungování systému, např. školy.

Definice zpětné vazby v procesu učení

„Regulační prvek procesu učení a řízení učebních činností (platí obecně o řízení jakéhokoliv procesu). Učící se subjekt (žák) získává informaci o průběhu nebo výsledku své aktivity (učení, chování) a pozná, zda jedná správně (a může tak pokračovat), nebo je třeba aktivitu upravovat. Řídící subjekt učebních činností (učitel) získává informace o účinnosti svých opatření při řízení učení (metod, postupů...) – buď potvrzení o správném použití, nebo nutnost korekce.“ (Průcha et al., 2012, s. 187)

Pojetí zpětné vazby v systému

Vzájemná zpětná vazba zajišťuje hladké fungování systému. Všechny prvky v systému jsou navzájem propojeny a jejich činnosti na sobě závisí. Proudění informací je nezbytné pro zajištění správného fungování systému, pro naplnění jeho smyslu. Proto zpětná vazba je jedním z nástrojů zdravého fungování a rozvoje systému (Systemický institut, 2019).

Význam

Individuální

Důležitost zpětné vazby spočívá v tom, že reakce lidí kolem nás na naše jednání formují naši osobnost a přístup k okolnímu světu. Je tedy na místě říct, že nás může v životě dále rozvíjet. Skrze ni získáváme pohled zvenčí, který, pokud je správně podaný, je konstruktivně kritický a získáváme tak více objektivní náhled, kterého často sami nejsme schopni. Se zpětnou vazbou

se musíme naučit pracovat, aby došlo k minimalizaci pocitů ukřivděnosti nebo neoprávněné kritiky. Jelikož se jedná o citlivý proces pro obě strany, je potřeba věnovat mu dostatečné množství času a klidu, ze kterých bude patrné, že se jedná o setkání dvou lidí, kteří si navzájem projevují pochopení a zájem. Nesmí se zapomínat na to, že hlavním cílem zpětné vazby je motivace k posunu jejího příjemce. (Slováčková et al., 2014, s. 57-58):

Systémový

Zpětná vazba má pro systém zásadní význam. Dává mu totiž smysl – umožňuje naplňování jeho cílů. Bez zpětné vazby by nemohl systém správně fungovat. Je informací o tom, jestli je systém na správné cestě. Vytvoří se vlastně zpětnovazební smyčka, která nám říká nejen, kde jsme, ale to sdělení ovlivňuje také náš další pohyb (výstup zpětně ovlivňuje vstup). Zpětnou vazbu je důležité nejen dávat, ale také ji vyžadovat, tj. dostávat (Nehyba, 2014) (Systemický institut, 2019).

Zásady zpětné vazby

Při dávání zpětné vazby je třeba dodržovat určité zásady (Slováčková et al., 2014, s. 59-60):

1. Diskrétnost – Pakliže se nejedná o hromadnou zpětnou vazbu například po ukončeném projektu, měla by probíhat pouze mezi dvěma osobami. Sníží se tak pravděpodobnost, že dojde k opačnému výsledku – zhoršení pracovního výkonu – způsobeného ztrátou sebedůvěry a studem před ostatními.
2. Otázky místo obviňování – Při zahajování zpětné vazby je důležité spíše poznat pohled dané osoby na situaci, a pak až vyjádřit náš pohled. Pokud totiž zúčastněná osoba například vůbec neshledává situaci problematickou, mohla by se okamžitá konstruktivní kritika jevit jako osobní útok.
3. Otevřené formulace – Doporučuje se vyhýbat se absolutním výrokům jako „vždy“, „nikdy, stále“ a spíše volit otevřené formulace v „já jazyce“ jako např. domnívám se“, „potřeboval/a bych“. Ty dávají prostor pro vyjádření druhé osoby. Je určitě třeba vyhnout se hodnotícím soudům či nálepkám. Tj. ani formulace „Myslím si, že je to špatně“ není správně formulovaná zpětná vazba. Je třeba využít popisný a věcný jazyk a ne hodnocení.
4. Vynechat „ale“ – Ať už vyslovíme jakoukoliv pozitivně laděnou větu, ve chvíli, kdy zazní slovo „ale“, ztrácí všechno předchozí na hodnotě a následně je prvotní chvála vnímána

jako neupřímná. Je tedy vhodné zapojovat jemnější formulace jako „na jedné straně... na druhé straně“ nebo „zároveň“ apod.

