

Zda je schopen správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, zda správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postojí žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání.

Pro **každou skupinu profesních dovedností**, nejen pro dovednosti sociální, lze uvést řadu příkladů, jak (ne)fungují v jednotlivých rovinách profesních vztahů, v různých edukačních aktivitách učitele. Rozsah či míra osvojení profesních dovedností jsou u učitelů odlišné, nutně nesouvisí s věkem nebo lety praxe. Ale jednou z výrazných obecných charakteristik dovedností je, že je možné si je osvojovat, **rozvíjet i doplňovat**. K tomu existuje celá **řada postupů**. Předpokladem na straně učitele je dokázat s odstupem reflektovat konkrétní školní edukační situace, „experimentovat“ se svým chováním a hledat jeho optimální podoby. Osvojení některých dovedností dokonce předpokládá obtížné změny v postojích k interakci učitele a žáka (akceptace, empatie). Sebereflexe, seberegulace a sebevýchova hrají důležitou roli pro otevřenost k hledání nových cest a způsobů zvládnutí školních interakcí a tím i k rozvíjení profesních dovedností učitele.

Sociální dovednosti učitele mají vztah k efektivitě jeho výchovně-vzdělávací činnosti a k práci s dětmi vůbec, pomáhají k životní i profesní spokojenosti učitele. Stále více učitelů si dnes již uvědomuje, že bez sociálních dovedností může člověk, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, v běžných životních situacích sociálně selhat. Ve školních interakcích to platí obzvláště. Sociální dovednosti jsou důležitou proměnnou **vyučovacího stylu učitele**. Jejich rozvíjením a osvojováním nových dovedností, potřebných pro práci učitele v měnících se podmínkách školské praxe, se však zároveň může měnit a zdokonalovat samotný vyučovací styl. Pro rozvíjení sociálních dovedností využitelných v práci učitele můžeme zvolit různé způsoby – od málo efektivních pokusů cestou náhodných úspěchů nebo chyb a omylů až k cílevědomému postupu při jejich osvojování a rozšiřování.

V. Švec uvádí na základě zkušeností z workshopů pro učitele **hlavní zdroje**, z nichž může učitel čerpat při zdokonalování svých dovedností. K těmto zdrojům patří:

- **tipy** pro účinnou výuku uvedené v přístupně napsané **literatuře**;
- **výcvikové kurzy**, cvičení zaměřené na osvojení a zdokonalení pedagogických a sociálně-psychologických dovedností;
- **výměna pedagogických zkušeností** učitelů z různých škol;
- vzájemné **hospitace** učitelů;
- pedagogické **experimentování** učitelů, například ověřování alternativních vyučovacích postupů, jejichž uplatňování obvykle vyžaduje nové pedagogické dovednosti, popřípadě modifikaci již osvojených dovedností učitele a jeho vyučovacího stylu (Švec, 1998).

Proces osvojování sociálních i pedagogických dovedností usnadňuje **videozáznam** učitelovy činnosti. Nejde však jenom o to, že videozáznam poskytuje učiteli dílčí informace o „technice“ jeho pedagogického výkonu (v tom totiž mnozí spatřují význam videozáznamu), ale spíše o to, že učitel vidí sebe sama z určitého odstupů a uvědomuje si své jednání v dané sociální, respektive pedagogické situaci, tzn. sebereflekтуje své působení (Bidlová, 2005). Efektivní cesty k rozvoji sociálních dovedností jsou samozřejmě spjaty s postupy **sociálněpsychologických výcviků** pro učitele, zejména časově bohatěji dotovaných, opakovaných, se supervizí rozvíjených dovedností (Komárková, Slaměník, Výrost, 2001; Belz, Siegrist, 2001, aj.).

Jakýkoli postup či forma záměrného rozvoje sociálních dovedností předpokládá přiměřenou míru otevřenosti a **sebereflexe**. Sebereflexí rozumíme uvědomování si, popis, analýzu a hodnocení vlastních zkušeností z řešených edukačních situací, v nichž se dovednosti uplatňují. Pro účinnou sebereflexi učitel potřebuje zpětnou vazbu o své pedagogické činnosti, kterou získává například prostřednictvím videozáznamu, jenž zachycuje jeho činnost ve vyučovací hodině. Efektivní zpětnou vazbou pro učitele mohou být i názory žáků na výuku, hodnotící pohledy kolegů. Sebereflexe umožňuje vést vnitřní dialog se sebou samým.

Pro **nácvik sociálních dovedností učitelů** ještě zdůrazněme potřebu příznivě stimulující a uvolněné atmosféry. Nikdy by takový výcvik neměl vyhlížet jako zkouška, v níž někteří uspějí a jiní propadnou. Cílem je budovat sebedůvěru, nikoli ji podlamovat. Důležitou roli hrají **pozvuzení** a pochvala, které napomáhají upevňování osvojených sociálních dovedností a motivují jedince k dalším změnám svého chování. V rozvoji sociálních dovedností je adekvátní respektovat, že každý člověk je jedinečný, a proto má svůj vlastní příznačný způsob, jak vstupuje do vztahů s druhými. Je nesprávné předpokládat, že každý by měl myslet a chovat se stejně jako my, a je nesprávné odsuzovat jiné lidi jen proto, že se chovají jinak. Lidé se liší svou patrně již vrozenou pohotovostí projevovat a přijímat společenskou vřelost. Dobrý program rozvíjení sociálních dovedností umožňuje každému přirozeně a otevřeně projevovat své city sdílení a přízně vůči ostatním. Sociální učení je tím účinnější, čím aktivněji a emocionálněji jsou do něj subjekty zapojeny a ve skupině, v níž se toto učení odehrává, je vytvořena atmosféra jistoty, otevřenosti a důvěry. **Videotréning interakcí ve škole i sociálněpsychologický výcvik pro učitele** jsou postupy, které uvedené charakteristiky naplňují. Videotréning interakcí pracuje s konkrétními situacemi ve prospěch rozvíjení obecných principů efektivní komunikace učitele a žáků, sociálněpsychologický výcvik se zaměřuje na modelování různých podob školních interakcí, v nichž učitelé v podporujícím prostředí experimentují se svým chováním a osvojují si adekvátní způsoby jejich zvládnutí.

2.3 VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ VE ŠKOLE

Eva Štírová

Velice užitečným nástrojem pro **zaznamenávání a následný rozbor** úrovně rozvoje dovedností učitele, stejně jako pro analýzu učitelova působení na žáky, se jeví **videozáznam**. Existuje dobře propracovaný způsob využití analýzy takového videozáznamu, který je známý jako **metoda videotréningu interakcí (VTI)**. Pomáhá zlepšovat kontakt mezi dospělým-učitelem a dětmi-žáky a zvyšovat efekt jeho výchovného působení. Navíc v obtížných situacích pomáhá učiteli hledat další cesty k jejich zvládnutí. Na základě videozáznamu učitel získává **zpětnovazební informace** a může si klást sebereflekтуjící otázky, umožňující uvědomit si a popsat pedagogickou situaci a popřípadě i změnit určité dovednosti učitele. Jde o tzv.:

- **Popisné otázky** – Co jsem v této situaci dělal? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci?

- **Kauzální otázky** odhalující pravděpodobné příčiny jednání učitele – Proč jsem reagoval v této situaci právě takto? Co mne k tomu asi vedlo?
- **Rozhodovací otázky**, které hledají možnosti jiného řešení dané pedagogické situace – Jak jsem mohl jednat jinak? Co jiné řešení situace předpokládá? Co bych asi mohl v komunikaci se žáky změnit?

