Učitel v roli Tvůrce

Metodická příručka
ke kurzu
pro pedagogy

Tereza Špinarová
Jitka Kořínková
Klára Kováčová
Michaela Jeřábková
Zdeňka Benešová

IREAS

Učitel v roli Tvůrce

Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy

© ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018

Editoři: Klára Kováčová, Michaela Jeřábková

Autoři: Tereza Špinarová, Jitka Kořínková, Klára Kováčová, Michaela Jeřábková, Zdeňka Benešová

Grafika a sazba: e-academia.eu, Jana Hradcová

Obsah

Obsah 3

Seznam obrázků 6
Seznam tabulek 7

Předmluva 9

1. Úvod 11

2. Kdo byl a je učitel? 15

3. Kdo byl a je žák? 30

4. Než budete pokračovat 36

5. Kdo je Tvůrce? 48
5.1 Život z pohledu Tvůrce a Oběti 52
5.1.1 Oběť a trojúhelník dramatu 52
5.1.2 Tvůrce a dynamika podpory 55
5.2 Tvůrce a Pyramida logických úrovní 61
5.2.1 Dynamika podpory, Nastavení mysli a Pyramida logických úrovní . 65
5.2.1.1 Dynamika podpory a Pyramida logických úrovní 65
5.2.1.2 Nastavení mysli jedince – vznik a vývoj 70
5.2.1.3 Nastavení mysli skupiny – vznik a vývoj 78
5.3 Učitel, žák a rodič v roli Tvůrce a Oběti 97
5.4 Rozhodnutí – Otázková kapitola 101

6. Co znamená být učitel v roli Tvůrce – shrnutí 105

7. Provázení procesem přijetí role Tvůrce 109

8. Jak posilovat roli Tvůrce u učitele a žáka 112

9. Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce . . . 119
9.1 Co je to výukový cíl? 119
9.2 Co je to rozvojový cíl? 120
9.3 Propojování rozvojového a výukového cíle 124
9.3.1 Jak je možné propojit RC a VC v hodině 131

10. Nástroje Tvůrce 147
10.1 Univerzální nástroje Tvůrce 147
10.1.1 Otázka jako základní nástroj Tvůrce 148
10.1.1.1 Otázky a Pyramida logických úrovní 150
10.1.2 Vize – Od vize k cíli – nástroje pro práci s vizí, záměrem, cíli, akčním plánem 152
10.1.2.1 Vision board 154
10.1.2.2 Stanovení cíle – SMARTER a 4U 156
10.1.2.3 Balanční kolo a škála 158
10.1.2.4 Akční plán 159
10.1.3 Identita 160
10.1.3.1 Pozitivní představení sebe 161
10.1.3.2 Moje poklady 161
10.1.3.3 Životní filosofie 162
10.1.3.4 Zóna vlivu 163
10.1.4 Role 164
10.1.4.1 Já a moje role 165
10.1.5 Hodnoty a nastavení mysli 171
10.1.5.1 Nastavení mysli 171
10.1.5.2 Rámec, pozitivní rámec, pozitivní otázky 174
10.1.5.3 Hodnoty a přesvědčení 177
10.2 Specifické nástroje pro učitele v roli Tvůrce 180
10.2.1 Schopnosti – dovednosti a znalosti 182
10.2.1.1 Pyramida Logických Úrovní a Struktura kompetence . . . 183
10.2.1.2 Výukové a rozvojové cíle – doplnění ke kapitole 9 185
10.2.1.3 Rozklíčování kompetence na malé dovednosti – doplnění ke kap. 9 186
10.2.1.4 Význam procesu rozklíčování pro přípravu výuky 188

10.2.1.5 Schody učení 189
10.2.2 Jednání 191
10.2.2.1 Vytvoření vztahu – Raport 193
10.2.2.2 Ovlivňování druhých 195
10.2.2.3 Situační vedení 198
10.2.2.4 Dotazník přístupu učitele k žákům 200
10.2.2.5 Učební cyklus 203
10.2.2.6 Řízení učebního cyklu – dotazník 204
10.2.2.7 (Sebe)reflexe 206
10.2.2.8 Nenásilná komunikace 209
10.2.2.9 Zpětná vazba 211
10.2.3 Podmínky – Učení – Fungování mozku 214
10.2.3.1 Pyramida učení 215
10.2.3.2 Paměť 215
10.2.3.3 Pravá vs. levá mozková hemisféra 218
10.2.3.4 Trojjediný mozek 218
10.3 Propojení hlavních nástrojů v celek 221

11. Inspirace na konec 226
11.1 Kam za dalším rozvojem a vzděláváním 226
11.2 Internetové inspirace 227
11.3 Tipy na zajímavé a užitečné čtení 227

Závěr 230

Přílohy 232
Příloha 1 – Dotazník nastavení mysli 232
Příloha 2 – Dotazník VIA pro dospělé 236
Příloha 3 – Dotazník VIA dětská verze 242
Příloha 4 – Balanční kola 248
Příloha 5 – Přehled kompetencí dle NSP 249
Příloha 6 – Přehled dovedností pro jednotlivé kompetence dle NSP . . 271

Seznam literatury 287

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Vznik Přesvědčení – Nastavení mysli a vzorců chování na základě našeho hodnocení situace vycházejícího z našeho komunikačního a kognitivního typu 48
Obrázek 2 – Trojúhelníky TED a DDT (8) 52
Obrázek 3 – DDT – The Dreaded Drama triangle / Karpmanův Trojúhelník Dramatu (4) 54
Obrázek 4 – D. Emerald: trojúhelník TED – The Empowerment Dynamic (5) 57
Obrázek 5 – Pyramida logických úrovní – Koučink akademie s. r. o. s využitím teorie Roberta Diltse (1) 62
Obrázek 6 – Rozbor příkladu v kontextu Pyramidy logických úrovní . . . 67
Obrázek 7 – Časová osa a vývojová témata podle metafory člověka jako počítače 71
Obrázek 8 – Vývojové stupně člověka podle Erika H. Eriksona (6) . . . 73
Obrázek 9 – Struktura kompetence 121
Obrázek 10 – Popis vize kompetence efektivní komunikace 133
Obrázek 11 – Rozřazení klíčových slov do struktury kompetence . . . 134
Obrázek 12 – Úprava autorky dle Koučování na středních školách, projekt Kurikulum, Smarter Training & Consulting (31) 149
Obrázek 13 – Pyramida logických úrovní – Koučink akademie s. r. o. s využitím teorie Roberta Diltse (2) 150
Obrázek 14 – Balanční kolo a škála (5) 159
Obrázek 15 – Znázornění Zóny vlivu (9) 163
Obrázek 16 – Já a moje role 166
Obrázek 17 – Pyramida logických úrovní v procesu učení (13) . . . 180
Obrázek 18 – Schéma propojení výukového a rozvojového cíle . . . 185
Obrázek 19 – Ukázka procesu rozklíčování kompetence k sebeovlivění z NSP 187
Obrázek 20 – Schéma procesu přípravy výuky v kontextu představovaných nástrojů 188
Obrázek 21 – Schéma schodů učení (15) 190
Obrázek 22 – Schéma ovlivňování druhých (16, 17) 195
Obrázek 23 – Schéma situačního vedení lidí (18) 198

Obrázek 24 – Schéma učebního cyklu (20) 203
Obrázek 25 – Řízení učebního cyklu – dotazník (20) 206
Obrázek 26 – Kolbův cyklus učení (21, 22) 206
Obrázek 27 – Johari okno – oblasti chování (24) 212
Obrázek 28 – Pyramida učení (26) 215
Obrázek 29 – Schéma paměti (29) 216
Obrázek 30 – Trojjediný mozek (30) 218

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Dotazník VIA (4) 44
Tabulka 2 – Dotazník VIA (4), vyhodnocení 46
Tabulka 3 – Pyramida logických úrovní a trojúhelníky DDT a TED . . . 69
Tabulka 4 – Přehled osmi věků člověka dle Erika H. Eriksona (4) . . . 75
Tabulka 5 – Pyramida logických úrovní a hlavní vývojová témata. . . . 77
Tabulka 6 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Starting 80
Tabulka 7 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Forming 82
Tabulka 8 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Storming 83
Tabulka 9 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Norming 85
Tabulka 10 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Performing 86
Tabulka 11 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Closing 87
Tabulka 12 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Refresh 88
Tabulka 13 – Vývojové fáze kmene – postoje, hodnoty, vztah ke spolupráci . 95
Tabulka 14 – Struktura kompetence 142
Tabulka 15 – Dotazník přístupu učitele k žákům (19) (20). 201
Tabulka 16 – Propojení hlavních nástrojů – autorská tvorba 221

Předmluva

Držíte v ruce knihu, která vám představí náš úhel pohledu na to, jak je možné pojmout roli učitele a žáka s ohledem na mnohdy obtížné a měnící se podmínky ve školství. To, že se s vývojem společnosti objevují nové problémy a učitelská profese je čím dál tím náročnější, si velmi dobře uvědomujeme. Proto hledáme způsoby, jak najít cestu, na které se budou všichni cítit dobře a bude se jim pracovat lépe i s multikulturními a více heterogenními třídami.

Při plánování projektu, v rámci kterého vznikla tato příručka, se shodou náhod sešli lidé, kteří mají podobný pohled na svět a pohybují se ve školách, ať už na pozicích rodičů, školních psychologů, pracovníků pedagogických oborů vysokých škol, lektorů nebo na pozici pedagogů samotných, a není jim lhostejné, že existují nešťastní žáci, rodiče, pedagogové i vedení škol.

Podařilo se nám vytvořit kurz, který dodal mnohým účastníkům novou energii do práce a nápady, jak pracovat inovativně se třídou i sami se sebou. Učitelé z různých škol navzájem sdíleli své úhly pohledu a poskytovali si podporu i zpětnou vazbu, díky které se mohli všichni rozvíjet, a to včetně lektorů i administrativního týmu projektu. Budeme tedy jen rádi, pokud tato příručka pomůže i dalším čtenářům z řad pedagogů i rodičů najít inspiraci a ideálně i úlevu od těžkých situací, které každodenní školní realita přináší. Všem ostatním chceme ukázat náš pohled na pedagogickou profesi a možný způsob, jak na sobě pracovat.

Tímto bychom rádi poděkovali všem účastníkům projektu, kteří nám ukazovali další cesty a dodávali nám chuť do práce, která má smysl.

1. Úvod

Tereza Špinarová, Jitka Kořínková

Dříve než začnete číst naši knihu, vydejme se společně na malý výlet časem, na výlet do doby, kdy jste byli malou holčičkou či malým chlapcem a snili jste o budoucnosti, o tom, co všechno v životě dokážete, jaké výzvy překonáte.

Kým jste se tehdy toužili stát?

Jaké myšlenky vám běžely hlavou?

Jaké obrazy budoucnosti jste vídali?

V jaké roli jste se vy cítili jako hrdinové?

Jak zněly vaše sny?

Jaké hry jste si rádi hráli a které si pamatujete?

Já jsem se třeba houpala na houpačce a každé zhoupnutí bylo denní snění o cestování: nahoru Londýn a zpátky domů, nahoru Amerika a zpátky domů…

V průběhu času se s přibývajícími zkušenostmi a znalostmi proměňuje naše představa o tom, kým se chceme stát, jaké výzvy chceme řešit, jaké životní role chceme přijmout. Přesto si teď zkuste odpovědět na otázku: *Co všechno se ta malá holka nebo malý kluk potřebují naučit, aby se mohli nechat vést svým vnitřním hlasem, krok za krokem naplnit své sny, stát se hrdiny svých všedních dnů? Kdo má možnost je na cestě doprovázet, podporovat a inspirovat?*

Vraťme se teď zpět do současnosti, kde už jste dospělým člověkem a někdy méně, někdy více se vám daří vnímat a následovat svůj vnitřní hlas, plnit si své opravdové sny a touhy. Ne ty krátkodobé či střednědobé o luxusní dovolené, větším domě nebo rychlejším autě, které jakmile si je splníte, přestanou být tak zářivé a toužíte zase po něčem jiném. Ale ty sny, které dávají našemu životu smysl, jejichž naplňováním objevujete, rozvíjíte a realizujete svůj potenciál, zapalujete vnitřní

životní vášeň, která se pak odráží ve vašich zářících očích. Sny související s vaším povoláním a posláním a sny, které dávají pocit naplnění a šíří světlo i na lidi kolem vás.

Ať už máte doma vlastní děti nebo od pondělí do pátku vstupujete do školních tříd a vaším povoláním je učit žáky rozumět sobě a světu, kladete si otázky si otázky ohledně svého poslání? Je pro vás radostí i výzvou co nejlépe doprovázet, podporovat a inspirovat děti i dospívající na jejich cestě k naplnění jejich snů? Co je to to nejdůležitější? Jaké naše nejužitečnější znalosti a zkušenosti jim chceme předat?

Je to složitá otázka nebo spíše velké téma. Jak určitě víte, na každou složitou otázku existuje krátká, jednoduchá a nesprávná odpověď. A proto vás zveme na dlouhou cestu celoživotního vzdělávání, na cestu plnou dalších otázek a hledání odpovědí. Přijměte naše pozvání a položme si společně pár klíčových otázek dřív, než se nás začnou ptát naše děti, naši žáci a studenti. Některé otázky jste možná už slyšeli od dětí/žáků a v závorce jsou další, které si můžete položit jako dospělí.

Proč musím chodit do školy? (Co je smyslem škol/y v dnešní době?)

K čemu mi ta škola je? (Na co nás má škola připravit?)

Proč mám dělat něco, co mne nebaví? (Co má být hlavním výsledkem vzdělávacího procesu?)

Kým se chceme a můžeme stát? (Jak nám chození do školy pomůže naplnit naše sny, proměnit naše touhy ve skutečnost?)

K čemu mi jsou větné rozbory, matematické vzorečky, slepé mapy? (Jaký je náš životní sen, které znalosti/dovednosti jsou pro nás relevantní?)

Chceme být pouhou součástkou mechanismu/stroje na vytváření a množení hmotných statků? Nebo jde o to, jak dosahovat svých cílů, umět naplnit své sny, umět vytvářet vztahy plné lásky a vzájemného respektu, naučit se žít šťastný a smysluplný život ve všech jeho oblastech?

Mnoho času trávíme ve škole přípravou na budoucí pracovní uplatnění a později v samotném zaměstnání strávíme až polovinu svého dne i celého života. Všichni chceme být šťastní, dělat to, co nám přináší radost a dává našemu konání smysl.