5. Konkrétní a věcné formulace – Jednoznačnost a konkrétnost jsou lepší než mlhavé formulace, které pouze znejišťují příjemce zpětné vazby a vyhneme se tak případnému vzájemnému nepochopení.
6. Kritika chování, nikoliv osoby – Nejsme v pozici, abychom hodnotili, jestli je člověk dobrý nebo špatný. Je tedy třeba zaměřit se na popis konkrétních projevů, chování a jejich důsledků.
7. Společné nalezení řešení - Pokud chceme najít řešení na vzniklý konflikt, nalezneme ho jedině skrz spolupráci. I přesto, že se nejedná o rovnocenný vztah, můžeme k řešení dojít společným úsilím, a to v bezpečném a důvěrném prostředí.

Mezi další doporučení ke zpětné vazbě se řadí používání tzv. „já jazyka“ – tj. nabízím svůj pohled, jak to vidím a prožívám já, nebo poukázání na důsledky jednání. Pozor je třeba také dát na rozlišení zpětné vazby od hodnocení.

Zpětná vazba vs. Hodnocení

Zpětná vazba a hodnocení nejsou stejné. Hodnocení je spíše normativní a zaměřuje se na výsledky. Zpětná vazba je naopak více subjektivní, formativní a zaměřuje se na proces.

Hodnocení	Zpětná vazba
<ul style="list-style-type: none">• Srovnávání s normou• Vychází z objektivismu• Z pozice toho, „kdo ví“, „má právo hodnotit“• Role experta, který zná objektivní pravdu	<ul style="list-style-type: none">• Subjektivní – reflexe vlastních pocitů/potřeb• Vychází z konstruktivismu• Nabídka „jak to vidím já“• Používá se „já jazyk“

Do hodnocení bychom zařadili pochvalu a kritiku, určité srovnávání s normou formulované jako konstatování.

Zpětná vazba je pak spíše ocenění a formulace rozvojového cíle. Je spíše subjektivnější a orientuje se více na budoucnost, na změnu a na rozvoj (Systemický institut, 2019).

Metody zpětné vazby

SBI model (Situation – Behaviour – Impact = Situace – Chování – Dopad)

Třífázový model byl rozvíjen Buronem a McDonald-Mannovou (1999), později byl doplněn o další bod - příležitost (Carroll, 2014).

Jednotlivé kroky metody (Nehyba, 2014):

1. Situace: Co se událo, čeho se ZV týká. Kontext - kdy a kde, atd.
2. Chování: Přesný popis chování druhého člověka, ke kterému se chcete v ZV vyjádřit.
3. Dopad: Jde o popis toho, jaké dopad mělo toto chování na vás (na toho, kdo dává ZV), popřípadě, jaký si myslíte, že mělo dopad na ostatní/firmu.
4. (Příležitost): Vnímat zpětnou vazbu jako příležitost k zlepšení určitého jednání či myšlení.

Příklad:

Kolega se projevuje nevhodně na poradě (kroutí hlavou/oči v sloup).

ZV: „Včera při poradě, když jsem prezentoval/a ten nový systém, jsem si všimla, tvého projevu (**situace**), kdy jsi kroutil hlavou a dával oči v sloup (**chování**). Rušilo mě to a nemohla jsem projekt představit s takovým nadšením, jaké si situace žádala, což může mít negativní dopad na jeho aplikaci (**dopad**)“. Říkám to proto, že bych příště ocenila, otevřenou věcnou zpětnou vazbu, se kterou budu moci pracovat a využít tvůj úhel pohledu ke zlepšení. (**příležitost**)

Metoda 3P/4P

Vychází z Nenásilné komunikace od Marshalla Rosenberga (2012).

Jednotlivé kroky (Nehyba, 2014):

1. Pozorování – Co vidím, slyším. Deskriptivní popis určité situace bez hodnocení.
2. Pocity – Pocity, které ve mně situace vyvolává.
3. Potřeby – Co potřebuji, co je pro mě důležité.
4. (Prosba) – Vyjádření konkrétní akce-proveditelného jednání, které uspokojí mou potřebu. Nejde o požadavky či výhrůžky.

Příklad

„Když vidím, že se bavíte během mé prezentace (**pozorování**), mám obavy, jestli je pro Vás srozumitelná (**pocit**). Je pro mne důležité, abyste všemu rozuměli a prezentace byla přehledná (**potřeba**). Mohli byste proto příště vznést Vaše dotazy nahlas, abychom je mohli hned řešit? (**prosba**)?“

Nezapomínejte používat stejné metody i při ocenění! Jenom „dobře“ nestačí. Své ocenění rozvedte, buďte konkrétní. Co přesně oceňujete a proč? Např. Na tvoji prezentaci oceňuji grafické zpracování, díky kterému byla přehledná a dobře se v ní orientovalo.