2.3.1 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA VIDEOTRÉNINKU INTERAKCÍ A JEHO VYUŽITÍ VE ŠKOLE

Metoda VTI využívá videonahrávek interakcí mezi dětmi a dospělými a prostřednictvím jejich analýzy poskytuje pozitivním způsobem zpětnou vazbu, což vede ke zvýšení pocitu kompetence dospělého, v případě učitele k upevnění a rozvíjení jeho profesních dovedností. Tím také dochází ke zvýšení efektivity jeho působení, jak vzhledem ke skupině, tak k jednotlivým žákům. Citlivé vedení žáků učitelem či vychovatelem může navíc do jisté míry kompenzovat (nikoli nahrazovat) nedostatky výchovného působení v rodině.

Metoda VTI vychází ze základního předpokladu, že kontakt s ostatními lidmi je pro vývoj dítěte životně důležitý. Všimá si, jak jsou prostřednictvím interakce a komunikace dospělého s dítětem naplňovány jeho **základní psychologické potřeby**:

- **Potřeba vztahu.** Dítě potřebuje vědět, že v jeho životě jsou lidé, kteří mu budou vždy nablízku, že za stejných okolností může očekávat stejné reakce. Potřebuje pevné a jasné vymezení svého postavení mezi lidmi. Musí si být vědomo, kým je ve vztahu k ostatním lidem. Potřeba vztahu v sobě zahrnuje podporu a podněty pro citový a sociální vývoj dítěte od osob pro něj významných. Dítě potřebuje cítit, že pro ostatní něco znamená, že je součástí sítě vztahů, která mu dává pocit vlastní identity a důležitosti. Dítě se tak na základě pozitivních citových vztahů učí důvěřovat jiným lidem a tito lidé tak mohou být přínosem ve vývoji dítěte.
- **Potřeba kompetence.** Znamená důvěru v sebe a v to, co umím a znám, ve své schopnosti. Dospělí tak mohou dítěti pomoci nejen poznávat jeho možnosti, ale kladným očekáváním a důvěrou ho motivovat k dalšímu rozvoji a podpořit jeho radost z úspěšně zvládnutých, byť i drobných kroků v jeho vývoji.
- **Potřeba autonomie.** Představuje snahu o samostatnost a o realizaci vlastního přínosu ve vývoji a v učení. Autonomie neboli nezávislost znamená pro dítě potřebu zvládnout věci a úkoly sám, i když často pod vedením dospělého. Tím, že dospělý dává prostor a aktivuje dítě, aby samostatně prozkoumávalo svět okolo něj, výrazně podporuje zdravý vývoj dítěte. V termínech pedagogiky by bylo možné tuto potřebu nazvat aktivním samostatným přístupem k učení (např. Brons, 1995).

Žák se cítí bezpečně, pokud je mu nabízena podpora při zvládnání obtížných úkolů v průběhu různorodé činnosti, stejně jako při navazování sociálních vztahů. Bezpečí, které zde máme na mysli, můžeme také definovat jako vedení, kdy učitel žáka usměrňuje pozitivním způsobem, je stálý ve svých požadavcích na žáka, při vyžadování pravidel a disciplíny, a to takovým způsobem, že se žák může cítit akceptován jako osoba. Pokud se učiteli podaří,

aby žáci pracovali bez napětí, v uvolněné atmosféře, pokud vzbudí jejich důvěru, snaží se je povzbudit a raduje se z jejich úspěchu, potom jsou kladně ovlivněny jak pracovní výsledky, tak zájem žáků o činnost. Příjemná atmosféra ve skupině a ve škole je velice důležitá pro úspěšný průběh vývoje a učení. Učitelem podporovaná pozitivní atmosféra ve třídě může napomoci přijetí dítěte skupinou a tak značně podpořit jeho sociální vývoj.

Metoda VTI se ve škole zaměřuje především na pedagogické aspekty situací ve školní třídě, na působení učitele samotného v rámci těchto situací a na možnosti, jak učitel může svým jednáním tyto situace ovlivňovat. Od učitelů je vyžadována aktivní spolupráce, a to ve smyslu ochoty a schopnosti zhodnotit silné, ale i ty méně silné stránky svého chování. Pozornost je také věnována signálům, které vysílají žáci, ale důraz leží na **vlastním jednání učitele** (Brons, Beaufortová, Bidlová, Moravčíková, 1997; Bidlová, 2002).

Základní premisou, která vychází z rámce metody VTI, je tvrzení, že **pedagogické klima ve třídě je vytvářeno učitelem**. K tomu učitel využívá nejen principy úspěšného kontaktu (komunikace), ale i dovednosti týkající se organizace třídy a činností a pracovní metodiky. Těmito prostředky ovlivňuje učitel chování a výsledky žáků. Důležitou roli zde mají charakteristiky zúčastněných – učitele, žáků, školní třídy. Zkušenosti ukazují, že s pomocí důkladné analýzy videonahrávek školních interakcí lze poskytnout pozitivním způsobem zpětnou vazbu, na jejímž základě si učitel uvědomuje i svůj vlastní způsob použití základní komunikace ve třídě.

Následující schéma názorně ukazuje oblasti, na něž se zaměřuje metoda VTI ve školním prostředí (schéma 3). Opakovaně připomínáme, že chování učitele ovlivňuje chování žáka a má přímý vliv na výsledky učení, stejně jako na klima zaměřené na učení, ve kterém učitel předem očekává dobré výsledky žáků. Pro učitele je však důležité klima ve škole, spolupráce s ostatními učiteli, s vedením školy. Pro fungování dítěte je nadto důležitá situace v rodině. Kontakt učitele jak s celým týmem, tak s rodiči může být významným faktorem zejména pro žáky s problémovým chováním. Co v tomto ohledu může nabídnout VTI?

2.3.2 PRINCIPY ÚSPĚŠNÉ KOMUNIKACE UČITELE A ŽÁKA

Vytvoření příjemné atmosféry ve třídě může být tedy mimo jiné dosaženo využitím přirozených možností učitele, využitím tzv. **principů úspěšné komunikace**, které tvoří zásadní rámec pro VTI. Pojem úspěšná komunikace se ve VTI často opakuje. Principy úspěšné komunikace představují vzorce interakcí skládající se z prvků, jež jsou charakteristické pro úspěšnou interakci. Tyto prvky jsou názorně uvedeny na obrázku 2 (s. 67). Jednotlivé prvky a vzorce pozitivní komunikace jsou rozděleny do čtyř skupin (klastřů) podle věku dítěte. Toto rozdělení vychází z výzkumů J. M. Dekkerové a H. M. B. Biemanse, kteří uvádějí, že děti v dobře komunikujícím prostředí umějí v uvedeném věku používat prvky komunikace jmenované v příslušné skupině. Udání věku je však pouze informativní. Je nutné si uvědomit, že interakce z věkově nižšího stadia postupně (zpravidla nikoli skokově) přecházejí do vyššího vývojového stupně (Dekker, Biemans, 1994). Při VTI ve škole se postupuje od základních prvků, jež vycházejí už z raného období vývoje člověka, k postupně sociálně složitějším, které odpovídají určitému věku žáka.