Všichni si přejeme, aby naše děti, naši žáci i studenti dostali na cestu životem to nejlepší, abychom je dokázali vybavit tím, co jim na cestě životem bude užitečné. *Jak to ale udělat? Jak jim kromě znalostí učiva předat dovednosti užitečné v osobním i pracovním světě, jak v nich pěstovat postoje, které jim umožní naplnit jejich sny a dosáhnout i těch nejnáročnějších cílů? Co jim vlastně chceme předat?*

Příručka, kterou držíte v ruce, je plná inspirace a nástrojů, které jsou naším skromným pokusem o odpověď na otázku: *Jak to udělat? Jak je vybavit dovednostmi a postoji užitečnými v různých oblastech jejich života? Jak to udělat, aby nás učení společně bavilo, bylo smysluplné i smyslů plné a užitečné pro život? I na otázky: Jak poznám, že se mi podařilo jim předat to, co jsem chtěl/a? Jak poznám, že danou dovednost dostatečně ovládli?*

Nabízíme zde také prostor pro vás – pro vaše sebe-poznávání i sebe-rozvoj, možnost si zmapovat, kde teď jste v oblasti pracovní i osobní. Dopřejte si při čtení příležitost provést inventuru vašich zdrojů, výzev, cílů i snů a zároveň možnost vytvořit si plán kam, kudy a jak chcete jít dál.

V dnešní době není jednoduché naplňovat smysluplně své poslání pedagoga. Ostatně o jednoduchou práci nešlo ani v minulosti a asi ani v budoucnosti to nebude jiné. Je to stálá výzva, jak nejlépe fungovat ve stále se měnícím světě. Pracujeme na plný výkon, snažíme se zpracovat úkoly, které se na nás hrnou, a naplnit mnohá očekávání – žáků, rodičů, kolegů, vedení, inspekce, ministerstva… i svá vlastní. Neustálé změny podmínek způsobují, že si nejsme jistí správností svého počínání ani svou budoucností, a proto se často raději držíme toho, co známe, toho, co je ověřené, toho, co už kdysi fungovalo, nebo co stačí těm nahoře, jako by nám to mohlo zajistit bezpečí a darovat pocit naplnění i uspokojení z vykonané práce.

Tato příručka je výsledkem naší práce jako koučů, mentorů, facilitátorů, terapeutů, pedagogů a lektorů se stovkami jednotlivců, rodin, školních kolektivů i pracovních týmů. Vložili jsme do ní to nejlepší z našich osobních i pracovních životů. Je naší odpovědí na otázku: *Jak předáváte své znalosti a zkušenosti druhým?*

Co v ní najdete: V první části ***se dozvíte*** něco o historii role učitele, i jaký je rozdíl mezi přístupem Tvůrce a Oběti k životu i ke vzdělávání. Druhá část je podobná kuchařce. Obsahuje ***náš recept na to***, jak lze fungovat v roli Tvůrce, na co si dát

pozor, i jak vytvořit lekci, výukový blok, seminář i roční vzdělávací cyklus tak, aby bavil, těšil a rozvíjel žáky, či studenty i vás. Ukážeme si, jak pracovat s výukovými i rozvojovými cíli tak, aby to všechny bavilo a bylo to užitečné a zaměřené na Život. Součástí receptu je také postup, jak velké kompetence rozdělit na dílčí dovednosti, které lze snadno cíleně rozvíjet. ***Ukážeme vám, jak projít celým procesem*** krok za krokem, kdy a jak přidávat jednotlivé ingredience tak, aby ladily k sobě a vznikl vyvážený, harmonický celek odpovídající představám žáků i vás. Ve třetí části knihy ***vám nabídneme nástroje*** podporující a rozvíjející roli Tvůrce i smyslu/ů -plnost vzdělávání pro všechny zúčastněné.

Příručka obsahuje u některých části i jednoduchá, rychlá a praktická cvičení. Povedou vás k sebereflexi a zároveň vám umožní zaměřit se na konkrétní rozvojový cíl (dovednost, či celou kompetenci), kterou chcete svým žákům/studentům předat. Pomohou vám ujasnit si cílový stav pro vás i vaše žáky i vytvořit přehled jednotlivých kroků vedoucích k jeho dosažení.

Pokud se rozhodnete přijmout roli Tvůrce do svého života a do své práce se žáky/studenty, pak proveďte první krok: budete potřebovat jenom tužku, papír a trochu času, abyste si ujasnili, co přesně chcete ze sebe svým žákům/studentům předat, co je pro vás to důležité. Napište si vše, co vás napadne, a zkuste s pomocí této příručky své myšlenky dále rozvíjet a vytvořte si vlastní plán, jak toho dosáhnout.

2. Kdo byl a je učitel?

Zdeňka Benešová

Co asi tak žáci vědí o roli učitele? A co vlastně vědí o svojí roli? Jakou představu role žáka naplňují a přijali tuto roli vůbec? Pokud se zabýváme tím, kdo vlastně jsou učitelé a žáci, nemůžeme opomenout historický vývoj těchto rolí, kterým dali vzniknout sami lidé již ve starověku. Můžeme se ale na tyto role podívat právě očima žáka, prostřednictvím jeho otázek a pochybností, které mohou být často nevyřčené. I vyřčené, jsou ale často opomíjené jako zbytečné. Věnujme jim ale čas. Zkusme bez zábran sdílet, co nás jako učitele motivuje/inspiruje k tomu, jak vedeme své žáky. Jaké máme hodnoty? Které jsou výsledkem našich životních zkušeností? Které nám dávají smysl? Které jsou dané společenským tlakem?

Když se řekne učitel, všichni mají představu, co to je za člověka, co přesně dělá, možná i jaký by měl být. Rozhodně mají všichni představu, jaký by být neměl. V této části příručky máme prostor popovídat si o tom, kdo vlastně dříve byli a kdo jsou v současné době učitel a žák ve svých rolích, jaký byl jejich cíl pro společnost, jaký byl a je jejich vzájemný vztah, můžeme přemýšlet o jejich vzájemné závislosti. Je zajímavé podívat se na proměny jejich rolí v historickém kontextu naší společnosti. Při pohledu zpět můžeme porozumět, jak je jejich vzájemný vztah ovlivňován a proměňován myšlenkovými paradigmaty, společenským uspořádáním a hodnotami společnosti, ve které učitel a žák aktuálně naplňují své poslání. Pohled na historickou linii v této kapitole nám pomůže lépe porozumět soudobému, pro někoho chaotickému, nejasnému, pro jiného rigidnímu či meznímu kontextu školního vzdělávání, který volá po změně. Můžeme se ptát: „Ale po jaké?“

Zkusme si představit, jak se na dnešní běžnou školu dívají žáci, na co se asi mohou ptát a jak jim můžeme odpovídat? Jsme v tom nyní společně – učitel a žák – já a ty. Každý žák má mnoho otázek pro svého učitele, a ne vždy má možnost svobodně se ptát. Proto jsme teď a tady. Klidně se tedy ptej a budeme spolu hledat odpověď i cestu. Nikdo není dokonalý a není možné vědět vše, proto budeme

společně při pohledu zpět čerpat z Dějin pedagogiky (2), Stručných dějin pedagogiky (3) a Pedagogiky pro střední školy (1). Na místech, kde se budeme dotýkat změn myšlenkových paradigmat, nahlédneme do knihy Pravda je vynález lhářů: Rozhovory skeptiků (4).

Žák (Ž): Nejvíc mě a ostatním kámošům vrtá hlavou, proč musíme chodit do školy a učit se tolik věcí, které nebudeme v životě potřebovat. Ne, že bychom chodili do školy úplně neradi, vždyť tam máme kámoše a kámošky, ale proč tam musíme být tak dlouho a učit se tak moc a ke všemu ještě i doma?

Učitel (U): Rozumím tvému názoru a rád slyším, že do školy chodíš přes veškeré výhrady rád, nicméně odpověď na tvou otázku není pro mě úplně jednoduchá. Právě historie by nám mohla pomoci najít odpověď. Zajímá tě, jak celý „Příběh o učiteli a žákovi" velmi pravděpodobně začal a jak pokračoval až do dnešní doby?

Ž: To by mě moc zajímalo, kdo to takhle vymyslel, že se učíme hromadu zbytečných věcí a že musíme každý den sedět ve škole místo hraní her a běhání venku.

U: Učení bylo od nejstarších dob (prvobytně pospolné společnosti) přirozenou součástí výchovy. Původně se jednalo o jakési předávání pracovních zkušeností z generace na generaci. Příprava dětí na vstup do života dospělých vrcholila zasvěcovacími obřady, kdy děti plnily nějaký úkol či podstoupily rituál, čímž prokázaly svou zralost. Děti se tedy, zjednodušeně vzato, učily od rodičů a širšího klanu (komunita byla neoficiálním učitelem) všemu, co bylo potřeba pro život, a co nejdříve pracovaly, aby do dospělosti vstoupily vybavené potřebnými znalostmi a dovednostmi.

Učitel a žák navázali svůj vztah úplně původně díky tomu, že kdysi dávno vzniklo místo pro děti, kde mohly trávit svůj volný čas (dobu, kdy nepracovaly). Na toto místo jejich volného času přicházel nejčastěji ten, kdo byl považován za nejmoudřejšího, nejchytřejšího, zkrátka nejvíce znalého nositele vědění.

Ž: Takže mi chceš skutečně říct, že do školy děti chodily pro zábavu?

U: Chápu, že je to pro tebe a dnešní děti neuvěřitelné, ale ano, pokud děti měly hotovou práci, scházely se, aby mohly být vzdělávány. Velmi zajímavý je původ slo-

va vzdělání (latinské slovo *educare* pochází z kořenů znamenajících „vedení ven“ či „vedení vpřed“) s předpokladem možností vývoje vrozených schopností a rozšíření horizontů vzdělání. V dnešní době chápeme slovo vzdělání častěji jako souhrn znalostí, dovedností a schopností, které získáváme prostřednictvím vzdělávání, výuky a studia.

Ž: Takže jestli to chápu správně, podle původu slova máme my děti znalosti a dovednosti v sobě a učitelé jim je od dávných dob měli pomáhat vytahovat a vést je vpřed, rozvíjet je, ale podle změněného významu slova v pozdější době jim spíš vědomosti předávali?

U: Ano, je to přesně tak. Místu, kde se děti a průvodce, jenž „vytahoval“ vědění z dětí, nebo nositel vědění setkávali, se začalo později říkat škola (z původního řeckého slova „schole“, které podle etymologického slovníku znamenalo odpočinek, zahálku, ale také rozjímání nad světem, prázdeň, volnost). Volný čas dětí se tedy začal využívat jako příležitost nebo možnost věnovat se vzdělávání. To prošlo do dnešní doby dlouhým vývojem, který ti postupně představím:

Antické Řecko

V 7.–6. století př. n. l. se vyvíjely různé výchovné systémy. V nejvyspělejších obcích Spartě a Athénách bylo cílem výchovy připravit zdravé a silné občany pro případ potřeby hájit stát a také udržovat v poslušnosti pracující otroky. Zatímco se Sparta zaměřovala na výchovu k fyzické zdatnosti, v Athénách rozvíjeli i ducha v tzv. helénské škole (heléne – kulturní, opakem je barbarský). Dívky se učily doma, chlapci chodili do školy od sedmi let. Doprovázel je otrok paidagogos (průvodce). Škola byla soukromá a platilo se školné, proto byla přístupná pouze movitějším.

Římané spatřovali cíl veškerého úsilí v organizaci státu fungujícího na základě práva a ochraňujícího výsady svobodných občanů. Zavrhovali ideály harmonického, pokojného a šťastného života. Za druhořadé považovali tanec, hudbu a poezii. Veškerá původní výchova měla zcela věcný ráz výchovy vojensko-náboženské. Ve školách se vyučovalo hlavně řečnictví, právo, tělocvik a také zpěv vojenských písní. Řekové byli považováni za surové, nevzdělané a barbarské. Kázeň školy byla stejně přísná jako u vojska. Užívaly se hůl a metla. Abychom si dokázali představit, jak

malou cenu měl dětský život, uveďme si slova římského filozofa Senecy (4 př. n. l. – 65 n.l.). Seneca sice hlásal lásku ke všem lidem ve jménu humanity a usiloval svým příkladem o uskutečnění ideálu mravného života, ale také hovořil o právu až povinnosti *„odstranění bezcenného života" a to se týkalo dítěte. Seneca pravil: „Nemocným psům rozbíjíme hlavy, agresivní a zdivočelé býky vedeme na porážku, churavějící ovce jdou pod nůž, aby nenakazily stádo, nekvalitní potomstvo zahubíme – topíme děti, které jsou při porodu slabé a nenormální. Neděje se tak v žádném případě ze zlosti, ale z rozumu, ten nás vede k oddělení škodlivého od zdravého".*

Ž: To je hrozný! Tam bych nechtěl žít. To jsem docela i rád za dnešní školu, ale ta nás zase týrá jinak. Nemůžeme si dělat, co chceme.

U: Jen počkej, to jsme teprve v antice. Dělat si, co chceš, nešlo přece nikdy. To ti určitě říká i máma s tátou. Všichni musí někdy dělat věci, do kterých se jim nechce. Podívejme se ale dál, kam jsme se posunuli.

Středověk

Zánik západořímské říše (rok 476 n. l.) byl doprovázen rozpadem otrokářského řádu. V Evropě a zemích Blízkého východu tak začal vznikat feudální řád, který přetrval až do 16. století. Tehdy docházelo k rozvoji kapitalismu a křesťanství. Církev měla po panovníkovi většinou největší vliv a hned v raném středověku se začala aktivně účastnit rozvoje vzdělávání, díky čemuž vzdělání dostávalo náboženský ráz. Mnoho kněžích se zasloužilo o rozvoj potřebných aspektů vzdělávání, ale část církevních hodnostářů využilo své moci k výchově žáků v „poslušné ovečky".

Středověká škola a výchova

První školy byly církevní, základem bylo pamětní osvojování modliteb a žalmů, abecedy, čtení náboženských textů, psaní a počítání. Neexistovala třída, učitel pracoval individuálně s jednotlivci různého věku a různé pokročilosti ve studiu. Charakteristická je tvrdá kázeň a používání tělesných a potupných trestů. Ty jsou typické také pro středověké zacházení se zločinci.

Později vznikaly feudální školy s výchovou rytířskou s cílem připravit mladého šlechtice jako zdatného bojovníka i jako dvorního společníka paní a dívek. Výchova probíhala v několika stupních. U dívek se uskutečňovala na cizím hradě v klášteře, nebo v rodinném kruhu. Zaměřovala se hlavně na náboženství, hudbu, domácí práce a na kulturní chování. Ve 12. století s nástupem renesance pak začínají vznikat první univerzity.