Seznam literatury

NEHYBA, JAN. Zpětná vazba v práci učitele. *Karierní systém pedagogů*. [Online] 2014. [Citace: 7. září 2020.] <https://karsysped.ped.muni.cz/skolni-pedagogika/pro-pokrocile/zpetna-vazba-v-praci-ucitele/>.

SLOVÁČKOVÁ, Zuzana, Pavla HORÁKOVÁ a Dušan RENDOŠ. Průvodce personální psychologií [online]. Brno, 2014 [Citace: 7. září 2020.]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js14/pers_psych/web/skripta/pruvodce-personalni-psychologii.pdf. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.

SYSTEMICKÝ INSTITUT. Zpětná vazba. *Learn2Change*. [Online] 2019.

<http://www.learn2change.eu/kurzy-pro-prihlasene/prvni-kurz/7--cast---zpetna-vazba/>.

Zpětná vazba. In: PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Reflektivní část

Jak se ve Vašem školním systému pracuje se zpětnou vazbou?

Co byste ocenili na systému zpětné vazby ve Vaší škole?

Co byste chtěli změnit na systému zpětné vazby ve Vaší škole?

Jak byste toho mohli docílit? Co pro to můžete udělat?

Jak pracujete se zpětnou vazbou Vy osobně?

Jak často dáváte zpětnou vazbu vedení/kolegům/žákům/rodičům?

Jak zpětnou vazbu formulujete?

Jaká z metod zpětné vazby Vám je blízká? Jak ji využijete?/Jaké máte zkušenosti s jejím využitím?

Co byste ocenili na Vašem formulování zpětné vazby?

Co byste chtěli změnit na formulaci zpětné vazby?

Jak toho můžete docílit? Co pro to můžete udělat?

Jak často dostáváte zpětnou vazbu?

Je Vám užitečná? Jak s ní pracujete?

Jakým způsobem byste si mohli říci o více zpětné vazby?

Jakým způsobem byste si mohli říci o konkrétnější zpětnou vazbu (tj. abyste zjistili, co druzí oceňují, co by naopak potřebovali jinak, atp.)

Jak se Vám daří pracovat s oceňováním?

Jak často oceňujete sebe/kolegy/vedení/žáky/rodiče?

Jak často se Vám dostává ocenění od kolegů/vedení/žáků/rodičů?

Jak dostat více oceňování do Vašeho školního systému?

Co k tomu potřebujete?

Co pro to můžete udělat Vy?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

REFLEXE A SEBEREFLEXE

Teoretická část

Reflexe

Reflexí se rozumí proces, během kterého dochází ke zpracování zážitku z předchozí činnosti a k následné transformaci zážitku do zkušenosti, která je uplatnitelná v budoucích situacích. Jednoduše se jedná o most mezi tím, co jsme prožili a tím, co si z aktivity odnášíme do života. Skrz reflexi dochází k uvědomění toho, co se během dané činnosti dělo, co jsme prožívali, co hodnotíme jako pozitivní či negativní apod. Dochází k zařazení zážitku z činnosti do vědomí a díky procesu uvědomování můžeme na danou zkušenost nahlížet v nových kontextech.

Reflexe posouvá účastníky procesu dále, stará se o to, aby nesetřvali na jednom místě a aby docházelo k rozšiřování jejich perspektiv. Bohužel je často viděna jako nepotřebná součást výchovně vzdělávacího procesu a zanedbává se. (Frišová, 2010)

Realizace

Mezi nejčastější způsoby realizace patří řízená skupinová diskuze. Učitel se v této aktivitě stává průvodcem, který pokládá otázky a podněcuje účastníky k úvahám o sobě samých, o ostatních, o proběhlé aktivitě a učí je tak reflektivním dovednostem. Ve finále nicméně záleží na každém účastníkovi, co si z diskuze odnese. Pro efektivnost reflexe je potřeba disponovat určitými dovednostmi, zároveň také dovedností umět jednat v problematických momentech, kdy například dojde ke konfliktu či nedorozumění mezi zúčastněnými (Frišová, 2010).

Dovednosti učitele důležité pro vedení reflexe (Frišová, 2010):

1. To, co reflexi předchází

- Schopnost představit si scénáře, které mohou nastat;
- Určení cílů reflexe;
- Promyšlení zásadních bodů reflexe;
- Vytvoření otázek vztahujících se k cíli;
- Zajištění vhodných podmínek – velikost prostoru, zajištění fyziologických potřeb, pozice všech zúčastněných je stejná a všichni by na sebe měli vidět;
- Volba způsobu reflexe odpovídajícího typu skupiny, cíli a atmosféře skupiny.