Metoda VTI tedy učí učitele principům úspěšné komunikace tím, že jim pomáhá nalézt a používat takové **prvky komunikace, které jsou úspěšné**. Aby byla úspěšná komunikace možná, je nezbytné, aby učitel měl jasnou představu o prvcích, které tvoří pozitivní

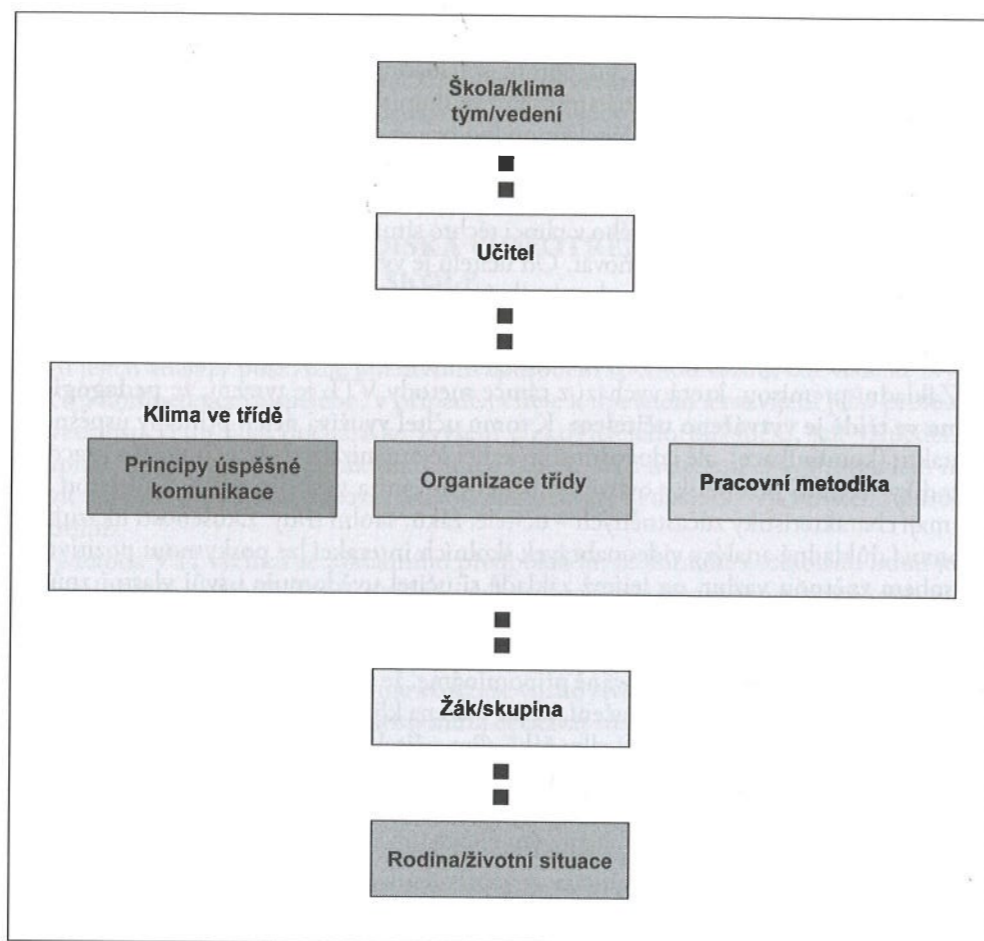
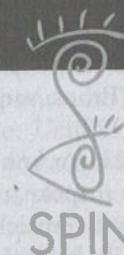


Schéma 3 Působení VTI ve škole

kontakt mezi dospělými a dětmi obecně. VTI vychází z předpokladu, že komunikace je úspěšná pouze tehdy, když tyto prvky, ať verbální, či neverbální povahy, vytvářejí vzorec. Metoda VTI navíc předpokládá, že komunikace probíhá efektivně, uskutečňuje-li se za příjemného emočního naladění. Základní komunikace sociální situaci ujasňuje a činí ji přehlednou, což je velmi důležité zejména pro žáky s problémy v chování.

Pracovník, trenér VTI se na počátku videotréninku snaží zjistit a odhalit to, **co učitel zvládá a umí. To se snaží podpořit a upevnit.** Pak teprve spolu s učitelem začínají utvářet nové vzory komunikace. Tak například, pokud videotrenér vidí často na videozáznamu prvky, jako je oční kontakt, příjemná intonace hlasu, přitakávání apod., shledává, že iniciativy jsou přijímány, a zaměří se na prvky a vzory tvořící druhou skupinu (klastr) interakce. Pokud se tyto jmenované prvky objevují na videozáznamu jen výjimečně, nebo vůbec ne, trenér začíná rozvíjet a budovat vzorce tvořící první skupinu iniciativa a její příjem. S jistým zjednodušením lze říci, že není možné rozvíjet komunikační vzorce z vývojově vyšší skupiny, pokud nefungují komunikační prvky a vzorce z předcházejících

PRINCIPY ÚSPĚŠNÉ KOMUNIKACE



SPIN

Klastr I: Iniciativa a příjem (0 – 6 let)

Základní otázka: Kdo je nejvíce iniciativní? Jsou tyto iniciativy přijímány?

VZOREC: VĚNOVÁNÍ POZORNOSTI

Otázky: Věnují účastníci jeden druhému pozornost? Sledují se navzájem?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- obrácení se k druhému
- oční kontakt
- přátelská pozice těla
- přátelský výraz tváře
- výrazné signály
- rozdělování pozornosti
- naslouchání
- projevení zájmu

VZOREC: NALADĚNÍ SE

Otázky: Jsou iniciativy druhého přijímány? Jak?

PRVKY: Které neverbální prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- účast na tom, co druhý/á dělá
- otočení se jako odpověď na pozici těla druhého
- opětvání očního kontaktu
- souhlasné přitakávání
- usmívání se
- příjemná hlasová intonace
- příjemný výraz obličeje

PRVKY: Které verbální prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- vokalizování, žvatlání
- pojmenování toho, co vidím, že dělá druhý
- pojmenování toho, co dělám já
- pojmenování toho, co cítím, myslím
- pojmenování toho, co cítí, myslí druhý/á
- ptaní se
- pojmenování se souhlasem
- říkání „ano“

Klastr II: Vzájemné interakce (výměny v kruhu) (6 – 12 let)

Základní otázka: Je každý účastníkem interakce? Kdo a jak v tom komu pomáhá?

VZOREC: UTVÁŘENÍ SKUPINY

Otázka: Máš pocit, že zde existuje „skupina“, „rodina“ nebo „tým“?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- zapojení do skupiny
- rozhlížení se
- potvrzení příjmu

VZOREC: STRÍDÁNÍ SE

Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky interakce existuje střídání se?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- předání a vzeti si slova (řady)
- pravidelné střídání se

VZOREC: KOOPERACE

Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky existuje vzájemná spolupráce?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- dávání a brání si věci
- společné jednání
- vzájemná pomoc
- rozdělení rolí

Klastr III: Vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse (12 – 16 let)

Základní otázka: Jsou účastníci společně vtaženi do diskuse, dialogu?