Školy městské, nazývané jako školy dětinské, na kterých se v mateřském jazyce učilo abecedě, čtení knih a psaní dopisů, vznikaly později. Nejprve byly soukromé, později přešly pod městskou správu. Byly předchůdkyněmi elementárních tříd moderní školy národní. Ani ty bohužel nebyly určeny pro nižší vrstvy, ale už do nich vnikaly myšlenky humanismu a poprvé se učilo národním jazykem. Jako první se vyučovali řemeslníci, později i učitelé městských škol.

Středověk a přístup k dítěti

Protože děti tenkrát často umíraly, nemohli rodiče investovat tolik citu do vztahu ke každému narozenému. Kdyby smrt dítěte byla pro tehdejšího rodiče takovou ranou jako dnes, překročila by jejich bolest lidsky omezenou schopnost snášet utrpení. Jejich přístup k dětem byl, dle našich měřítek, méně vřelý a láskyplný, mnohdy až nedbalý a chladný.

Ž: No**,** to se mi zdá, že se moc nezměnilo. Ale jsem rád, že už děti tolik neumírají a rodiče nás můžou mít normálně rádi a nebát se, že umřeme. Zatím se ale nezdá, že by byla škola zrovna super zábavné místo, bude to někdy lepší?

U: Záleží na úhlu pohledu, ale já myslím, že ano, a už se tam postupně blížíme:

Renesance a humanismus

V odporu proti středověku odvracejícího člověka od pozemského se novověká renesance vrací k přírodě a Boha ztotožňuje s přírodou. Pedagogika renesance je proti bezduchému memorování. Vytyčuje řadu nových požadavků k osvobození člověka od dogmatických církevních pravidel a od feudálního útlaku. Dosud bez-

právný lid požadoval spravedlivější svět. Protifeudální a proticírkevní charakter revolučního hnutí vyústil v mnoha zemích v rozkol a protestantské školství proniká v 16. století i do našich zemí. Významné je školství jezuitského řádu považujícího výchovu, vedle kázání a zpovědi, za rozhodující nástroj protireformačního boje.

Významní myslitelé 17.–19. století

Jan Amos Komenský (1592–1670)

Jeho pedagogické dílo je ucelenou soustavou pedagogických názorů. Věřil ve vědu, byl realista, přesvědčený, že rozumové poznání je založeno na smyslových vjemech. Odmítá formalismus a verbalismus, žádá, aby se žáci nejdříve seznámili s mateřským jazykem. Žádá zavedení všeobecné povinné školní docházky „pro urozené i neurozené". Zavádí zásady učení – má postupovat od snadného k těžšímu, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Poznatky se mají stavět jeden na druhém, utvrzovat, stále opakovat. Velký význam přikládá kázni: „Škola bez kázně je jako mlýn bez vody."

John Locke (1632–1704)

Představitel vrstev bohatší buržoazie. Známá je jeho myšlenka, že duše je při zrození „deska nepopsaná" (tabula rasa). Podle něj teprve zkušenost vytváří názory člověka a veškeré jeho vědění i výchovu tvoří lid. Koncepci výchovy rozděluje do tří částí: na tělesnou, morální a na výchovu rozumu. Nejpodstatnější část je v jeho vnímání mravní výchova. Vyslovuje se proti krutým trestům.

Jean Jacques Rousseau (1712–1778)

Velký kritik společenského řádu založeném na nerovnosti lidí – je nesprávný a odporuje přírodě. Člověk je vychováván třemi vlivy: přírodou, věcmi, které ho

obklopují, a lidmi. Požaduje přirozenou výchovu. Podporuje výchovu „přirozenými následky“. Trest má být podle něj ne jako trest, ale jako přirozený následek zlého činu. Je první, kdo buduje politiku, náboženství a morálku na citu. Nikoli rozum, ale cit je podle jeho názoru primární, z čehož je nutné vyjít.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Zakladatel elementární školy. Jeho práce vychází z myšlenek Velké francouzské revoluce, především z myšlenky o lidovém školství. Měl sociální cítění, sympatizoval s chudinou, uvědoměle se snažil zlepšit její situaci. Do školství se pokoušel implementovat sociální myšlení.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841)

Herbart byl toho názoru, že pedagogika závisí na filozofii určující cíl výchovy a na psychologii ukazující cestu a prostředky, jak překonávat překážky. Výchovný proces rozdělil na tři složky: vedení, vyučování a mravní výchovu. Vyučování pokládá za prostředek mravní výchovy, bez ní je prostředkem bez cíle. Mravní výchova bez vyučování je pak cíl bez prostředků. Náboženské vyučování staví na první místo. Pro dnešní školu mají význam Herbartovy pokyny o potřebě individuálního přístupu k žákům a jeho přínos pro pedopatologii.

Ž: Já teda nevím, co si o tom mám myslet. Na jednu stranu tu pořád všichni mluví o kázni a morálce, na druhou stranu o volnosti a učení ze zkušeností. To přece nejde dohromady! Já si chci dělat, co chci, a pořád nevím, proč bych se měl učit všechno, co teď děláme ve škole, je to opruz.

U: A to je přesně ono! Tady máme zárodek celého problému. Jde to vůbec nějak dát dohromady? Na to jsme tu oba, abychom si řekli, co každý z nás může udělat, abychom se dobrali k nějakému výsledku. Počkej až do konce a třeba nám z toho vyleze něco rozumného.

Průmyslová revoluce

Průmyslová revoluce s sebou přináší řadu nových technologií, ale také nové nastavení výrobních vztahů. V českých zemích vznikají koncem 17. a začátkem 18. století první manufaktury, které jsou předchůdci továren. V této době je také stále patrný silný vliv církve na vzdělávání.

Marie Terezie (1717–1780)

Od mládí byla vychovávána jezuity. Jako císařovna ve velmi složité situaci vlivem tehdejší situace Rakouska-Uherska podpořila školní systém hned několika zásadními výnosy. K řízení reformy školství přizvala Jana Ignáce Felbigera a v roce 1774 byl vydán Všeobecný školní řád. Marie Terezie zavedla povinnou školní docházku, která ale nebyla zcela dodržována. Školní řád zřizoval tři stupně elementárních škol: triviální (chudina), hlavní (střední stav) a normální (rozšířená osnova škol). Dozor nad hlavními a normálními školami měly zemské školní komise.

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852)

Byl přesvědčen, že veškerá výchova má být postavena na základě přispění rodiny. Promýšlel zejména reformu rodinné výchovy, kterou chtěl provádět v praxi a názorně. I on vychází z empirie, ze které vyvozoval ideu vzdělání člověka s apelem k jeho určení a poslání na tomto světě.

Dítě v 18. století

Průmyslová revoluce přinesla znovu vlnu bezohlednosti vůči dětem, které se od roku 1750 velmi rychle stávají součástí industriálního rozvoje. Trvalo bezmála sto let, než vešly v účinnost zákony regulující kruté pracovní podmínky dětí v továrnách. Průmyslová revoluce žádala výchovu poslušných, ukázněných dětí, které budou plnit roli výrobní síly.

První polovina 19. století

Národní obrození

Národní obrození je doba úsilí o vymanění se z vlivu Rakouska-Uherska a ze stále sílící germanizace. Neutěšený stav základního školství motivuje celou řadu vlasteneckých učitelů k osvětě. Ti přicházejí s požadavky na reformy školství i na lepší sociální zabezpečení učitelstva. Významnými představiteli jsou Jakub Jan Ryba, Jan Nepomuk Filcík, Bernard Bolzano, Jan Vlastimír Svoboda nebo Karel Slavoj Amerling.

Úsilí o reformu školy v letech 1848–1849

Karel Slavoj Amerling

Stál v čele reformátorů. Vystoupil s reformou základní školy v duchu národních tradic. Škola má dle něj připravovat jedince, který bude rozvíjet vědění, umění i průmysl a bude ztělesňovat mravní principy své společnosti. Zasloužil se o vybudování první české hlavní školy v Praze, která nesla název Budeč.

Druhá polovina 19. století

Revoluce v letech 1848–1849 byly potlačeny a následovalo několikaleté období bachovského absolutismu. Sociální situace učitelů stále nebyla dobrá a děti pracovaly v té době již od pěti let dvanáct hodin denně.

Ústava z roku 1867

Ústava vydaná v roce 1867 uzákonila dualismus Rakouska-Uherska a přinesla buržoazní práva a svobody: právo shromažďovací, spolkové, svobodu náboženskou, tiskovou i svobodu vyučování. Stanovila, že státu náleží nejvyšší vedení všeho školství a výchovy. Církev byla zvláštním zákonem zbavena rozhodujícího vlivu na školu. Schvalování učebnic dostala do rukou školská správa.

Hasnerův zákon

Nová úprava obecného školství byla provedena říšským Hasnerovým školským zákonem v roce 1869. Zákon znamenal velký pokrok proti dřívějšímu stavu. Zákon zavedl školu obecnou a školu měšťanskou (původně jen jako variantu školy obecné) a zřizoval učitelské ústavy pro vzdělávání učitelů škol obecných a měšťanských. Dále stanovil osmiletou školní povinnost, významně rozšířil obsah vzdělání, zmiňoval se o možnosti vysokoškolského vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol. Věnoval se případným formám dalšího vzdělávání učitelů, stanovil pravidla ekonomického a sociálního zabezpečení učitelů.

Taafova novela

Novela upravovala, že na venkovských školách byly umožněny takzvané úlevy ve školní docházce. Na požádání rodičů děti dvanáctileté a starší nemusely od dubna do listopadu navštěvovat školu. Novela tak byla opět krokem zpět v délce školní docházky, zejména pro chudé děti, jejichž rodiče žádali o úlevy kvůli zapojení do potřebných prací. Novela také znovu podřizuje školství církvi. Mezi významné představitele české pedagogiky 2. poloviny 19. Století patřil Gustav Adolf Lindner, který se v roce 1882 stává prvním profesorem pedagogiky na obnovené české Karlově Univerzitě. Jeho pedagogika je demokraticky orientovaná, cíle vzdělávání jsou dle něj nejen intelektuální, ale také tělesné, estetické, pracovní a mravní. Ve své výchově vyzdvihuje národní prvky, usiluje o vyšší vzdělání dívek a vysokoškolské vzdělání učitelů základních škol.

Stav školství koncem 19. a začátkem 20. století

Od vydání novely v roce 1883 nedocházelo v organizaci školské soustavy v Rakousku dlouho k velkým změnám. V roce 1906 je v Rakousku 51 % německých škol, i když počet německého obyvatelstva tvoří asi jednu třetinu všech obyvatel. Šířící se boj o českou školu byl podporován tehdejšími dělnickými organizacemi a často i stávkami českých dětí. Stav vyučování není uspokojivý. Příčiny je nutné hledat také v úřední podobě herbartovské pedagogiky, ve formalismu, pedantis-

mu, ve vysokém počtu žáků činící šedesát až sto dětí na jednoho učitele a také ve značném zasahování do práce školy úlevami v docházce po vydání novely z roku 1883. O to záslužnější byla v této době práce učitelů, kteří podporovali myšlenkový proud zahájený národním obrozením. Tento proud bojuje proti úřední pedagogice a byrokratickým školským předpisům. Opírá se o zdravou tradici české školy a rozvíjí odkaz J. A. Komenského. V této době ovšem do školství výrazně zasahuje marxismus, který klade důraz na ohrožení buržoazií a protěžuje vliv dělnické třídy a postupně se vynořuje filosofie socialismu. Otázkami výchovy a vzdělání se zabývá například Ladislav Zápotocký, který je v tehdejší době brán jako vůdce dělnictva, novinář, spisovatel, politický myslitel. Škola má být v jeho pojetí opravdovou dílnou lidskosti, ne semeništěm lží a předsudků. Kritizuje ve školách mechanismus, intelektualismus, zanedbávání výchovy citu a charakteru i výchovy tělesné. Velkou pozornost věnuje otázkám rodinné výchovy. Jako jeden z mála v tehdejší době propaguje hluboce lidský, laskavý poměr k dítěti doprovázející požadavky na dítě řídícími se zvláštnostmi růstu dítěte. Varuje ale i před „skláněním se“ před dítětem. Vyžaduje vedení k samostatnému myšlení, k uvědomělé poslušnosti, upřímnosti a skromnosti. Vystupuje proti jakémukoliv pedantismu a drezúře dětí. Velký význam připisuje vzájemné spolupráci rodiny a školy při utváření osobnosti dětí. V době, kdy jsou děti utlačovány na úkor průmyslové revoluce, se jedná o revoluční myšlenky s ohledem na práva dítěte. I když marxistická filosofie byla později překroucena a využita k jiné formě ovládání a vykořisťování obyvatel, je na myšlenkách Zápotockého vidět, že je možné si z jeho pojetí výchovy vzít inspiraci i pro moderní dobu.

Dítě v 19. století

19. století se vyznačuje nižším počtem dětí v rodině a pojetím délky dětství. Citová funkce rodiny je po oslabení tradičních funkcí rodiny považována za prvořadou, vztah rodičů k dítěti se postupně stává možná nejhlubší a nejtrvalejší emocí lidského života. Dítě je milováno a láska je podle moderních psychologů pro dítě základní potřebou projevující se všemožným způsobem. Rodiče se s dětmi více mazlí, vyprávějí jim, ustupuje se od výchovy „tvrdých dětí “, ubývá fyzických trestů, děti se méně straší.

Ž: To se mi konečně líbí!

U: Tak vidíš! Už se také dostáváme do moderní historie.

20. století

Dochází k velkému zvratu v pohledu na postavení dítěte, které se stává centrem všeho dění, mluvíme o století dítěte. Rozvíjí se pedocentrismus: cíle výchovy a vzdělání se přizpůsobují individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje se však hledisko biologické před společenským. Celkově se formují pozoruhodné impulsy vyzdvihující pozitivní kvality dětství, jimž se věnuje edukační péče. Začíná jít o snahu povšimnout si dětství jako životní etapy potřebující respekt, nemá-li další vývoj osobnosti utrpět vážné škody.

20. století v českých zemích

Dne 28. října 1918 získává český národ po třistaleté porobě znovu národní nezávislost. Zrod samostatné demokratické republiky otevírá nové možnosti řešit všechny školské otázky. Posiluje se úloha státu a dochází k přesnějšímu vymezení a oslabení vlivu církve. Dne 13. července roku 1922 je vydán „Malý školský zákon" č. 226/1922 zavádějící osmiletou školní docházku pro celou republiku.