2. Během reflexe

- Zajištění správného směřování reflexe – vzhledem k tématu a cíli, v případě potřeby vrací účastníky k obsahu;
- Pozorování průběhu – vnímání potřeb, zapojení, pozornosti, naladění, neverbálních projevů... účastníků a schopnost přizpůsobit se projevům účastníků;
- Zaznamenání změny, případného posunu cíle, ke kterému může během reflexe dojít – akceptace nově vzniklého tématu, které odpovídá potřebám skupiny;
- Zapamatování si toho, co se dělo – využití poznámkového aparátu, technických pomůcek apod.;
- Komunikační schopnosti – zajištění klidu, udržení tempa diskuze, vhodná formulace otázek (vzhledem k věku, vzhledem k cíli, neutralita, využívání otevřených/uzavřených otázek, schopnost přeformulování otázky v případě nepochopení apod.), aktivní naslouchání (parafrázování, sumarizování, mlčení, poskytování prostoru, vyslechnutí apod.);
- Zapojování všech účastníků reflexe;
- Uznání a přijetí chyby či kritiky.

3. To, co následuje po reflexi

- Předem připravený způsob vyhodnocení reflexe;
- Vědomí toho, co si z reflexe odnáší účastníci.

Sebereflexe

Hlavním smyslem sebereflexe je docílení změny v profesionální činnosti učitele, je tak proto důležitým nástrojem, který slouží k profesionálnímu seberozvoji.

Tato činnost je zpětným ohlédnutím se učitele za svým celkovým působením ve třídě, v další pedagogické činnosti nebo v jiné komunikaci. Jedná se především o vnitřní dialog, během kterého dochází k uvědomování si a následnému pochopení příčin a důsledků pedagogické činnosti. Existují různé typy otázek, které si učitel klade zejména během přípravy výuky, během pedagogické situace – hlavně v problémových okamžicích a v neposlední řadě během zpětné analýzy proběhlých aktivit.

V případě sebereflexe, která se týká práce se žáky si můžeme pro navození efektivního vnitřního dialogu dopomoci čtyřmi základními kategoriemi seberefektivních otázek (Švec, 1997, s. 4):

1. Popisné otázky

Slouží k popsání uvažování např. o žácích, učivu nebo výukových metodách.

Př: „Čeho si nejvíce cením na svých žácích?“

- k popsání postojů

Př: „Jaký je můj vztah k šesté třídě?“

- k popsání chování v pedagogických situacích

Př: „Jak probíhala komunikace s žáky během hodiny?“

- k popsání emocí

Př: „Co mi dnes při výuce udělalo radost?“

2. Hodnotící otázky

Slouží k hodnocení názorů, postojů, chování apod.

Př: „Bylo mé chování směrem k žákovi správné?“

3. Kauzální otázky

Slouží k uvědomování si příčin chování, projevů, pedagogického myšlení apod.

Př: „Proč mám tendence se k této žákyni chovat právě takto?“

4. Rozhodovací otázky

Slouží k přetvoření uvažování, postoje, způsobu jednání apod.

Př: „Jak bych se chtěl/a v podobné situaci zachovat příště?“

Výše uvedené je třeba pěstovat jak v sobě samém, tak případně v kolezích skrze mentorský rozhovor. Při mentorském rozhovoru je třeba se věnovat také sebereflexi sebe jako mentora. Tj. je třeba pracovat na uvědomování si sama sebe, na schopnosti sám o sobě přemýšlet, uvědomovat si své myšlení, chování, cítění, apod. (Systemický institut, 2019).

Pro to, aby sebereflexe mohla vůbec dobře proběhnout, je třeba aby byla osoba vnitřně motivována, aby měla dovednosti k jejímu provedení (schopnost popisu, analýzy, interpretace, vyvozování závěrů na základě pozorování apod.) a aby byla schopna vnímat zpětné vazby od svého okolí. Nakonec je třeba analyzovat vztah mezi informacemi ze zpětné vazby, požadavky „ideálního já“, profesními požadavky od školy a psychologickou a pedagogickou teorií (Švec, 1997, s. 4-5).

Seznam literatury

FRIŠOVÁ, Petra. *Potenciál reflexe ve vyučování* [online]. In: 5. 5. 2010 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/8331/POTENCIAL-REFLEXE-VE-VYUCOVANI.html/>

SYSTEMICKÝ INSTITUT. Sebereflexe kouče. *Learn2Change*. [Online] 2019. [http://www.learn2change.eu/kurzy-pro-prihlasene/zaklady-koucovani/6-cast-sebereflexe-kouce/..](http://www.learn2change.eu/kurzy-pro-prihlasene/zaklady-koucovani/6-cast-sebereflexe-kouce/)

ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* [online]. Brno, 1997, 7(3), 2-13 [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679/9567>

Reflektivní část

Reflexe:

Jak využíváte reflexi při práci se žáky?