VZOREC: UTVÁŘENÍ NÁZORŮ

Otázka: Je rozvíjení, sdílení myšlenek a názorů vzájemně očekáváno a vyjadřováno?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- předávání názorů
- přijímání názorů
- vzájemná výměna názorů
- povzbuzování k vyjádření rozdílných názorů
- prozkoumávání názorů
- vyjádřování / ověřování názorů

VZOREC: ROZVÍJENÍ OBSAHU

Otázka: Hovoří účastníci o stejném tématu? Doplnují, nabízejí nebo žádají účastníci nové informace, pokud je to potřebné?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- zmínka o tématu
- rozvíjení tématu
- doplňování se
- hluboká diskuse o předmětu / tématu
- hledání významů

VZOREC: PŘIJÍMÁNÍ ZÁVĚRŮ

Otázka: Podílejí se účastníci na dojednávání, formulování dohod, transakcí?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- navrhování
- poopravení, pozměnění dohod, stanovisek, plánů
- přijímání dohod, stanovisek, plánů
- shrnování

Klastr IV: Řešení rozporů – zvládání konfliktu (16 let +)

Základní otázka: Zvládají členové skupiny existující rozpory nebo konflikty?

VZOREC: POJMENOVÁNÍ ROZPORŮ

Otázka: Jsou si účastníci vědomi odlišných názorů, záměrů, jednání?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- potvrzení, že slyším názor, vidím jednání
- pojmenování emocí
- prozkoumávání jednotlivých záměrů
- propojení pocitů a pozorovaného chování
- vyjádřování pozic aktérů konfliktu

VZOREC: OBNOVENÍ KONTAKTU

Otázka: Jsou přítomny vzorce I., II. a III. klastru nebo se o to účastníci snaží?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- udržení očního kontaktu
- pojmenování
- návrat ke klastrům I nebo II nebo III

VZOREC: VYTVÁŘENÍ DOHOD, PRAVIDEL

Otázka: Existuje vzájemně přijatelná dohoda o možném vyřešení rozporů / konfliktu?

PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

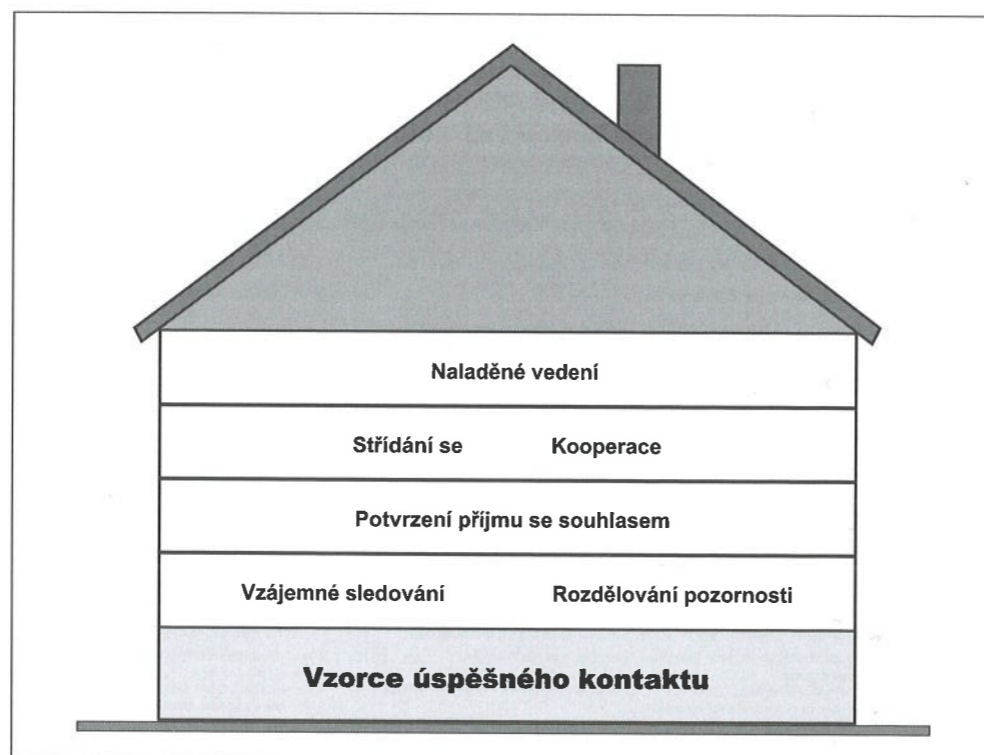
- zaujímání stanovisek nebo akceptování stanovisek druhého
- domlouvání možných dohod
- stanovení pravidel nebo přizpůsobení se stávajícím pravidlům
- vyjádření obecných principů a hodnot

Obr. 2 Principy úspěšné komunikace (Beaufortová, SPIN, 2004)

skupin. Toto schéma je samozřejmě (jako každé schéma) do jisté míry zjednodušující. Prvky a vzorce jednotlivých skupin se mohou vzájemně překrývat. Pro pracovníka VTI však zůstává vždy klíčové, že začíná od pozitivních prvků komunikace, které již učitel ovládá (Brons, van den Heijkant, Wegen, 1995; Brons, Beaufortová, Bidlová, Moravčíková, 1997).

Úspěšným kontaktem rozumíme vzorce interakcí skládající se z prvků, jež můžeme zřetelně rozpoznat na videozáznamech běžných situací ze školní třídy či rodiny a které jsou charakteristické pro úspěšnou interakci mezi dospělými a dětmi. Mezi nejdůležitější **komunikační vzorce** patří:

- věnování si vzájemné pozornosti,
- naladění se,
- pozitivní příjem iniciativ dítěte,
- pravidelné střídání se v komunikaci a kooperace,
- jež následně vedou k tzv. **naladěnému vedení dítěte**. Z obrázku 3 je patrný vzájemný vztah dospělého (učitele) a dítěte (žáka), kdy pro vystavění naladěného vedení jsou potřebná všechna předchozí patra tohoto „komunikačního domečku“. Jeho základnu tvoří vzorec věnování si pozornosti, sledování žáka, upoutání jeho pozornosti, popřípadě rovnoměrné rozdělování pozornosti mezi více žáků. Pojďme se nyní podívat na jednotlivá „patra“ blíže.



Obr. 3 Komunikační vzorce úspěšné interakce

Vzájemné sledování a rozdělování pozornosti

Každý kontakt je založen na sledování druhého. Učitel sleduje žáky a žáci sledují učitele. Vzájemné sledování je podmínkou pro rozvíjení komunikace. Žáci projevující problémy ve svém chování mají často potíže právě se sledováním druhého. Učitelé vědí, že sledovat žáky znamená být neustále ve střehu. Když učitel například začíná nějakou společnou činnost, právě vzájemné sledování je velmi důležité. Obecně platí, že vždy na začátku kontaktu se třídou by sledování mělo být adresováno celé skupině žáků, až pak lze věnovat pozornost jednotlivcům. Vzájemné sledování je velmi užitečné při zahajování vyučovací hodiny, což prakticky znamená, že učitel nezačne hodinu dříve, než jsou všichni připraveni.

Sledování učitele musí být skupinově zaměřené. Toho učitel dosáhne například tím, že naváže oční kontakt s celou skupinou, využije přátelského výrazu tváře a mimiky, použije rozmanitou gestikulaci, velké pohyby rukou, popřípadě celou paží, jasným, ale klidným hlasem upozorní, že vyučovací hodina začíná, a jasnými signály zamezí působení různých možných zdrojů neklidu. Úvodní věty používá bez otazníků: „Tak, můžeme začít!“, a nikoli: „Mohli bychom začít?“ Věty formuluje tak, aby slovník byl žákům srozumitelný a věkově přijatelný. Může začít něčím překvapivým, například vtipným heslem, v každém případě necht zahájí hodinu pozitivně a takovými aktivitami, jež mají silný motivační účinek. Učitel může sledování dát najevo svou **pozorností** nebo **naladěním**, které může mít neverbální či verbální formu (schéma 4). V běžné interakci se učitel díky sledování automaticky přizpůsobuje žákům, a naopak žáci se přizpůsobují učiteli, jde o **vzájemné naladění se**.