Reformní hnutí nabývá znovu na síle a vznikají „pokusné školy". Václav Příhoda publikuje návrh na jednotnou vnitřně diferencovanou devítiletou základní školu. Ministerstvo školství dává v roce 1929 k tomuto pokusu souhlas. Srovnání pokusných škol s normálními školami v průběhu 30. let ukazuje, že jejich obsah nevyhovuje soudobým požadavkům a že obecná škola je v krizi. Nespokojenost se stavem obecného školství vyvolává snahu vytvořit novou školskou soustavu. Návrh je předložen na podzim roku 1938 a dochází se k názoru, že reforma je nutná po stránce organizační i obsahové. Vytvoření protektorátu Čechy a Morava 15. března 1939 však jednání o uskutečnění reformy přerušují.

Školství je v době 2. světové války násilně potlačováno. Bývalá obecná a měšťanská škola se přizpůsobuje říšské struktuře, měšťanská škola je přejmenována na

školu „hlavní“ a stává se školou výběrovou. Snižuje se počet středních škol. Dne 17. listopadu 1939 dochází k uzavření vysokých škol. Někteří studenti jsou zastřeleni a několik set je jich odvlečeno do koncentračních táborů v Německu.

Období po 2. světové válce je další etapou ve vývoji československého školství. Škola a výchova se rozvíjí analogicky jako v Sovětském svazu a dalších socialistických zemích. Školské reformy postupně přibližují naše školství podmínkám socialistické společnosti.

Školským zákonem č. 95/1948 Sb. z roku 1948 jsou ustanoveny základy československé jednotné školy a je plně zajištěno právo na vzdělání. Vytváří se jednotná státní školská soustava se začleněním všech druhů škol (kromě vysokých) a je stanoven společný výchovný cíl. Tento zákon s konečnou platností odstranil dvojkolejný systém školství a zavedl jednotnou školu zcela odpojenou od církve. Povinnost školní docházky je prodloužena na devět let. Všechny děti mohou získat základní vzdělání na úrovni nižší střední školy. [1]

Později dochází k vydání druhého školského zákona č. 31/1953 Sb. o školské soustavě a vzdělání učitelů. Další zákon č. 186/1960 Sb. upravuje Ústřední výbor Komunistické strany Československa, kde přijímá usnesení „O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecného vzdělávacího školství a o těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu“.

Další změny ve školství proběhly v 70. letech. Je vytvořen dokument s ideovou směrnicí pro vytvoření nové školské soustavy vycházející z koncepce připravené ve spolupráci s experty ministerstva školství. Elaborát je schválen v roce 1976. V duchu Komenského pojetí principu jednotnosti začlenil do soustavy všechny instituce od předškolní výchovy až po výchovu a vzdělávání dospělých – jednotlivé stupně na sebe navazují a pak se diferencují. Systém byl ovšem i zde ovlivněn ideologií doby.

1 Idea jednotné školy byla prosazena v souladu s tehdejší ideologií. Cíle výchovy a vzdělávání byly v této době pod vlivem ideologie komunismu a socialismu, což vrhá stín na myšlenku „školy pro všechny.“

Školské reformy po roce 1989

Společenské změny vyvolávají snahu o proměnu českého vzdělávacího systému tak, aby korespondoval s moderním demokratickým systémem. Cílem je oprostit školství od politické ideologie a vytvořit systém, který je v souladu s domácími tradicemi a zároveň se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství. Na rozdíl od ekonomické reformy s formulovanou vizí postrádá vzdělávací reforma jasné východisko v podobě ucelené vzdělávací politiky. V roce 1994 MŠMT ČR vypracovává dokument Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – kvalita a odpovědnost. Poprvé jsou formulovány zásady nové kurikulární politiky. Po dlouhém období centrálně a direktivně stanovených cílů a obsahů vzdělávání je představen standard jako rámcový základ pro vzdělávání. Ten dává základní mantinely pro práci škol na celostátní úrovni, což mělo přispět k vymizení předimenzovaných osnov.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. zavádí nový, dvoustupňový systém přípravy kurikula. Školy mají možnost profilovat se prostřednictvím vlastního školního vzdělávacího programu (ŠVP) vycházejícího ze závazného Rámcového vzdělávacího programu (RVP).

Mezi významné představitele české pedagogiky 20. století patří Tomáš Garriggue Masaryk, František Krejčí, Josef Úlehla, Božena Hrejsová, Otakar Kádner, Jiří Václav Klíma, Josef Hendrich, Otokar Chlup, Jan Uher nebo Václav Příhoda. Později pak Eliška Walterová, Jan Průcha, Jiří Mareš, Jarmila Skalková, Jiří Pelikán, Stanislav Štech a další.

Ž: Tak teď vidím, že školu vždy ovlivňovaly hlavně politické zájmy mnoha stran – církve, politických režimů a poté společnosti, ale co my děti? Pár osvícených hlav na nás myslelo a až v dnešní době se o naše blaho skutečně někdo zajímá. To, že se musíme učit hromadu neužitečných informací je historický přežitek?

U: To není úplně pravda. Škola je místo, kde se děti učí věci, o kterých si společnost myslí, že jsou pro ně v dospělosti užitečné. Přes školu lze ovlivňovat masy lidí hned od počátku jejich vývoje a nabyla tak obrovského významu. Stala se jednou z nejúspěšnějších institucí kulturních dějin. Tento princip je zachován i nyní, ale současné uvažování o škole začíná být minimálně na úrovni jednotlivých učitelů

a ředitelů jiné. Jde nám o to, aby škola byla místo, kde bude dobře dětem i učitelům a budeme se vzájemně rozvíjet. Čerpáme informace z historie a vybíráme si ty přístupy, o kterých jsme přesvědčeni, že budou k užitku. Potřebujeme ale i pomoc vás žáků. My vám nabízíme vědění a na vás je přijít na to, co z toho vám bude k užitku. I když nás minulost znesvářila, můžeme to dnes překonat a mluvit o svých očekáváních od školy s plným vědomím toho, co má tato instituce za sebou. Můžeme se radovat, že doba, kdy byl učitel prodlouženou rukou politického režimu nebo společenského zřízení, je za námi a nyní se mu dostává relativní volnosti.

Literatura

1. STODŮLKOVÁ, Eva a ZAPLETALOVÁ, Eliška. *Pedagogika pro střední školy.* Beroun: Machart, 2015. ISBN 978-80-87938-32-4.
2. ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky.* Praha: SPN, 1991. ISBN 978-80-7066-351-6.
3. JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
4. VON FOERSTER, Heinz a PÖRKSEN, Bernhard. *Pravda je vynález lhářů rozhovory skeptiků.* Praha: Pragma, 2016. ISBN 978-80-7349-484-1.

3. Kdo byl a je žák?

Jitka Kořínková

Žák: *„Paní učitelko, mohu být potrestán za něco, co jsem neudělal?“*

Učitelka: *„Samozřejmě, že ne.“*

Žák: *„Tak já jsem neudělal domácí úkol.“*

Prošli jsme si malou plavbu na stroji času, při které jste si mohli představovat, jaké by bylo být tenkrát žákem, studentem, učedníkem. Co chtěl, co po něm chtěla společnost, co přetrvává a co se mění. Co vlastně chce žák dnes a co bude chtít v budoucnosti? Pojďme se podívat nejen na to, co jsme se dozvěděli fakticky, ale zkusme se i zamyslet, co bychom jako žáci asi zažívali.

Minulost – NEMŮŽEŠ

Byly doby, kdy se mohl vzdělávat jen ten, kdo na to měl čas, svobodu a zdroje. Stát se žákem bylo vlastně privilegium.

Pro spoustu těch, kteří by se třeba rádi stali studenty, to znamenalo: NEMŮŽEŠ.

Ale představte si, že jste ti privilegovaní a učíte se u Sokrata (469–399 př. n. l.). Co by vám asi řekl?

„Zeptám se tě, abys na to přišel sám.“

– a pak se zeptá:

„Na čem stojí tvůj názor?“

A pak byste postoupili dál k Platónovi (427–347 př. n. l.), který vám rovnou zadá úkol: *„Zpracuj si své předsudky a nezralé názory a třeba dospěješ k lepšímu poznání.“*

A Aristotelés (384–322 př. n. l.) na něj naváže: *„Přesně pojmenuj zkušenosti, uspořádej si je a pak můžeš argumentovat.“*

Zatímco si skládáte myšlenky, už přichází v roce 863 Cyril a Metoděj s nápadem, že vás budou vzdělávat vaším vlastním jazykem a také tím říkají, že vzdělání patří církvi. A církvi (jako instituci) šlo hlavně o to, aby ji její ovečky poslouchaly. Vzdělání je propojeno s poslušností obyvatel.

Letíme dál, protože v Bologni jako první v Evropě zakládají v roce 1088 univerzitu. A chcete být studentem, a abyste jím mohli být, potřebujete někoho, kdo by vás učil. Tenkrát si ti, co se chtěli učit a mohli si to zároveň dovolit, vybrali odborníka a toho nazvali učitelem, a tak se stali žáky.

Ale posuneme se dál. Čas letí, a tak nahlédneme do husitství (1415–1436), kdy se kromě bojů také lidé učili číst, aby si mohli přečíst písmo sami a nebyli odkázáni jen na výklad církve. Takhle vypadá motivovaný žák, který se rád učí sám.

Jenže jen co se podíváme dál a zaletíme až k jezuitům (1556), ocitáme se u hodnot řádu, morálky, kázně a pořádku. Takže, milý žáčku, nezkoušej překročit pevně stanovené hranice.

Letíme dál a potkáváme se s Janem Ámosem Komenským (1592–1670), který chtěl, aby se učili všichni, zábavně a po celý život. Hurá, pomyslí si žák, budu se učit tak, aby mne to bavilo… nevídané.

Na cestě Evropou se zastavíme u Jeana Jacquea Rousseau (1712–1778), který touží vychovat svobodného člověka, kterého nebudeme do ničeho nutit a který se bude chtít učit sám, například příčinou a následkem. Ajajaj, říká si žák, rozlité mléko musím utřít sám, no, alespoň budu příště více soustředěný na to, co dělám, a tudíž obratnější.

Minulost – MUSÍŠ

A už jsme u Marie Terezie (1717–1780), která 6. prosince 1774 zavedla povinnou školní docházku pro všechny děti od 6 do 12 let. A máme tu MUSÍŠ. Stát se žákem je povinné. Chodit pravidelně do školy také (až na úlevy od dubna do listopadu, kdy budu pomáhat na poli).

Minulost – CHCEŠ?

Zastavíme se v Itálii u Marie Montessori (1870–1952), která podporuje svobodnou volbu a takovou pomoc, která podpoří v samostatnosti. Vytváří prostředí, které motivuje, rozvíjí potenciál a umožňuje samostatně pracovat.

A blížíme se do současnosti a zavítáme do Bolívie za Jaimem Escalantem (1930–2010), který s vášní motivuje, nutí, podporuje děti z chudinských čtvrtí s vírou v disciplínu, se kterou si děti začnou věřit a dosáhnou toho, co chtějí.

A ještě si zaletíme do úplně jiné dimenze do knihy J. K. Rowlingové k oblíbenému učiteli Harryho Pottera – Remusi Lupinovi. Ten používá koučovací přístup, hledá silné stránky svých studentů, podporuje je, aby zažili úspěch, učí je to, co je pro život užitečné.

Současnost – CO CHCE ŽÁK DNES?

Na našich kurzech jsme učitelům položili otázku – jaké potřeby má žák, pro inspiraci uvádíme odpovědi, které se často opakovaly:

zažít úspěch,

mít kamarády,

nenudit se,

být pochopen,

patřit do skupiny,

dostat uznání,

mít možnost opravy (zlepšení se),

rozvíjet se,

zlepšovat se,

bezpečí,

možnost se na někoho obrátit,

důvěru,

motivaci k cíli,

prostor pro sebe-hledání,

v něčem se najít – vyniknout,

důvěřovat učiteli,

volnost a rozhodování chci – nechci,

být vyslechnut.

Budoucnost – CO CHCEŠ? CO POTŘEBUJEŠ?

Letíme do budoucnosti, co tam uvidíme? Co tam chceme vidět? Co chceme vytvořit? Dobrovolné vzdělávání? Rozhodni se, studente, co chceš, a to se nauč svým tempem, způsoby, které jsou pro tebe nejefektivnější?

Zamysleme se (můžete si své myšlenky i napsat):

Jakého učitele žák chce a potřebuje?

Tvrdého trenéra, který ho donutí k výsledku?

X

Kouče, průvodce, lektora kompetencí a měkkých dovedností, který mu pomůže najít jeho nejefektivnější způsoby učení?

Jaká je žákova vize skvělého učitele?

Toto je zajímavé téma k diskuzi se žáky. Zkuste se žáků zeptat – Jak vlastně podle nich vypadá skvělý učitel? Jak se chová? Co zná? Co umí? Co dělá? Co říká? Jak učí? Jak hodnotí? Následně s nimi také můžete prodiskutovat, co by obnášelo úplné naplnění jejich představ. Na jednu stranu vás to může inspirovat k dalšímu rozvoji a na druhou stranu získáte prostor pro upřesnění žákovských představ skrze diskuzi o tom, zda jsou jejich představy vůbec reálné a co je učitel schopen zvládnout.

ŽÁK BUDOUCNOSTI

Vizí učitele Tvůrce je žák, který převzal zodpovědnost za svůj proces a výsledek učení. Učení ho baví, protože neustále hledá cesty a metody, které mu pomáhají a které jsou efektivní. Raduje se z úspěchu, oslavuje i drobná vítězství a neúspěchy pojmenovává a zpracovává do zkušenosti, kudy cesta nevede a kudy ano.

A kde takový žák bere energii na dlouhou cestu vytrvalého úsilí? Je motivován svou vlastní VNITŘNÍ MOTIVACÍ. Více k experimentu motivace se dočtete v článku jeho autorů Marka R. Leppera, Davida Greena a Richarda E. Nisbeta (viz Seznam literatury v závěru této příručky). Zde popisujeme jeho část.

Experiment motivace:

Děti ve dvou oddělených místnostech ve školce dostaly pastelky a papíry. Pro takto staré děti je běžnou reakcí kreslit a kreslit, a když bylo čím a na co, tak se do toho pustily. Po nějaké době začali výzkumnici dětem v jednom oddělení dávat za každý obrázek bonbon.

Otázka pro Vás: Které děti přestaly kreslit? Ty, které dostávaly bonbon, anebo ty, které ho nedostávaly?