Jak využíváte reflexi při práci s kolegy?

Které druhy/metody reflexe se Vám osvědčili?

Které druhý/metody reflexe byste chtěl/a nově zařadit do svojí práce?

Kdo/co Vám v tom může pomoci?

Jaký uděláte první krok?

Jak využíváte poznatky z provedené reflexe?

Které dovednosti pro reflexi považujete za své silné stránky?

Které dovednosti pro sebereflexi považujete za své rozvojové stránky?

Vyberte si jednu rozvojovou stránku. Jak se v ní můžete posunout?

Sebereflexe (zejm. v kolegiální podpoře):

Jakým způsobem se zamýšlíte nad svou prací?

Jakým způsobem se zamýšlíte nad mentorským rozhovorem, který vedete? (jak v průběhu, tak po jeho skončení)?

Jaké nástroje Vám pomáhají?

Jak pracujete s výstupy provedené sebereflexe? Jak je využíváte pro další mentorské rozhovory?

Které téma se Vám při sebereflexi opakuje? Jak s ním pracujete?

Kdo/Co Vám může pomoci při práci s daným tématem?

Co můžete udělat hned, aby se Vaše schopnost sebereflexe ještě více rozvinula?

Jak hodnotíte využití sebereflexe pro svůj vlastní rozvoj?

Prostor pro další zamyšlení nad tématem:

Bonus – Tipy na otázky pro sebe po vedení mentorského rozhovoru

Rychlá sebereflexe metodou SEMAFOR:

STOP - Co přestanu dělat (tj. čeho nechám, co se neosvědčilo)

START - Co začnu dělat (tj. co udělám jinak, co jsem nezkusil, co by mohlo pomoci, co změním)

CONTINUE – Co ponechám (tj. co fungovalo, v čem budu pokračovat, co se osvědčilo)

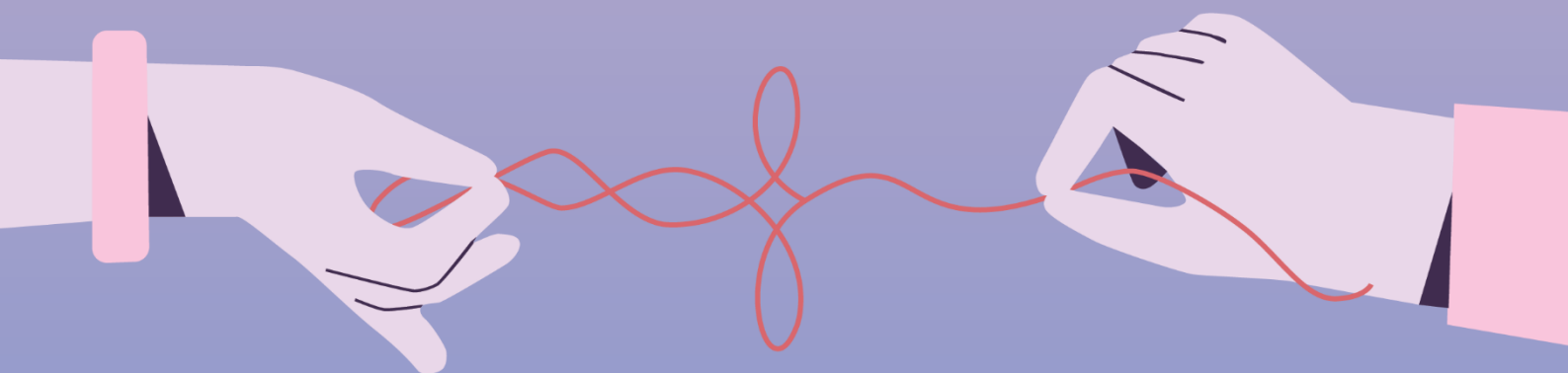
Další otázky:

Jak se mi dařilo:

- zajištění bezpečného prostředí?
- vyjednat zakázku (tj. co budeme řešit)?
- vyjednat a zmapovat cíle?
- nedávat nevyžádané rady?
- pokládat otevřené otázky?
- pokládat konstruktivní otázky?
- aktivně naslouchat?
- zaměřovat na ne-problém?
- zaměřovat na budoucnost a na řešení?
- rozvíjet kompetence klienta (partnera v rozhovoru)?
- dodržet časový rámec?

Za co bych se ocenil/a?

Co bych chtěl/a příště udělat jinak?



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



systemická
fabrika