NEVERBÁLNÍ	VERBÁLNÍ
<p>Neverbální projevy doprovázejí verbální reakce</p> <ul style="list-style-type: none"> • oční kontakt • úsměv • přitakání • být pozorný = věnovat si vzájemně pozornost • vzájemná fyzická blízkost • tázavý postoj (zdvížení obočí) • intonace hlasu 	<p>Verbální reakce probíhají současně s neverbálními</p> <ul style="list-style-type: none"> • časté přitakání „ano“ • dát najevo, že: <ul style="list-style-type: none"> – je vše v pořádku, – je dobře to, co žák dělá, – je rád s žákem v kontaktu • pozitivním způsobem reagovat na to, co žák říká

Schéma 4 Komunikační prvky naladění učitele na třídu

Příjem a potvrzení příjmu se souhlasem

„Dobrý“ příjem pozitivně ovlivňuje rozvíjející se interakci mezi lidmi, kteří vstoupili do kontaktu, například učitele s žákem. Pokud není náš příjem zřetelný, žáci budou svou iniciativu opakovat a intenzita takových iniciativ může i výrazně gradovat. Žák opakuje

iniciativy v zájmu kontaktu s dospělým. Potvrzení příjmu znamená dát zřetelně na srozuměnou, že jsem porozuměl tomu, co druhý řekl nebo udělal či zamýšlel. Můžeme to vyjádřit neverbálně (např. souhlasným pokývnutím, přitakáním hlavou) nebo verbálně (např. zopakováním toho, co druhý řekl). Opakování je pro žáka ujištěním, že jsme mu dobře porozuměli. Někdy je ale těžké porozumět, i když se o to snažíme. Proto se ptáme a tím, že se ptáme, dáváme žákovi najevo, že je tu něco, co buď neznáme, nebo čemu nerozumíme.

Děti – zvláště v mladším školním věku – potřebují **více času** k předání informace než dospělí. Také potřebují více času, než informaci přijmou. Proto je důležité, aby tempo výměn iniciativ bylo pomalé. Jestliže má žák ve škole v jednom okamžiku přijmout nebo předat příliš mnoho informací zároveň, je zmatený. Žáka tedy ujistíme, že mu rozumíme, tím, že zopakujeme, čemu jsme rozuměli. Slyší pak, že jsme mu porozuměli, a to ho povzbuzuje k dalšímu kontaktu s námi. Tím, že nejprve zopakujeme přijatou informaci a teprve potom přidáme další informaci, zpomalíme tempo. Zvýšíme tak pravděpodobnost, že žák naši informaci přijme. Žák pak naši informaci také zopakuje, čímž dává najevo, že ji přijal a porozuměl jí. Potvrzení příjmu je velmi důležité zejména u dětí s poruchami pozornosti. Pro vzájemnou komunikaci učitele s celou školní třídou je též velmi užitečné ujistit se, že „třída iniciativu učitele přijímá“. Toto nelze vždy vyčíst z neverbálních signálů. Lepším způsobem je přímo se zeptat, například: „Všichni mi dobře rozuměli?“ Značně efektivní jsou krátké individuální otázky jednotlivým žákům, například: „Petře, přešes toto jako jedno, nebo dvě slova?“

Potvrzením příjmu se souhlasem, vyjádřením souhlasu neboli souhlasnými reakcemi rozumíme jak verbální, tak neverbální reakce, jimiž učitel dává najevo, že se žáci dobře chovají a pracují. K tomu, aby se žáci dozvěděli, že dobře pracují, může učitel využívat souhlasné reakce zaměřené na celou skupinu. Ty bývají vyjádřeny například těmito způsoby:

- Učitel mluví příjemným konverzačním tónem.
- Verbalizuje, tzn. popisuje činnosti žáků, například: „Vidím, že jste si všichni na lavici připravili čítanky, výtečně.“
- Používá časté „ano“.
- Aktivně vyhledává příjemná témata k rozhovoru či k diskusi.

Učitelka například sděluje celé skupině: „Vidím, že všichni pilně pracují“ nebo: „Vidím, že již všichni dokončují obrázek, dobře pracujete!“ Tím, že pojmenujeme se souhlasným tónem to, co vidíme či slyšíme, že druhý dělá, dáváme mu na vědomí, že sledujeme, co dělá, a zůstáváme s ním v kontaktu. Toto **pojmenování je důležitý prvek pro navázání a udržení kontaktu**. Pochvala ve spojení s pojmenováním umožňuje žákovi lépe pochopit, co se od něho očekává, a pomáhá mu budovat sebeúctu a vědomí, čím byl úspěšný. Zaměřujeme-li se na žáka a vycházíme z jeho aktuálního stavu, je schopen nás přijmout. Naslouchá-li mu někdo, je i on připraven naslouchat druhým. Tím, že mu pomůžeme porozumět, učí se myslet a řešit problémy. Když ho ujistíme o tom, co dělá dobře, může si vytvářet představy o sobě a podle toho jednat. Metoda VTI využívá těchto principů pozitivního kontaktu nejen k rozvoji učitelů, ale i žáků, kteří jsou pak lépe vybaveni a připraveni učit se od druhých lidí a přizpůsobit se prostředí okolo sebe.

Střídání se – předávání řady (slova) a kooperace

V příjemně probíhajícím kontaktu je třeba, aby **učitel rozděloval pozornost na celou skupinu**, jak jen je to možné. Při běžném střídání se, předávání si slova, je logická následnost pořadí, ve kterém někdo hovoří a někdo mlčí. Avšak například děti s problémy v chování ne vždy vycítí ono logické pořadí. Potřebují přesné vymezení pořadí, jeho začátek i ukončení. Je pro ně typické, že mohou sledovat nebo poslouchat jen po krátkou dobu. Snadno ztrácejí pozornost. Také se může stát, že odcházejí od kontaktu s námi a začnou dělat něco úplně jiného. Interakce potrvá déle, pokud se dítě dostane častěji na řadu, protože mu pomůžeme tímto způsobem se zapojit. Pojmenováním toho, co vidíme, že jeden dělá, nejen dáváme najevo, že víme, kdo je na řadě, ale zároveň pomáháme ostatním být zapojeni a povzbuzujeme je k reakci. Předpokladem je ovšem sledování, teprve pak pojmenováváme, co se ve skupině děje. Sledováním žáka také zjistíme, jak a kdy odpovídá na to, co říkáme a děláme.

Příklad 1

Žáci samostatně malují na společný balicí papír. Můžete pojmenovat, co dělá jeden z nich:

„Honzíku, koukám, že asi maluješ nějaký velký dům. Už máš hotové zdi.“ Tak Honzík pozná, že jste si ho všimli, a zároveň to povzbuzuje další žáky u jeho stolu, aby se na něj a jeho obrázek podívali. Tak se žáci mohou učit sledovat své okolí, což je předpokladem pozitivního kontaktu. Protože se ostatní dívají na Honzika, mohou také reagovat: „Jé, to je veliký dům. Já namaluji velkou stodolu.“

Pojmenování můžete také použít, abyste zaujali něčí pozornost nebo mu předali řadu. V našem případě můžete říci třeba: „Míšo, vidíš, jak velký dům maluje Honzík?“ Honzík ví, že ho sledujete, i když právě teď komunikujete s dalším žákem. Míša se dostává na řadu. Jedním ze způsobů, jak zapojit všechny, je oční kontakt. Když něco říkáme a rozhlížíme se při tom, ujišťujeme se, že každý je zapojen a přijímá, ale zároveň můžeme rychle zaznamenávat signály, že někdo chce něco povědět, že se něco děje.