Ano, ty, které bonbon dostávaly. A proč?

Protože, ve chvíli, kdy měly dost bonbonů, přestalo je to zajímat. Bonbon byl vnější motivací, která po nějaké době přestala mít smysl. Ty děti v druhé místnosti stále kreslily, protože jim to dávalo stále smysl – jejich vnitřní.

Tohle je rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací. Když jsme propojeni se svým vnitřním cílem, posláním, snem, jdeme si za tím, zvenku nás nemusí nikdo tlačit a žene nás vlastní vnitřní motor – vnitřní motivace. Proč je to tak důležité právě v budoucnu?

Přemýšleli jste, čím to je, že se tolik dětí těší do školky a pak do školy spojeni se svou vnitřní motivací, a jak to, že už někdy během září v první třídě se těšit přestávají? Stále žijeme ve společnosti, která klade důraz na vnější motivaci: za dobrý výkon jednička, za dobrou známku čokoláda, za dobré vysvědčení vysněný mobil… a někde se začne ztrácet ten smysl, proč to dělám, a místo toho to dělám za něco.

V současnosti existují školy a vzdělávací zařízení, které podporují svým přístupem nastavení na vnitřní motivaci… ale jsou to zatím kapky v moři. Kde vlastně ve školství začal tenhle důraz na vnější motivaci? Vlastně už od počátku, hezky je to ale vidět na průmyslové revoluci.

Tehdejší manufaktury potřebovaly dělníky, kteří budou stát u pásu a stále dokola opakovat tu samou činnost. Nejprve byli zaměstnáni bývalí řemeslníci, ale s nimi byla potíž, když byli unavení, šli si odpočinout, a občas měli chuť dělat něco jiného, než jen stát u pásu a dělat to samé. Byli totiž zvyklí být pány svého projektu. Když truhlář dělal stůl, dělal ho krok po kroku, když si potřeboval vydechnout, dal si pauzu, když měl chuť přidat, nezastavil se, dokud své dílo neviděl dokončené. Respektoval svůj vlastní rytmus a měl radost z dokončeného díla. U pásu mu ten rytmus někdo diktoval a bylo to stále stejné a nikdy to nemělo konec.

Starého psa novým kouskům nenaučíš, došlo majitelům manufaktur, je třeba ohýbat stromek, dokud je mladý… rozuměj ve škole. Ať si děti zvyknou, že vyučování má jasně stanovený čas, vymezený zvukovým signálem – zvonkem. Jedním z cílů povinné školní docházky bylo vychovat poslušné dělníky k pásu. Ano, Marie Terezie potřebovala spolehlivé úředníky, kteří mají disciplínu a manufaktury potřebovaly dělníky, kteří od pásu neodcházejí, kdy se jim zamane. Některé prvky tereziánského školství přetrvávaly ještě v nedávné minulosti, v současnosti však společnost prochází určitým posunem k novým formám školství a budoucnost je otevřená novým vizím.

Jak v těchto nových vizích vidíme učitele a žáka?

- Učitel, který podporuje žáka, aby si našel svou vlastní VNITŘNÍ MOTIVACI?
- Žák, který se učí zodpovědnosti za svůj proces a výsledek učení a objevuje svůj potenciál, který dále rozvíjí a naplňuje?

Inspirativní otázky pro vás:

Kam má směřovat školství budoucnosti?

Jaké vzdělávání chcete jako učitel Tvůrce vytvářet?

Jak k tomu můžete konkrétně přispět vy a vaši žáci?

4. Než budete pokračovat

Tereza Špinarová

V úvodu našeho dalšího společného objevování toho: *Kdo je Učitel v roli Tvůrce? Proč je propojení role učitele s rolí Tvůrce přínosem jak pro učitele samotného, tak pro jeho žáky, jejich rodiče i jeho kolegy?,* jsme se ohlédli za tím, jak se role učitele i žáka proměňovaly v průběhu času. Zreflektovali jsme současný stav i pohled do budoucna na to, kterým směrem by se mohl vzájemný vztah aktérů vzdělávání rozvíjet.

Pro každého, kdo se zabývá svým rozvojem v osobní i pracovní rovině, je užitečné si čas od času udělat revizi svých postojů, vědomě projít svůj hodnotový žebříček. Reflexe našeho aktuálního pohledu na život, okolní svět, naši práci, vize i cíle se stává naším odrazovým můstkem pro další rozvoj. Na jejím základě můžeme definovat své priority, konkrétní kroky i jasné cíle, na jejichž dosažení se zaměříme nejdříve. Zároveň si pojmenujeme, co pro jejich naplnění potřebujeme, co už umíme a kde máme prostor k rozvoji.

Rozhodnutí přijmout do svého života vědomou práci s rolí Tvůrce je spojeno s naší schopností vnímat a definovat prostor pro změnu a rozvoj u sebe i u našich žáků. Než se ponoříme hlouběji do témat spojených (nejen) s rolí Tvůrce ve školním prostředí, nabízíme vám možnost zmapovat si své aktuální nastavení, své postoje a hodnoty.

Vybrali jsme pro vás dva nástroje spojené s konceptem pozitivní psychologie (dotazník VIA) a nastavení mysli, kterému se budeme více věnovat později. Oba dotazníky slouží k zamyšlení nad tím, kde vidíme či vnímáme prostor pro rozvoj. Zda je náš svět ohraničený pevnými hranicemi, definovaný konkrétními limity, svázaný spoustou *„musíš, nesmíš a měl bys“* nebo zda jsou pro nás aktuální situace a dosažená úroveň odrazovým můstkem, vstupní branou k dalšímu objevování nových možností a naší základní životní otázkou je: *„Jak by to mohlo být ještě lepší?“.*

První z dotazníků je zaměřený na nastavení mysli. Jeho šestnáct otázek vám pomůže zmapovat, zda svůj prostor k rozvoji vnímáte jako otevřený či limitovaný. Autorka tohoto konceptu Carol Dweck rozlišuje tzv. růstové a fixní nastavení (více v kapitole 5) (1). S každým z nich jsou spojeny určité postoje a hodnoty. V konkrétních oblastech svého života máme sklony preferovat jedno, či druhé. Přestože to tak může vypadat, není jedno z nastavení pro život přínosnější než druhé, obě mají v určitých situacích své výhody i nevýhody. Nabízíme vám tento koncept a s ním spojený dotazník, protože považujeme za užitečné ptát se sám/sama sebe: *„Je tento přístup, toto moje nastavení v dané situaci přínosem? Pomáhá mi vytvořit z mého pohledu víc? Přináší mi v životě více lehkosti?“*

Fixní a růstové nastavení mysli můžeme u sebe i u druhých pozorovat v různých oblastech života. Lze je uplatnit na nejrůznější talenty, schopnosti, dovednosti i podmínky. Samotná autorka konceptu nastavení mysli Carol Dweck se dlouhodobě zabývá prací se žáky a studenty na různých stupních škol ve Spojených státech. Často se tak setkává u dospívající generace na jedné straně se srovnáváním, frustrací z vlastních limitů, pochybami o vlastních možnostech. Na straně druhé pak s vírou v možnost změnit situaci vlastním úsilím, s hledáním nových možností, inspirace a prostoru pro uplatnění i rozvoj svých talentů. Chytrost a inteligence bývají ve školním prostředí častým měřítkem pro porovnání s druhými, a v důsledku toho i podkladem pro odhadování vlastních možností, pravděpodobného úspěchu, a dokonce možnosti být v životě šťastný (často slýcháme názory, že chytřejší lidé jsou v životě více spokojeni, ale žádný důkaz pro to neexistuje). Slova inteligence a talent se proto velmi často opakují v otázkách jejího krátkého dotazníku pro zmapování nastavení mysli. Můžete si tedy zjistit, k jakému nastavení inklinujete právě v této oblasti, a v další práci prozkoumat, zda je tomu stejně i v jiných oblastech.

Otestujte svoje nastavení mysli dotazníkem Carol Dweck (2):

U každého výroku si označte možnost, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru.

1. Disponujete určitým množstvím inteligence a nemůžete udělat mnoho pro to, abyste ho změnili.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

2. Vaše inteligence je něco, co nemůžete příliš ovlivnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

3. Bez ohledu na to, kdo jste, můžete výrazně ovlivnit úroveň Vaší inteligence.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

4. Se vší upřímností, nemůžete skutečně změnit, jak inteligentní jste.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

5. Vždy můžete značně změnit, jak inteligentní jste.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

6. Můžete se učit nové věci, ale nemůžete skutečně změnit svoji přirozenou inteligenci.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

7. Bez ohledu na to, jak inteligentní jste, vždy to můžete docela dost změnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

8. Dokonce i svoji přirozenou inteligenci můžete podstatně změnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

9. Disponujete určitým množstvím talentu, a nemůžete udělat mnoho pro to, abyste ho změnili.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

10. Váš talent je v určité oblasti něco, co nemůžete příliš ovlivnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

11. Bez ohledu na to, kdo jste, můžete výrazně ovlivnit úroveň Vašeho talentu.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

12. Se vší upřímností, nemůžete skutečně změnit, kolik talentu máte.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

13. Vždy můžete značně změnit, kolik talentu máte.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

14. Můžete se učit nové věci, ale nemůžete skutečně změnit svůj přirozený talent.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

15. Bez ohledu na to, kolik talentu máte, vždy to můžete docela dost změnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

16. Dokonce i svůj přirozený talent můžete podstatně změnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

VYHODNOCENÍ

Spočítejte si body pro následující položky:
Fixní – 1, 2, 4, 6, 9, 10, 12, 14.
Růstové – 3, 5, 7, 8, 11, 13, 15, 16.

Pokud jste získali více bodů v položkách pro fixní nastavení mysli, znamená to, že vnímáte inteligenci a talent více jako neměnnou složku osobnosti. Pokud jste získali výrazně více bodů u položek růstového nastavení mysli, znamená to, že inteligenci a talent vnímáte jako složku osobnosti, kterou je možné s dostatkem vůle a disciplíny rozvíjet v podstatě neomezeně. Pokud máte srovnatelný počet bodů, pak máte zřejmě i protichůdné zkušenosti podporující obě nastavení (nebo vám dotazník nesedl, i to se může stát). Výsledek je odrazem vašeho aktuálního rozpoložení, berte jej jako informaci o vaší výchozí poloze. Pokud se rozhodnete si dotazník později zopakovat, může být výsledek zcela jiný. Hlavní ale je, že nastavení mysli je možné ovlivňovat vědomým rozhodnutím. To, na co zaměříme svou pozornost, se mění. Zkuste si tedy pro sebe odpovědět: *V čem je pro vás zjištěné nastavení mysli aktuálně přínosem?*

Více se budeme tématem nastavení mysli zabývat v 5. kapitole.

DOTAZNÍK VIA (3)

Dotazník VIA je zaměřený na zmapování vašeho vnímání svých silných a slabých stránek. Otevírá prostor jak pro práci s vlastním úhlem pohledu, svým sebeobrazem a sebehodnocením, tak pro práci s otázkami: *Jak mohu danou stránku posilovat a rozvíjet? Jaký přínos pro mne bude mít rozvoj této stránky? Jaké stránky potřebuji rozvíjet, pokud chci vědomě pracovat s rolí Tvůrce?*

Dotazník VIA jsme zvolili proto, že má kromě varianty pro dospělé také variantu pro děti (4) (naleznete ji v příloze 3). Považujeme ho za užitečný nástroj pro práci s jednotlivými žáky i s celými třídními kolektivy. Může sloužit jako nástroj pro otevření diskuze a zaměření pozornosti žáků k tomu, jak mohou sami změnit a rozvíjet svůj pohled na sebe samé i dění v jejich okolí.

U každé položky zaškrtněte číslo, které nejvíce odpovídá míře vašeho souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením.

		úplně mě vystihuje	spíš mě vystihuje	ani tak, ani tak	spíš mě nevystihuje	vůbec mě nevystihuje	SOUČET
1	Zvídavost						
a	Vždy se zajímám o svět kolem sebe.	5	4	3	2	1	
b	Snadno se začnu nudit.	1	2	3	4	5	
2	Láska k učení a vzdělání						
a	Jsem nadšený(á), když se učím něco nového.	5	4	3	2	1	
b	Nemám ve zvyku navštěvovat muzea nebo vzdělávací instituce.	1	2	3	4	5	
3	Úsudek, kritické myšlení						
a	Když to situace vyžaduje, dokážu uvažovat velmi racionálně.	5	4	3	2	1	
b	Mám sklon dělat rychlé závěry a soudy.	1	2	3	4	5	
4	Tvořivost, vynalézavost						
a	Rád/a vymýšlím nové způsoby, jak něco udělat.	5	4	3	2	1	
b	Většina mých přátel má větší představivost než já.	1	2	3	4	5	
5	Sociální a emoční inteligence						
a	V jakékoliv společenské situaci dokážu vždy zapadnout.	5	4	3	2	1	
b	Příliš se mi nedaří odhadnout pocity druhých lidí.	1	2	3	4	5	
6	Vhled, moudrost						
a	Vždy jsem schopný/á vidět věci v jejich komplexnosti.	5	4	3	2	1	
b	Málokdy mě někdo požádá o radu.	1	2	3	4	5	

7	Statečnost						
a	Často zastávám odlišné názory, a to i proti silné opozici.	5	4	3	2	1	
b	Často mě přemůže bolest a zklamání.	1	2	3	4	5	
8	Vytrvalost						
a	Vždy dokončím, co začnu.	5	4	3	2	1	
b	Od práce se často nechám odlákat.	1	2	3	4	5	
9	Integrita, autentičnost, upřímnost						
a	Své sliby vždy dodržím.	5	4	3	2	1	
b	Přátelé mi nikdy neříkají, že jsem opravdový/á, upřímný/á.	1	2	3	4	5	
10	Laskavost						
a	V průběhu uplynulého měsíce jsem někomu dobrovolně pomohla.	5	4	3	2	1	
b	Málokdy mě štěstí druhých tak potěší jako moje vlastní.	1	2	3	4	5	
11	Schopnost milovat a být milován						
a	V mém životě jsou lidé, kterým záleží na mých pocitech a na tom, abych byl/a v pohodě, stejně jako jim záleží na jejich vlastním štěstí.	5	4	3	2	1	
b	Je pro mne těžké přijímat lásku od druhých lidí.	1	2	3	4	5	
12	Společenská zodpovědnost, týmová práce						
a	Když jsem členem nějaké skupiny, pracuji, jak nejlépe umím.	5	4	3	2	1	
b	Váhám, když mám svůj vlastní zájem obětovat ve prospěch skupiny, jejímž jsem členem/členkou.	1	2	3	4	5	
13	Nestrannost						
a	Ke všem lidem se chovám stejně, ať se jedná o kohokoliv.	5	4	3	2	1	
b	Je pro mne těžké se chovat nestranně k tomu, koho nemám rád/a.	1	2	3	4	5	
14	Schopnost vést						
a	Vždy lidi přesvědčím, aby věci dělali společně, bez toho, aniž bych na ně příliš naléhal/a.	5	4	3	2	1	
b	V plánování skupinových aktivit nejsem moc dobrý/á.	1	2	3	4	5	
15	Sebekázeň						
a	Své emoce ovládám.	5	4	3	2	1	
b	Málokdy dodržím své předsevzetí.	1	2	3	4	5	

16	Obezřetnost						
a	Vyhýbám se činnostem, které jsou nebezpečné.	5	4	3	2	1	
b	Někdy si v přátelských a milostných vztazích špatně vybírám.	1	2	3	4	5	
17	Pokora						
a	Když mi lidé lichotí, raději změním téma.	5	4	3	2	1	
b	Často hovořím o svých úspěších.	1	2	3	4	5	
18	Smysl pro krásu						
a	V minulém měsíci mě nadchlo nějaké vynikající dílo (v hudbě, výtvarném umění, divadle, filmu, sportu, vědě či matematice)....	5	4	3	2	1	
b	V posledním roce jsem nevytvořil/a žádný krásny výtvor.	1	2	3	4	5	
19	Vděčnost						
a	Vždy řeknu „děkuji", i když se jedná o drobnost.	5	4	3	2	1	
b	Málokdy se zamyslím nad tím, jakého štěstí se mi dostává.	1	2	3	4	5	
20	Naděje						
a	Vždy se dívám na pozitivní stránku věcí.	5	4	3	2	1	
b	Málokdy mám dobře promyšlený plán toho, co chci udělat.	1	2	3	4	5	
21	Duchovnost, víra						
a	Můj život má jasně daný smysl.	5	4	3	2	1	
b	Nemám v životě žádné poslání.	1	2	3	4	5	
22	Odpuštění						
a	Vždy se řídím heslem „Co jsme si, to jsme si…".	5	4	3	2	1	
b	Vždy usiluji o odvetu, pomstu.	1	2	3	4	5	
23	Smysl pro humor, hravost						
a	Vždy se co nejvíce snažím spojit práci s hrou.	5	4	3	2	1	
b	Málokdy říkám vtipné věci.	1	2	3	4	5	
24	Nadšení, elán						
a	Vždy se naplno vrhnu do všeho, co dělám.	5	4	3	2	1	
b	Často jen tak nečinně sedím nebo bloumám od ničeho k ničemu.	1	2	3	4	5	

Tabulka 1 – Dotazník VIA (4)

VYHODNOCENÍ

Nyní sečtěte vždy skóre obou položek pro každou ze silných stránek. Výsledek zapište do tabulky níže, zakreslete křivky do tabulky k jednotlivým oblastem a vyznačte pořadí od nejsilnějších po nejslabší stránky. Po vyhodnocení dotazníku věnujte pozornost zejména výslednému pořadí svých silných stránek. Překvapila vás pozice některé z nich? U pěti nejvýše bodovaných si postupně položte otázku: „Je to opravdu moje charakteristická silná stránka?"

S velkou pravděpodobností dosáhnete u pěti nebo méně silných stránek skóre 9–10. Toto jsou Vaše charakteristické silné stránky – přinejmenším podle Vašeho sebehodnocení. Ty aspekty Vaší osobnosti, u nichž máte nejnižší skóre (4 až 6 a nižší), můžete považovat za svoje „slabší stránky".

Moudrost a poznání	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Zvídavost										
2. Láska k učení a vzdělání										
3. Úsudek, kritické myšlení										
4. Tvořivost, vynalézavost										
5. Sociální a emoční inteligence										
6. Vhled a moudrost										
Odvaha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Statečnost										
8. Vytrvalost										
9. Integrita										
Lidskost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Laskavost										
11. Schopnost milovat a být milován										
Spravedlnost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Společenská zodpovědnost, týmová práce										

13. Nestrannost										
14. Schopnost vést										
Umírněnost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Sebekázeň										
16. Obezřetnost										
17. Pokora										
Transcendence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Smysl pro krásu										
19. Vděčnost										
20. Naděje										
21. Duchovnost, víra										
22. Odpuštění										
23. Smysl pro humor										
24. Nadšení, elán										

Tabulka 2 – Dotazník VIA (4), vyhodnocení

Pokud jste si prošli jak dotazník nastavení mysli, tak dotazník VIA (3), máte zmapovanou svou výchozí situaci pro vědomou práci s rolí Tvůrce. Víte, zda máte sklon preferovat růstové či fixní nastavení mysli[2], kterým se budeme více věnovat později v kontextu s hodnotami a postoji. Pojmenovali jste si své silné i slabší stránky. Možná už nyní víte, se kterými chcete v nejbližší budoucnosti více pracovat a na rozvoj které z nich se zaměříte nejdříve.

2 **Růstové nastavení** – zaměření na prostor k rozvoji, možnost změny, soustředí se na budoucnost, inspiruje se od druhých. Základní otázky: Jak to může být ještě lepší? Jak to mohu změnit?

Fixní nastavení – zaměření na dosažení požadavku, svět je pro něj ohraničený, stálý, neměnný – vyžaduje pouze dostatečný výkon, soustředí se na výkon, splnění zadání, naplnění povinnosti, srovnává se s ostatními. Základní otázky: Kdo je lepší? Jak mohu být lepší než druzí?

Literatura

1. DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál.* Brno: Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-032-3.
2. DWECK, Carol. *Mindset – Test Your Mindset.* [online]. 10 July 2018. Dostupné na: http://mindsetonline.com/testyourmindset/step1.php
3. SELIGMAN, Martin E. P. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody.* Brno: Jan Melvil, 2014. ISBN 978-80-87270-95-0.
4. SELIGMAN, Martin E. P. *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi.* Praha: Ikar, 2015. ISBN 978-80-249-2944-6.

5. Kdo je Tvůrce?

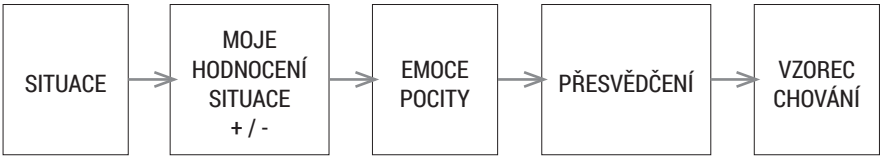
Tereza Špinarová, Jitka Kořínková

Lidé, kteří se ve světě neztratí,
jsou lidé, kteří zvednou hlavu
a rozhlédnou se po tom, co chtějí.
A když to nenajdou, vytvoří to.

G. B. Shaw

Žijeme své životy den po dni od narození do smrti. Jeden den má 24 hodin – 1440 minut – 86 400 sekund. Nikdo z nás neví, kolik času máme k dispozici, zda dnešní den nebude tím posledním. A právě toto vědomí konečnosti našeho života nás motivuje ho naplnit něčím cenným a smysluplným, co nás možná ještě přesáhne, někdo na to naváže a náš odkaz bude pokračovat dál. Pokaždé dostáváme ráno příležitost využít stejné množství času podle svých představ – něco vytvořit nebo jej prolenošit, učinit jej nezapomenutelným, naplnit jej smyslem, nebo jej nechat upadnout v zapomnění. O tom, jaký bude, rozhoduje náš přístup k životu, k jeho výzvám malým i velkým.

V průběhu našeho dětství a dospívání se formuje základní nastavení naší mysli a na ně navazující systémy přesvědčení. Klíčovou roli v tomto procesu hraje naše vnímání a hodnocení konkrétních zkušeností i toho, co nám kdo řekl či naznačil (1).



Obrázek 1 – Vznik přesvědčení – nastavení mysli a vzorců chování na základě našeho hodnocení situace vycházející ho z našeho komunikačního a kognitivního typu

Naše mysl má tendenci propojovat situace, které vnímáme jako podobné, čímž dochází ke zpevňování výsledných přesvědčení a vzorců chování.

Teoretických modelů, ve kterých se můžete setkat s pojmem nastavení mysli ve smyslu souboru přesvědčení definovaného konkrétním úhlem pohledu, zkušenostmi, případně škálou nebo dimenzí, jak tomu je u konceptu Carol Dweck (2), existuje několik. Sami jste si v předchozí kapitole mohli vyzkoušet, jakému nastavení na škále mezi růstovým a fixním myšlením dáváte v současné chvíli na základě svých předchozích životních zkušeností přednost. V naší příručce se v souvislosti s termínem nastavení mysli setkáte kromě již zmiňovaného konceptu Carol Dweck (2) také s tzv. pyramidou logických úrovní (jejímž autorem je Robert Dilts (3) – 5. kapitola). V další části této kapitoly se pak seznámíte také s trojúhelníky DDT (Dread drama triangle, Stephen Karpman) (4) a TED (The Empowerment Dynamic, David Emerald) (5), které jsou spojeny s rolí Tvůrce a rolí Oběti. Všechny tyto nástroje vám mohou pomoci zmapovat vaši současnou pozici, která je tím nejlepším výchozím bodem pro rozvoj, a zároveň vytváří prostor pro pochopení širšího kontextu a motivací vlastního chování i jednání druhých.

Lidé už odedávna hledají vysvětlení pro své i cizí chování a vytvářejí teorie založené na pozorování určitého rysu a jeho projevů. Jednou z nich je teorie naučené bezmocnosti, respektive naučeného optimismu (Steve Maier, Bruce Overmier, Martin E. Seligman) (6), se kterou pracuje pozitivní psychologie a koncept optimálního prospívání (Martin E. Seligman). Naučená bezmocnost byla poprvé popsána na základě pokusů se zvířaty v 60. letech minulého století (6).

"Byl jsem jedním z trojice – mými partnery byli Steve Maier a Bruce Overmier – která v 60. letech minulého století objevila „naučenou bezmocnost". Zjistili jsme, že zvířata – psi, krysy, myši a dokonce švábi – když nejprve prožijí nějakou fyzicky nepříjemnou událost, se kterou nemohou nic udělat, se později, když jsou podobné situaci vystaveni znovu, stávají pasivními a vzdají se. Po první zkušeností s bezmocností následně jen leží, přijímají mírně bolestivé šoky a prostě čekají, až to skončí; nesnaží se uniknout. Zvířata, která nejprve zažila stejný fyzický šok, ale šoku se mohla nějak vyhnout, uniknout mu, později neprojevovala bezmocnost. Stala se vůči naučené bezmocnosti imunní (6)."

Potvrzení obdobného vzorce u lidí přinesl mnohokrát opakovaný experiment Donalda Hirota.

" … v zásadním experimentu Donalda Hirota, který byl mnohokrát replikován, jsou účastníci studie náhodně rozděleni do tří skupin. Říká se tomu trisdický design. Jedna skupina (s možností úniku) je vystavena nějaké nepříjemné, ale nepoškozující události, např. velmi hlasitému zvuku. Když účastník z této skupiny stiskne tlačítko před sebou, zvuk přestane; neboli účastník se vlastním jednáním zvuku zbaví. Účastníci druhé skupiny (bez možnosti úniku) jsou párově navázáni na účastníky první skupiny. Zažívají přesně stejnou úroveň hluku, ale hluk začíná a přestává bez ohledu na to, co dělají. Druhá skupina je z definice „bezmocná", protože pravděpodobnost, že hluk ustane, když něco udělají, je stejná jako pravděpodobnost, že hluk ustane, když nedělají nic. Operacionálně je naučená bezmocnost definována faktem, že nic, co děláte, událost nezmění. Důležité je, že skupina s možností úniku *i skupina bez možnosti úniku mají přesně stejný objektivní senzor. Třetí skupina (kontrolní) nepodstupuje žádnou nepříjemnou událost.* To je první část triadického experimentu.

Přečtěte si předcházející odstavec ještě jednou a ujistěte se, že správně chápete triadický model, protože jinak by vám zbytek nebyl příliš jasný.

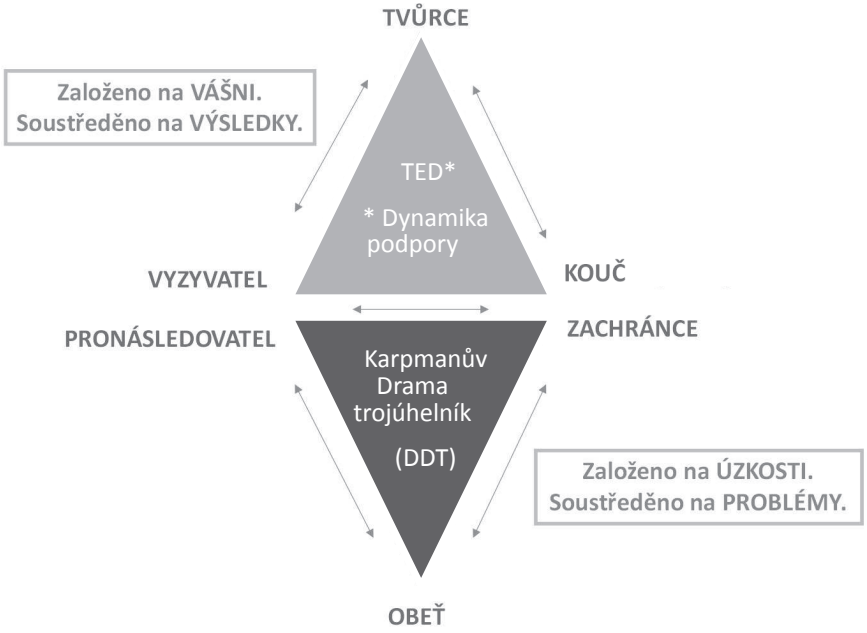
V první části experimentu se uměle vyvolá naučená bezmocnost, ve druhé části se ukážou dramatické následné účinky. Druhá část se odehrává později a na jiném místě. Většinou mají v této druhé části všechny tři skupiny před sebou „pokusnou krabici", do které mají strčit ruku. Když člověk strčí do krabice z jedné strany ruku, spustí se hluk; pokud rukou pohne o pár centimetrů směrem k druhému konci krabice, hluk ustane. Účastníci ze skupiny, která dříve měla možnost úniku, a účastníci z kontrolní skupiny se rychle naučí, že mají posunout ruku a hluk přestane. Účastníci ze skupiny, která v první části experimentu byla „bezmocná", obvykle rukou nepohnou. Jen sedí a vyčkávají, dokud hluk sám neustane. V první části se naučili, že nic z toho, co dělali, nemělo význam, a tak v druhé části očekávají stejný scénář; nesnaží se proto uniknout (6)."