Příklad 2

Povídáte si s několika žáky. František říká, že včera jezdil na kole a naboural. Tuto iniciativu můžete podpořit „velkýma očima“, zvednete ruce před ústa, rozhlížíte se okolo a u toho hlasitě řeknete: „Slyšely jste to, děti? František včera naboural!“ Tak František zažije, že jeho příspěvek stojí za to, aby ho ostatní slyšeli. Také tím pomůžeme ostatním soustředit se na Františka. Další krok by mohl vypadat tak, že se obrátíme zpět k Františkovi a zeptáme se: „A stalo se ti něco, Františku?“ „Jak se ti to stalo?“, nebo vyzveme ostatní žáky, aby reagovali: „Kdo ještě někdy naboural?“ „Stalo se vám něco?“ „Bolelo to?“ „Co se potom stalo?“ atd.

Pojmenování je účinným prvkem pro pravidelné předávání slova, tedy střídání se. Střídání se, předávání řady je předpokladem vzájemné spolupráce – kooperace – ve skupině. Role učitele v tomto procesu souvisí s dovedností vedení.

Naladěné vedení

Podstatou **vedení** je vlastně zvládnutí a využití všech předcházejících prvků úspěšného kontaktu, které umožní učiteli vést žáky pozitivním způsobem a vytvořit vzájemně bezpečný prostor pro spolupráci, například ujímání se iniciativ, na něž pak žák odpoví pozitivně, citlivé odvedení, usměrnění pozornosti, navrhování, nabízení alternativ, plánování a sdílení plánu, řešení problémů. Iniciativy, kterých se ujímáme a informace, jež přidáváme, pomáhají udržet dobrý kontakt s žákem. Jsou-li žákem přijaty, pomáhají mu postupovat dopředu. Pokud žák nepřijímá takové iniciativy, nejspíš je našeho vedení mnoho, je potřeba se vrátit ke sledování žáka a naladění se na něj. Naše vedení by tedy vždy mělo mít charakter „**naladěného**“ vedení.

Přílišná míra vedení může žákovi uškodit stejně jako žádné vedení. Dobré vedení vychází z iniciativy a jejího příjmu a vzájemného střídání se v iniciativách. Je vlastně vrcholem naší stavby kontaktu s žákem. Obracíme se na žáka a verbálně i neverbálně dáváme najevo, že jsme otevřeni k jeho iniciativám. Přijímáme je a pak se také sami ujímáme iniciativ (např. přidáním nové informace, která vyzývá žáka k tomu, aby odpověděl). Takto současně vedeme žáka k tomu, aby se učil základům dobrého kontaktu. Neznamena to však, že musíme schvalovat vše, co žák dělá. Znamená to, že přijmeme to, co dělá, řekneme stručně, co nechceme, aby dělal, a především pak pojmenujeme, co chceme, aby dělal. Tak můžeme žákovi pomoci začít to dělat.

Příklad

Žáci pracují ve skupině pod vedením učitelky. Kdo zná odpověď na zadanou otázku, má se přihlásit a počkat, až ho učitelka vyvolá. Lukáš zná brzy odpověď, je netrpělivý a velmi výrazně se dožaduje slova, vstává, aby byl dobře vidět, hlásí se jako o život:

Lukáš: „Já, já, jááá! Tady, paní učitelkóóó! Jáááá!“

Učitelka: „Můžeš se hlásit vsedě, Lukáši. Já tě vidím. Dáme čas i ostatním dětem.“

Učitelka přijímá iniciativu Lukáše pojmenováním toho, co po něm chce, co od něj očekává.

Vedením poskytuje učitel tolik potřebné bezpečí pro žáka. Učitel vede, a má tudíž pevnou pozici ve třídě, pokud:

- je iniciativní (aktivní);
- pojmenovává vše, co se děje, i co chce, aby žáci dělali;
- aktivně přijímá názory a navrhuje;
- plánuje;
- hledá a nachází řešení a aktivuje k tomu i žáky, vede je k rozhodování.

2.3.3 ORGANIZACE ČINNOSTÍ ŽÁKŮ A UČITELŮ

Z hlediska metody VTI rozumíme organizací činnosti **soubor pravidel a dohod**, včetně jejich komunikačních aspektů, a především **jasné strukturování sociálních situací**. Potřeba jednoznačně strukturovat každodenní situace nabývá na významu zvláště u žáků s problémovým chováním. Pro ně jsou běžná pravidla často nejasná a sociální situace velmi složité, a tedy nepřehledné. Nerozumějí jim. Usnadnit žákovi pochopit tato pravidla a pomoci mu porozumět sociálním vztahům je významným úkolem učitele. To se ve svém důsledku může stát prevencí negativních projevů žáka (neposlušnosti, vzdorovitosti, agresivity) a vede k jeho úspěšné socializaci. Žáci ve školním prostředí potřebují jednoznačný a **jasný řád, pravidelnost a předpověditelnost**. To jim dává pocit jistoty. Dobrou organizací činností i prostoru vytváří učitel takové podmínky, které zabezpečují kvalitní průběh činností. Plánování, řízení činností, koordinace jejich jednotlivých částí, pevné vedení učitelem, hodnocení a zpětná vazba, ale i dodržování pravidel a dohod jsou některé z těchto podmínek. Zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení má také atmosféra, již učitel ve třídě vytváří. Vřelá, uvolněná, **podporující atmosféra se smyslem pro pořádek** navozuje a udržuje kladné postoje dětí k učení. Taková atmosféra vyrůstá do značné míry ze způsobu a stylu jednání učitele se žáky, z kvality vzájemných vztahů. Je tedy ovlivněna zásadním způsobem jeho **kunikačními dovednostmi**.

Jedním z cílů činností žáků ve škole je, aby získali nebo si procvičili dovednosti důležité pro další vzdělávání. Učitel volbou různých metod a postupů ovlivňuje značnou měrou to, jak bude cíle dosaženo. Při realizaci činností se žáky nejde pouze o to, co učitel dělá, **stejně důležitý je i způsob, jakým to provádí**. V procesu realizace činnosti je důležité vytvoření kvalitní pracovní i učební situace (didaktické situace), která žákům umožní dosáhnout co nejlépe požadovaných cílů. V každé didaktické situaci jsou ústředními body činnosti, jež si mají žáci osvojit, a způsob, jakým je učitel žákům zprostředkovává. Učitel neustále volí a určuje různé metody práce, jejichž cílem je, aby se žáci něčemu naučili. V průběhu činnosti lze ve způsobu práce učitele rozlišit momenty, kdy přebírá aktivitu spíše učitel, a momenty, kdy jsou aktivní samotní žáci. Z hlediska vytváření kvalitní didaktické situace je možné sledovat také míru této aktivity:

- Učitel řídí, vede, zadává instrukce, žáci poslouchají, přemýšlejí.
- Žáci i učitel jsou aktivně zapojeni do činnosti.
- Žáci jsou aktivní, mají samostatnou práci, učitel asistuje, kontroluje a poskytuje zpětnou vazbu.

Během výuky se tyto metody práce střídají. Ve všech uvedených formách je ale zásadní, jakým způsobem se učitel se skupinou nebo jednotlivými žáky „setkává“, jaké jsou jeho možnosti či dovednosti komunikace.