Z obou experimentů vyplývá, že naučená bezmocnost stojí na přesvědčení, že nic, co uděláme, situaci a její výsledek nezmění. Zároveň ale vyšlo najevo, že přesvědčení o zvládnutelnosti – řešitelnosti situace brání dlouhodobým toxickým účinkům pocitu bezmocnosti na psychiku jedince (6).

Naučený je synonymem pro vytvořený, získaný či přijatý, opakem k původní, vrozený či přirozený. Naučené vzorce myšlení i chování a s nimi spjaté emoce jsme přijali do svého života, jako roli v divadle a k ní náležející kostým. Optimismus a pesimismus jsou dva vyhraněné póly jednoho kontinua. „Optimisté mají tendenci své problémy interpretovat jako přechodné, zvládnutelné a týkající se jedné situace. Pesimisté se na druhé straně domnívají, že jejich problémy nikdy neskončí, že podkopávají vše, co dělají, a nedají se zvládnout… Optimismus je jednou ze dvaceti čtyř silných stránek , kterými lze dosáhnout větší celkové pohody (6) (7).“[3]

Role ležící na opačných koncích škály mezi optimismem a pesimismem nazýváme: role Tvůrce a role Oběti (5). S každou z nich jsou spojené další dvě role, společně s nimi vytvářejí dva trojúhelníky (viz obr. 2) s odlišným hodnotovým systémem. Přijetí kterékoliv z těchto rolí není dáno naším postavením v konkrétním společenství – rodině, školní třídě, pracovním týmu, ale vstupujeme do nich na základě vlastních zkušeností a přesvědčení nebo pod tlakem okolí. Využití kterékoliv z těchto šesti rolí může být jen krátkodobým situačním řešením, ale může se stát i dlouhodobou životní strategií. Je však jisté, že každý z nás se čas od času ocitne v každé z nich, otázkou je: *na jak dlouho*. Důležitou zprávou pro náš rozvoj pak je, že tuto roli můžeme vědomě změnit.

3 “Optimismus je jednou ze dvaceti čtyř silných stránek” – M.E. Seligman: Vzkvétání, Jan Melvil Publishing, 2014; str. 287–311: Dotazník charakteristických silných stránek VIA – a) Moudrost a poznání - Zvídavost, Láska k učení, Otevřenost mysli, tvořivost, Sociální inteligence, Vhled a moudrost; b) Odvaha - Statečnost, Vytrvalost, Integrita, Laskavost, Schopnost milovat a být milován; c) Občanská zodpovědnost, Spravedlivost, Vůdcovství; d) Umírněnost – Sebekontrola, Obezřetnost, Pokora; e) Smysl pro krásu, Vděčnost, Naděje, Duchovnost, Odpouštění, Smysl pro humor, Entuziasmus.



Obrázek 2 – Trojúhelníky TED a DDT (8)

Pojďme se nyní na jednotlivé role v obou trojúhelnících podívat zblízka – jaké myšlenky jsou pro ně charakteristické, s jakými pocity a emocemi jsou spojeny, které vzorce chování jsou pro ně typické, jaké představy mají o svém okolí, co jim zní jako smysluplné, logické, samozřejmé.

5.1 Život z pohledu Tvůrce a Oběti

5.1.1 Oběť a trojúhelník dramatu

Role Oběti je popsána v Karpmanově Trojúhelníku dramatu (DDT) (4) (viz obr. 3) a přímo se váže na koncept naučené bezmocnosti představený v úvodu této části, kde jsme si ukázali, jak jednoduše vzniká. Nastavení mysli spojené s rolí Oběti je založeno na přesvědčení, že jedinec je doslova bezmocný – nemá žádný vliv na

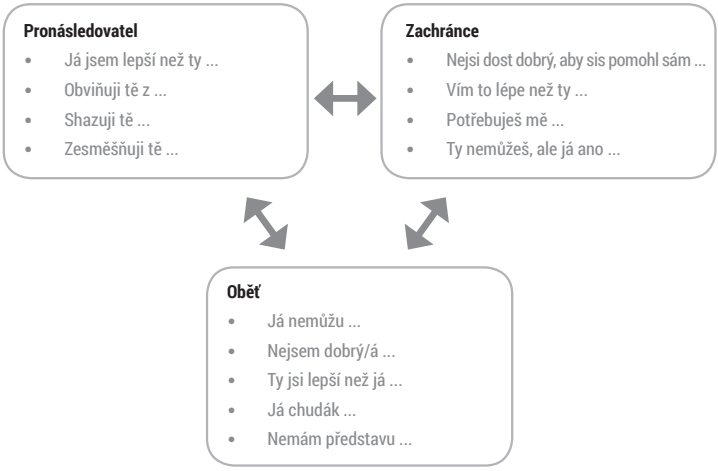
to, co se mu v životě děje. Z tohoto pohledu je svět studeným a drsným místem, kde člověk nikdy není v bezpečí. Myšlení Oběti je plné negativismu – vždy očekává to nejhorší. Její představy budoucnosti jsou postavené na řadě katastrofických scénářů. Obviňuje všechno a všechny kolem sebe: *„Za to může to… To kvůli němu …“ Nic není jeho vina: „Já za to nemůžu, to oni…; Kdyby se to nestalo, tak jsem…“* Neustále si na něco stěžuje: *„Život není fér! Proč se to děje jenom mně? Proč já?“*

Pro Oběti je charakteristický pesimismus, pasivita, vysoká míra frustrace, upadání do depresivních stavů. Pro jejich chování je typické hledání důvodů, proč něco nejde či nepůjde. Často dávají na odiv své utrpení. Jejich, byť často nevědomým, cílem je získat pozornost druhých a zároveň nést co nejméně zodpovědnosti za své činy.

Sami sebe považují buď za špatné, neschopné, za zklamání pro ostatní, zejména pro ty nejbližší nebo na druhou stranu za schopné, kterým ale pořád život hází klacky pod nohy. Někteří z nich mohou být i závistiví, pomstychtiví a zlí. Snaží se pak dělat vše proto, aby se i druzí cítili stejně mizerně jako oni, zažili stejný pocit frustrace, selhání, beznaděje a bezmocnosti. Jejich hlavním problémem je neschopnost přijmout zodpovědnost za vlastní potřeby, vyslovit je a hledat jejich naplnění. Často očekávají, že druzí uhodnou, co oni potřebují, a poskytnou jim to. Pokud se odváží Oběť požádat o pomoc, očekává, že jí bude vyhověno, špatně snáší odmítnutí.

V roli Oběti se čas od času ocitne každý z nás. Není nutné se kvůli tomu trestat, ponižovat ani omlouvat. Důvodů může být mnoho. Třeba že je daná situace pro nás nová, nepřehledná a zpanikařili jsme nebo nasadili starý vzorec chování. Nevíme, jak dál, a nic lepšího v té chvíli neumíme. Aktuální situace je podobná nějaké traumatické situaci z našeho dětství a otevřela tak s ní spojené nezpracované myšlenky, emoce a zafixované vzorce řešení včetně obranných mechanismů. Důležité však je si to uvědomit, ať už jsme schopni to objevit sami nebo díky podpoře partnera, kouče, terapeuta, kolegy… a rozhodnout se to zpracovat a změnit své nastavení mysli. Jsme sice zavřeni ve vězení hodnocení, postojů a vzorců chování, ale klíče od cely jsou v zámku z naší strany a jen my sami musíme zvednout zadek a jít otevřít. Změna je totiž možná! Je výsledkem našeho vědomého rozhodnutí a aktivního přístupu k životu.

Hru na Oběť můžeme hrát jen chvíli nebo po celý život, sami se sebou i s druhými. Její průběh popsal v 70. letech minulého století americký psychiatr a učitel Stephan Karpman, jeden z představitelů transakční analýzy. Dodnes je označována jako *Karpmanův trojúhelník dramatu, někdy také jako trojúhelník vzájemné závislosti.* Tato hra, stejně jako jiné hry, se odehrává na pozadí mezilidských vztahů. Karpmanův model „Pronásledovatel – Oběť – Zachránce" je velmi dobře využitelný pro porozumění mnoha situacím v rodinném, školním, pracovním i volnočasovém prostředí.



Obrázek 3 – DDT – The Dreaded Drama triangle / Karpmanův trojúhelník dramatu (4)

Role jednotlivých aktérů se mohou měnit. Pronásledovatel může po čase pocítit vinu a chtít „zachraňovat" svou oběť. Zachránce se může na oběť rozzlobit a stát se Pronásledovatelem. Oběť naopak může od Zachránce nabrat sil a obrátit se proti němu… Motivy pro setrvání v roli Oběti i její cíl jsme si již představili, ale o co jde ostatním hráčům? Jaký zisk mají ze hry oni? Podívejme se nyní trochu blíže na jejich skryté motivy.

4 Transakční analýza – jejím autorem je americký lékař a psychiatr Eric Berne. Tato teorie osobnosti a s ní spojený psychoterapeutický systém vychází z psychoanalýzy a zaměřuje se na analýzu mezilidské komunikace, zejména vzájemné transakce – výměny. Pracuje s koncepcí tzv. Ego stavů – Dítě, Rodič, Dospělý. Její součástí jsou také popisy komunikačních scénářů a her, které se utvářejí na základě zážitků v dětství a zároveň jsou spojeny s reakcí vycházející z konkrétního Ego stavu.

Co získá Zachránce, když pomáhá Oběti? Proč jí dává rady? Zamyslíme-li se nad tím, nejvýraznějšími motivy Zachránců jsou pocity důležitosti, výjimečnosti, užitečnosti a obraz hrdiny, šlechetného, statečného ochránce slabých, které mu umožňují udržet si pozitivní sebeobraz i možnost kladné sebeprezentace druhým. Zároveň je ve hře princip *„něco za něco“* i *„každý chvilku tahá pilku“.* Zachránce počítá s tím, že se mu dostane pomoci, až on bude potřebovat, tj. až on bude v roli Oběti, že mu zachráněný jeho laskavost oplatí. Tajným snem Zachránců je být také zachráněn.

Pronásledovatel je útočný, agresivní, obviňuje ostatní, požaduje změnu podle svých představ. Jeho často i nevědomý postoj je: *„Já jsem nejlepší, všechno vím nejlíp, kdybyste to všichni dělali po mém, bude všechno fungovat. Beze mne nic neproběhne, jak má.“* Pronásledovatel má výhrady ke všemu a ke všem, svět nefunguje podle jeho představ. Nejraději by měl všechno pod kontrolou. Trápí ho, že proces podle něj neprobíhá správně, že výsledky neodpovídají jeho představám, že chování ostatních nerezonuje s jeho plánem ani cílem. Trpí panickým strachem ze ztráty kontroly. Má pocit, že to on je za vše odpovědný, ve svých představách on je tím superhrdinou, který zachraňuje svět před katastrofou. Tak, proč to nikdo jiný nevidí? Proč ho ostatní neposlouchají? Proč si každý dělá, co chce? Cítí čím dál větší únavu, jeho tajným vnitřním přáním je mít konečně klid. Jenomže ten může mít teprve, až přestane pronásledovat druhé, opustí představu o své nadřazenosti a bude ochotný se stát součástí společenství. Pronásledovatelé jsou také často ovládáni svým strachem, že se stanou, nebo ještě hůře znovu stanou Obětí. Všechny tři role jsou úzce propojené. Přetahování o nadvládu, kontrolu a pozornost může vést i k velmi rychlému střídání rolí mezi aktéry této velmi ošemetné hry.

5.1.2 Tvůrce a dynamika podpory

Hlavním postojem všech, kteří přijali roli Tvůrce, je: *„Svůj život si vytvářím sám/a. Jsem plně zodpovědný/á za své myšlenky, postoje, jednání, za své výsledky i kvalitu svého života. Pokud se mi nelíbí, co a jak žiji, v kterékoliv z oblastí života, je pouze na mně, zda to změním či nikoliv.“* Tvůrce považuje svět za úžasné místo, kde je možné realizovat všechny své sny, pokud se nerozhodne jinak. Snaží se rozvíjet a využívat svůj vlastní potenciál tak, aby svět byl dobré a ještě lepší místo, než byl předtím, než přijal roli Tvůrce. Jeho snem je ovlivnit společenství, ve kterém žije i svět, posunout hranice možného, nikoliv porazit konkurenta. Je si vědom toho, že změnit může pouze to, na co zaměří svou pozornost. Ve 4. kapitole jste si sami mohli zmapovat své

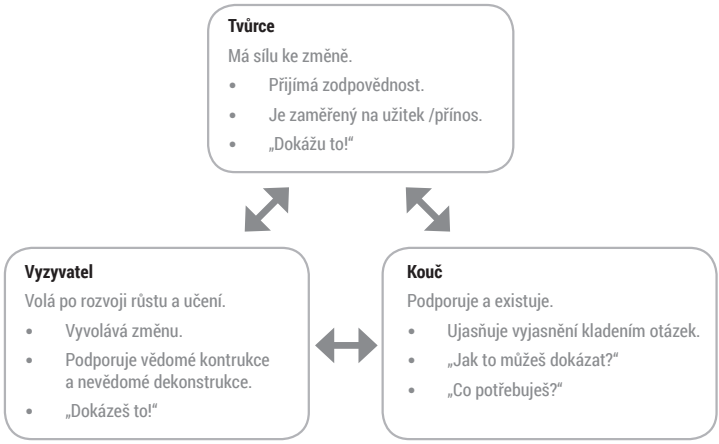
silné i slabší stránky a získat tak přehled o tom, nebo si připomenout, na co se při svém vlastním rozvoji chcete zaměřit. Hlavním cílem Tvůrce je žít šťastný a naplněný život a zároveň podporovat druhé v jejich rozvoji a naplnění jejich poslání.

Nastavení mysli v roli Tvůrce vychází z předpokladu, že změna je možná, pokud se pro ni rozhodneme. Všechny vlastnosti a dovednosti lze rozvíjet a kultivovat prostřednictvím učení a vlastního úsilí. Snaha je pro Tvůrce cestou k mistrovství. Vždy vítá příležitosti a výzvy naučit se něco nového i za cenu vystoupení z vlastní zóny komfortu. Objevování nových možností je pro něj vzrušující. Chybu vnímá jako příležitost k rozvoji, jako šanci věci napravit, podat lepší výkon, najít nové řešení. Zaměřuje se na proces vedoucí k dosažení cíle, naplnění vize. Je přesvědčen, že má k dispozici všechno, co potřebuje k naplnění svých snů, nebo si to umí zajistit. Soustředí se zejména na svůj potenciál, jeho rozvoj a využití. Snaží se dělat to nejlepší pro sebe a současně to nejlepší pro druhé i pro svět.