Na základě výše uvedeného lze zobecnit **možnosti jednotlivých prvků úspěšné komunikace, které může učitel využít pro vytváření příjemné atmosféry ve třídě:**

- pokud má sám slovo, snaží se o častou změnu a střídání;
- snaží se udržovat dynamiku v hodině;
- neupozorňuje nadbytečně na negativní chování;
- jednoznačně hovoří k žákům, vyhýbá se dvojsmyslným formulacím;

- nekritizuje, co nejkonkrétněji se snaží žákům sdělit, co se od nich očekává, sám jde příkladem svým chováním;
- při hodině mluví jasným hlasem a zřetelně, snaží se vytvářet dobrou náladu a atmosféru.

Pro **žáky** pak má úspěšná komunikace podstatný **přínos**, učí se:

- být pozorní k učivu;
- přebírat v kontaktu iniciativu;
- vyčkat, až na ně přijde řada;
- být k sobě navzájem pozorní;
- vyměňovat si názory s učitelem, a to nejen o učivu;
- různým sociálním dovednostem a sociální klima ve třídě je příznivé, je možné v této třídě lépe zvládat konflikty či jim předcházet.

Adekvátně komunikovat se žáky umožňuje učiteli navázat s nimi vztah. Vztah dítěte k dospělému je často prostředkem, jenž dítěti pomáhá uvěřit, že svět je bezpečný, že jedinec může ovlivňovat svůj život. Pozitivní vztah k dospělému má pro dítě velký význam. Proto jsou učitelé, kteří při práci se žáky respektují výše uvedené postupy, opravdu důležití. Avšak není jednoduché konstruktivním způsobem vzbudit zájem vyučujících o jejich chování, které má právě zvyšovat kvalitu výuky a vztahu se žáky. Základní způsoby komunikace, tak jak jsou používány ve VTI, mohou být v těchto případech velkým přínosem. Proto se ještě stručně zmíníme, jak se pracuje s **videozáznamem školních interakcí**, který je základem metody VTI.

2.3.4 ZPŮSOB PRÁCE S VIDEONAHRAVKOU

Učitel získává prostřednictvím videozáznamu, který zachycuje jeho běžnou činnost se žáky, pozitivní **zpětnou vazbu** o svém působení na ně, je **sám sobě vzorem, modelem**. Učitel vidí sám sebe z určitého odstupů a uvědomuje si své jednání v dané sociální či konkrétněji pedagogické situaci, jež vedlo k úspěšnému kontaktu se žáky. Může si tak zpětně za **pomoci videotrenéra** situaci popsat, analyzovat a zhodnotit.

Důraz je kladen na způsob práce s učitelem, který je založen na vzájemné spolupráci. Videotrenér plně **respektuje osobnost učitele, vychází z toho, co již učitel umí**, z jeho potřeb a možností, aktivuje ho a umožňuje mu hledat vlastní zdroje pro další sebepoznání a rozvíjení jeho osobnosti a sociálních i profesních dovedností. Videotrenér prostřednictvím volby vhodných záběrů posiluje a rozšiřuje úspěšné chování a jednání učitele. Díky tomuto přístupu není metoda VTI pocíťována jako ohrožující a dokáže velmi šetrným a **pozitivním způsobem** vzbudit zájem učitele o své chování, jež zvyšuje kvalitu jeho činnosti se žáky.

Práce s učitelem probíhá **cyklicky** v následujících fázích:

- **Nahrávka.** Pro účely VTI stačí natočit několikaminutový záznam z průběhu školní aktivity, kterou učitel sám zvolil. Videotrenér se pak při natáčení zaměřuje jen na pozitivní či užitečné momenty, jež se vážou k učitelově žádosti o pomoc. Například

má-li učitel potíže s ukázkováním hyperaktivního žáka, videotrenér během vyučování čeká na momenty, kdy tento žák pozitivně reaguje na učitele, začíná spolupracovat a zapojuje se do výuky.

- **Analýza.** VTI trenér si nejprve natočený záznam sám přehraje a vybere takové momenty nebo sekvence, kdy komunikace ve skupině probíhá žádoucím způsobem a které jsou nějakým způsobem důležité, aby učitel mohl udělat krok ke společně definovanému cíli. Každý videozáznam souvisí se „zakázkou“ toho, kdo je natáčen. Kromě toho se snaží identifikovat konkrétní prvky komunikace, jež budou pro učitele užitečné.
- **Zhlédnutí záznamu – společný zpětnovazební rozhovor s učitelem.** Následující den nebo týden zhlédne učitel za přítomnosti videotrenéra videozáznam. Základní principy úspěšného kontaktu se na záznamu **zviditelní** (videotechnika umožňuje zastavení, zmrazení či zpomalení záběrů na obrazovce a tím i dokonalou analýzu interakce mezi učitelem a žáky detail po detailu). Učitel se tak **učí rozpoznat prvky pozitivní komunikace** a může je hned používat pro vytváření úspěšného kontaktu se žáky v následujících dnech v různých situacích. Videotrenér se během společného rozboru záznamu snaží podněcovat učitele tak, aby se **sám aktivně pozoroval a svá pozorování verbalizoval**. Pomocí otázek umožňuje učiteli uvědomit si a popsat pedagogickou situaci: Co jsme viděli? Co jsme slyšeli? Co jste v této situaci dělali? Jak komunikace s dětmi probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci? apod. Učitel daleko rychleji a snadněji dokáže odhalit příčiny svého jednání nebo chování žáků a hledat možnosti jiného řešení dané situace: Jak bych mohl jednat jinak? Jaké jiné řešení situace se předpokládá? Co bych mohl v komunikaci se žáky změnit? atd. Učitelé si zpočátku mnohdy všímají méně úspěšných momentů, a proto je důležité, aby i tyto momenty videotrenér dokázal využít pro další rozvoj daného učitele. Může se ho například zeptat, které prvky úspěšného kontaktu v záznamu vidí a jak by je mohl využít pro to, aby méně úspěšné momenty byly méně časté.
- **Opakování videozáznamu a konzultací.** Videotrenér společně s učitelem vytvoří pozitivní a uskutečnitelné pracovní kroky. Učitel se je snaží během určité doby systematicky plnit. Trenér se nestaví do role vševědoucího odborníka, který zná řešení, ale snaží se společně s učitelem vytvářet plán postupu. Při komplexním videotréninku jsou domluveny tzv. *follow up* (následné) kontakty po půl roce, po jednom roce, po dvou letech a po pěti letech po ukončení vlastního videotréninku. Intenzita a délka jeho trvání záleží na závažnosti problematiky, na přítomnosti či absenci různých ochranných nebo naopak rizikových faktorů. Vliv má také zkušenost trenéra. V běžné školní třídě se délka VTI pohybuje od tří do šesti měsíců. Zkušenost ukazuje, že někdy je možné pozorovat účinek VTI na videozáznamu již během týdne. Proces uvědomění si svého komunikačního stylu však přináší mnoho otázek a je většinou třeba pokračovat s analýzou videonahrávek několik týdnů, aby se žádoucí změny v postupech učitele nikoli jen objevily, ale upevnily.

Každý člověk je jedinečný, a proto má svůj vlastní příznačný způsob, jak vstupuje do interakcí s druhými. Videotrénink to plně respektuje. Díky tomu umožňuje každému rozvíjet se vlastním tempem a vlastními cestami. Jistě existuje celá řada přístupů

a možností, jak rozvíjet pedagogické a sociální dovednosti učitele, ale základním momentem vždy zůstane, že je důležité poznat sám sebe a reflektovat svůj styl práce se žáky. Teprve na základě sebepoznání a seberozvíjení můžeme vstupovat do složitějších sociálních situací a zdárně je zvládat. Metoda VTI může být učitelům na této cestě za sebepoznáním a seberozvojem velice cenným a šetrným nástrojem (kontakt: www.spin-vti.cz).

2.4 SOCIÁLNĚPSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK UČITELŮ

Ilona Gillernová, Iva Štětovská

Sociálněpsychologický výcvik (SPV) představuje efektivní postup, jehož pomocí lze rozvíjet vztahy mezi lidmi, interpersonální komunikaci různé úrovně či podpořit sociální kompetenci v jednotlivých profesních rolích. SPV vychází ze sociálněpsychologického paradigmatu, těží z poznatků psychologie osobnosti a vyznačuje se velkou rozmanitostí ve svých konkrétních podobách. Ačkoli záměrně **rozvíjení sociální stránky profesní kompetence učitele** stále u nás není běžnou součástí jeho profesní přípravy, je třeba podporovat a nabízet různé cesty k rozvoji všech složek profesních dovedností učitele. SPV pro učitele vytváří modelové situace v malých skupinách, které umožňují navštěvovat jednotlivé druhy sociálních dovedností. Nejčastěji se zaměřují na dovednosti související se sebereflexi, sebepoznáváním a poznáváním druhých v sociálních vztazích, na rozvíjení empatie a citlivosti k sociálnímu dění, na komunikační dovednosti, na konflikty ve škole a jejich zvládnutí apod.

2.4.1 VÝCHODISKA A CÍLE VÝCVIKU

Cílem SPV pro učitele je překročit podobu učitele jako oborového specialisty a znalého didaktika a doplnit ji o **strukturovanou zkušenost pro práci v sociální síti vztahů ve škole a v edukačních procesech**. Výcviková situace má umožnit **experimentování** se „svou osobností“ a různými dovednostmi v modelových sociálních situacích, práci s alternativními komunikačními postupy a stereotypy v relativně bezpečném kolegiálním prostředí bez přehnané a ohrožující negativní zpětné vazby a bezobsažné negativní kritiky. SPV akcentuje také neopominutelnou úlohu učitelovy **sebereflexe**. Sebereflexí rozumíme uvědomování si vlastních zkušeností z doposud řešených pedagogických situací a problémů (zpětnou vazbou pro učitele mohou být názory žáků, hodnocení kolegů, využití videozáznamu jeho vlastní činnosti aj.). SPV ve skupině učitelů nabízí zážitek chápající důvěryhodné **supervize** a napomáhá vytvářet síť podpůrných vztahů **sociální opory** v kolegiální rovině pracovní sféry. Učitel se tak může inspirovat například konkrétními strategiemi zvládnutí různých situací, kterých využívají jiní učitelé. Může si vyzkoušet nové postupy v cíleně navozených konkrétních situacích, v nichž se jeho profesní činnosti v reálu uskutečňují.

Cíle takto zaměřených výcviků lze rámcově **konkretizovat**, aby bylo možné pružně reagovat na aktuální potřeby výcvikové skupiny či nové profesní akcenty, které přináší proměňující se role učitele. Samozřejmě je **obecně kladen důraz na rozvoj sociálních dovedností**. Učitel si může ve výcviku projít bezpečným polem nácvičení zvládnutí

prožitkově náročných situací u sebe i u druhých a být tak lépe připraven pro obdobné případy ve své praxi. Výcvik se snaží respektovat individuální profesní vývoj jedince. Jiné akcenty potřebuje začínající učitel (např. práce s trémou, projevy jeho autority k žákům), jiné momenty jsou důležité pro učitele po víceleté praxi (např. obnova smyslu vlastní profese, citlivá práce se svou kondicí, umění dělit se o úkoly s kolegy, organizace času).

SPV respektuje **individuální přístup** a práci s konkrétním učitelem. Individuální specifika a odlišnosti pojímá jako **přednosti**. Tento způsob práce umožňuje učiteli i nově přistupovat k individuální práci s žákem. Žák se vyrovnává s odlišnou podobou pedagogického přístupu i autority a rozvíjí tak bohatství vlastních sociálněpsychologických dovedností. Podobně to platí pro respektování genderových odlišností. Ve výcviku je tak do jisté míry reflektován rostoucí význam **nezáměrného** výchovného působení (tzv. skryté kurikulum učitele). V souvislosti s posunem a proměnou společenských závazků školy i profesní role učitele jsou velmi podstatné též učitelovy názory a postoje k záležitostem výukovým i mimovýukovým. Důraz na práci s **limity a hranicemi** tvoří podstatnou složku profesní kompetence současného učitele. Výcvik směřuje k akceptaci toho, že učitel rozhodně nemůže být ve všem ideální, ale má možnost pracovat se svými profesními přednostmi. **Průběžná práce na sobě** směřuje k rozvíjení přirozené autority, tvořivosti a hledání nových inspirativních postupů v práci učitele. Současně však respektuje také specifickou individuálních „silných“ profesních stránek daného jednotlivce, které mohou být ovlivněny mimo jiné i věkovými odlišnostmi a délkou praxe konkrétního učitele. Jisté souvisí se snahou o sledování **trendů a souvislostí v oboru** a jejich dopadu na chování žáků. Diskusní fórum výcvikové skupiny do jisté míry reflektuje prognózu dalšího vývoje profese a pokouší se kvalifikovaně a tvořivě odhadovat, co z těchto změn vyplývá pro školu a práci učitele v ní. Může připravit učitele pro **jiný pohled** na profesi – například pracovat na prevenci profesních stereotypů, zařadit do osobního portfolia i manažerské dovednosti učitele.

Odpovědnost uplatňovaná nejen vůči žákovi, ale i vůči učiteli samému je podporována i v SPV. Učitel je veden k odpovědnosti za své zdraví, psychickou kondici a další rozvoj. V této rovině se tak stává inspirací pro své žáky a poskytuje možnosti k pozitivní nápodobě. Výcvik nepochybně akcentuje **zaměření na proces** než na konkrétní a měřitelné výstupy. Disproporce procesní a cílové orientace vystupuje do popředí zejména v dlouhodobých cílech. Postupně se v průběhu výcviku vytváří prostor, aby učitelé aktivně formulovali svou další poptávku, přebírali na sebe ve výcviku stále významnější a aktivnější roli a mohli využít inspirativně propojení informací o práci různých škol navzájem.

2.4.2 TEMATICKÉ OKRUHY VÝCVIKU UČITELŮ A JEHO ORGANIZACE

Celý SPV směřuje k poznání sebe samého a k využití svých potencialit v pedagogické práci, kde neexistuje univerzální a jediný model učitelské práce. Lektori ve výcviku pouze v minimálním rozsahu představují učitele přednášející teorii. Mnohem častěji vystupují jako interagující trenéři a maximálně směřují k partnerskému koučování účastníků výcviku z řad učitelů. Inspiroují tým učitele a vedou je k práci s vlastní osobou a osobností, tj. k práci „s nástrojem“, kterého ve své profesi zkušený učitel musí využívat. Tematické okruhy (moduly) výcviku jsou různorodé, zaměřují se na rozdílné obsahové či procesní aspekty profesní kompetence učitele. Pro některé z nich stručně popíšeme jejich zaměření a cíle.