Tvůrce pracuje s tzv. pozitivním rámcem. Je si vědom, že zaměření pozornosti má vliv na to, jak myslí, co a jak říká, jak se chová. Svou pozornost proto zaměřuje na užitek, řešení, proces, rovnováhu a podporu, zároveň pracuje se svou zónou vlivu, vnitřními zdroji, vztahy a respektem k univerzálním hodnotám. Jeho pohled na budoucnost je plný optimismu a naděje. Jak ve své knize Opravdové štěstí píše zakladatel pozitivní psychologie Martin Seligman: *„Umění naděje je nalézat trvalé a univerzální příčiny dobrých událostí a zároveň přechodná a specifická vysvětlení pro neštěstí, které nás potká; zoufalci hledají trvalé a univerzální příčiny pro špatné zážitky a přechodná a specifická vysvětlení pro dobré události.“* (7)

K ostatním přistupuje Tvůrce s postojem „Já jsem OK, ty jsi OK!“[4], nesrovnává se – všichni jsou pro něj úžasní takoví, jací jsou, jeho soupeřem je výzva, úkol, před kterým stojí. Vnímá rovnocennost a jedinečnost všech. Je ochotný spolupracovat s kýmkoliv na základě univerzálních hodnot s vidinou přínosu pro všechny. Úspěch druhých je pro něj inspirací, zdrojem poučení. Tvůrce vnímá každého jako důležitou součást celku, kterému má co nabídnout, pokud se rozhodne využít svůj potenciál. Tvůrce každého člena společenství podporuje, aby překonával výzvy, posouval hranice a přispíval k dosahování společného cíle. Tvůrce si bez studu řekne kdykoliv o pomoc druhým, pokud ji potřebuje k dosažení svého cíle.

Americký kouč a specialista na využití poznatků o lidském chování David Emerald na základě studia Karpmanova Trojúhelníku dramatu (viz výše), vycházejícího z úzkosti a zaměření na problém, vytvořil trojúhelník TED – The *Empowerment Triangle*, který je zacílený do pozitivního rámce a vychází ze zápalu pro užitečné cíle (5) (9).



Obrázek 4 – D. Emerald: trojúhelník TED – The Empowerment Dynamic (5)

V Trojúhelníku TED je Tvůrce pozitivním opakem Oběti. Orientace na roli Tvůrce otevírá prostor pro zcela novou dynamiku podporující optimální prospívání a prožívání štěstí v různých oblastech života. Podle Davida Emeralda existují dvě základní charakteristiky Tvůrce:

1. Odpověď na otázku: „Co opravdu chci?“ je založena především na důkladné analýze situace a následné volbě kroků směřujících k řešení a dosažení výsledku, na rozdíl od Oběti, jejíž reakce vychází ze zaměření na problém. Tvůrce se snaží dosáhnout výsledku, nikoliv odstranit problém. Jeho hlavní motivací je touha. Zároveň se Tvůrce zaměřuje na vytváření vztahů s dalšími jedinci (Spolutvůrci), kteří přijali roli Tvůrce. Vznikají tak vztahy, ve kterých každý může být podporován a současně podporovat druhé.

4 „Já jsem OK, ty jsi OK“ je pojem, který pochází z Transakční analýzy. Je popisem jedné ze čtyř Životních pozic. Ve stručnosti lze tuto pozici popsat následovně: Mám dobrý pocit ze sebe i z druhých lidí, i když se mi nemusí líbit jejich chování.

Tvůrci pracují s vizí, procesem vedoucím k dosažení cílů a přínosem pro společenství i sebe samého. Orientují své myšlenky a kroky k tomu, co rezonuje s jejich představou o světě, co chtějí prožívat a vidět ve světě kolem sebe.

2. Druhou charakteristikou Tvůrců je jejich odpověď/reakce na životní podmínky i v náročných situacích. Tvůrce si je plně vědom své ***Možnosti volby. Síla odhodlání*** *např.* k akci, změně, učení, dosažení cíle a ***Síla vlivu*** např. spojená s konkrétní dovedností, podmínkami, hodnotou, postojem, vizí tvoří dynamickou dvojici v orientaci Tvůrců.

   Tvůrce sdílí svou sílu s ostatními, především proto, že také v druhých vidí Tvůrce, respektive Spolu-Tvůrce. Můžeme také říci, že každý Tvůrce je Spolu-Tvůrcem, který je ve službě druhým. Tím, jak Tvůrci vytvářejí vzájemné vztahy, celou propojenou vztahovou síť, společně podporují další lidi hraním dvou doplňkových rolí (Vyzyvatele a Kouče) tvořících trojúhelník TED.

Role Tvůrce je centrem konceptu TED popisujícího principy a mechanismy posilující dynamiky mezilidských vztahů. Hodnoty, postoje a jednání typické pro roli Tvůrce jsme si již představili. Jaké jsou tedy funkce ostatních rolí v trojúhelníku TED?

Vyzyvatel je opakem Pronásledovatele v trojúhelníku DDT. Má více podob podněcujících Tvůrce k učení se novým dovednostem, rozvoji svého potenciálu, překonání strachu, k učinění obtížných rozhodnutí i k realizaci kroků vedoucích k naplnění touhy, snů a vizí. Jeho nejčastější polohou je provokace k akci. Povzbuzuje Tvůrce, aby získal nové znalosti, dovednosti a úhel pohledu. Role Vyzyvatele má dva protipóly, jeden soucitný a podporující, druhý konfrontační a popichující. Vyzyvatel je učitel směřující naši pozornost k životním lekcím a příležitostem podporujícím náš růst.

Stejně jako Pronásledovatel pro Oběť, tak i Vyzyvatelem pro Tvůrce je většinou člověk. Do této role však mohou vstupovat také podmínky a okolnosti. Vyzyvatele, kteří vstoupí do našeho života, můžeme vnímat jako konstruktivní – budující, nebo dekonstruktivní – bořící. V konstruktivní podobě Vyzyvatel přináší zlepšení a rozvoj. Podporuje nás v následování naší touhy, našich snů. Tito Vyzyvatelé dělají své

akce většinou vědomě, vidí v nás Tvůrce, povzbuzují nás v učení, růstu a rozvoji. Na druhé straně dekonstruktivní Vyzyvatelé mohou být nevítanými lidmi, podmínkami nebo okolnostmi jako např. vztah, který nás učí čelit nepříjemné pravdě o nás samých nebo omezuje naši schopnost tvořit. Výzvou pro nás může být událost přinášející možnosti nebo problémy vyžadující nové, kreativní řešení. I nepříjemní Vyzyvatelé přinášejí dar v podobě vyjasnění – ukazují nám, co opravdu chceme nebo nechceme, s čím musíme přestat, chceme-li se posunout vpřed, co se potřebujeme naučit, aby se bolestný zážitek neopakoval. V obou případech Vyzyvatelé poskytují Tvůrci příležitost volby reakce a kroků vycházejících z jeho představy o výsledku. Pokládají základní otázku: „Jaký je tvůj motiv – vypadat dobře v očích druhých, nebo pokračovat v učení a růstu?"

V čem spočívá role **Kouče**? Jedná se o klíčovou roli v rámci posilující dynamiky vztahů zachycené trojúhelníkem TED. Kouč je pozitivní alternativou Zachránce z DDT. Kouč v posilující dynamice ví, že je Tvůrcem a zároveň vidí Tvůrce v každém člověku. Podporuje proto druhé ve vytváření vizí i během procesu jejich realizace, směřuje Tvůrce k dobrým pocitům z vlastního pokroku a prožitku harmonie mezi jednotlivými kroky, cíli. Pokládá otázky umožňující předvídat výsledky akcí, zhodnotit aktuální situaci a naplánovat drobné postupné kroky vedoucí ke změně nebo dosažení kýženého cíle. Na rozdíl od Zachránce, který se snaží pomoci Oběti od bolesti nebo ji minimálně znecitlivět, čímž posiluje její bezmocnost a závislost na sobě samém, Kouč podporuje sílu Tvůrce, jeho nezávislost a vazbu na Spolu-Tvůrce, vůči nimž je ve službě, rozvíjí dovednosti a postoje vedoucí k úspěchu. Snaží se usnadnit Tvůrci jeho cestu k pokroku. Podporuje jeho odvahu objevovat sám sebe, svou identitu skrze své potřeby, své vzorce chování, své postoje, hodnoty i přijaté role. Kouč je ztělesněním touhy Tvůrce sdílet svou sílu s druhými.

Koučem se stává kdokoliv, kdo pomáhá a podporuje Tvůrce v rozvoji jeho dovedností a dosahování vytyčených cílů. Kouč inspiruje druhé, pomáhá jim vidět nové možnosti, dodává jim odvahu snít. Přestože je často Kouč pro Tvůrce zdrojem znalostí, nikdy mu neříká, co by měl nebo neměl dělat. Místo toho Tvůrci naslouchá a pokládá otázky. Využívá toho, že je schopen vidět možnosti, které zatím Tvůrce nezahlédl. Kouč pomocí otázek směřuje pozornost Tvůrce tak, aby objevoval svou vlastní cestu. Pravý kouč říká: *„Jsem tu pro Tebe. Budu stát při tobě v časech snadných i náročných."*

Profesionální Kouč dle definice ICF (Mezinárodní federace koučů) je specialista vyškolený v naslouchání, sledování a přizpůsobení procesu potřebám klienta. Pomáhá lidem zlepšit jejich výkon i kvalitu života. Nabízí klientům partnerství, jehož cílem je pokrok v jejich pracovním i osobním životě. Je zaměřený na řešení a zároveň věří, že klient má k dispozici všechny zdroje potřebné k jeho nalezení i realizaci. Cílem Kouče je podporovat klienta v rozvoji jeho dovedností a kreativity.

Literatura

1. NEJEDLÝ, Karel. *Metoda RUŠ, aneb, Já to mám jinak.* Karel Nejedlý, 2014. ISBN 978-80-260-8324-5.
2. DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál.* Brno: Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-032-3.
3. DILTS, Robert Brian. *Changing Belief Systems With NLP.* S. l.: Dilts Strategy Group, 2018. ISBN 978-1-947629-26-4.
4. KARPMAN, Stephen B. *"A Game Free Life " – The definitive book on the Drama Triangle and Compassion Triangle by the originator and author.* San Francisco: Drama Triangle Publications, 2014. ISBN 0-9905867-0-7.
5. EMERALD, David. *The power of TED: the empowerment dynamic.* Bainbridge Island: Polaris Publishing, 2016. ISBN 978-0-9968718-0-8.
6. SELIGMAN, Martin E. P. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody.* Brno: Jan Melvil, 2014. ISBN 978-80-87270-95-0.
7. SELIGMAN, Martin E. P. *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi.* Brno: 2015. ISBN 978-80-249-2944-6.

8. EMERALD, David. david-emeradls-ted. [online]. Dostupné na: http://bertparlee.com/wp-content/uploads/2015/01/david-emeradls-ted-460x460.png Obrázek

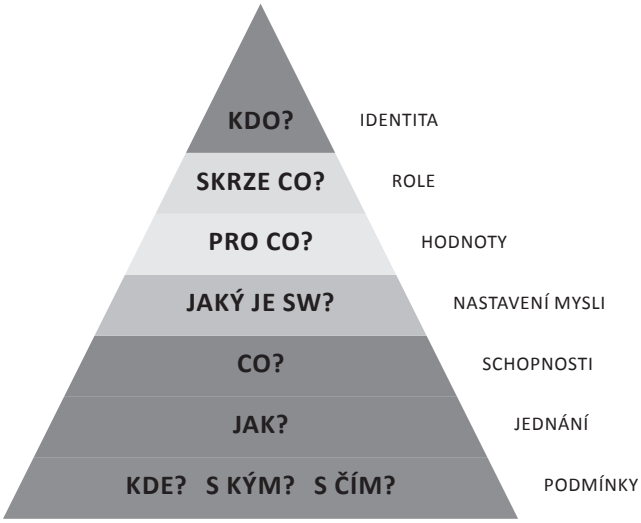
9. EMERALD, David and THE POWER OF TED*. *Power of TED* – The Empowerment Triangle – Escape the Drama Triangle with TED* (*The Empowerment Dynamic)*. [online]. 10 July 2018. Dostupné na: http://powerofted.com/the-empowerment-triangle/

5.2 Tvůrce a Pyramida logických úrovní

Pyramida logických úrovní (1) vychází ze způsobu fungování lidského mozku. Je to nástroj, který je užitečný pro porozumění souvislostem mezi jednotlivými úrovněmi pyramidy, stejně jako pro dosahování záměrů, vizí. Pokud jsou všechny úrovně pyramidy v souladu, je více pravděpodobné, že se záměr naplní.

POPIS ÚROVNÍ

VIZE, ZÁMĚR	–	směřování, projevení, uskutečnění, „zhmotnění"
IDENTITA	–	povolání, poslání, smysl mého bytí
ROLE	–	vymezení a přijetí role, vztahy mezi rolemi
HODNOTY	–	důležitost, kompas, podle kterého se orientujeme
NASTAVENÍ MYSLI	–	SW – software, program, předpoklad, postoj, nastavení mysli, pohled na život, naučené vzorce
SCHOPNOSTI	–	znalosti, dovednosti, vlohy, talent
JEDNÁNÍ	–	každodenní akce, učení, chování, projev, dělání, vystupování, mluvení
PODMÍNKY	–	prostředí, vnější zdroje (čas, peníze, materiál, prostory, informace, školení, …), lidské zdroje (rodina, kolegové, studenti, rodiče, ředitelé, lektoři, novináři, politici, …), podpora, kontrola, vedení, spolupráce, rada, inspirace, …



Obrázek 5 - Pyramida logických úrovní – Koučink akademie s. r. o. s využitím teorie Roberta Diltse. (1)

PŘÍKLAD: PROPOJENÍ ÚROVNÍ (15)

- Držím v rukách Ted Lindsay Award, Hart Memorial Trophy, Art Ross Trophy
- Jsem nejlepším hokejistou na světě
- Lídr týmu, který dokáže rozhodovat utkání
- Láska k hokeji, úspěch, peníze, sláva, možnost inspirovat lidi, pracovitost, humor, 68 – vlastenectví, národní hrdost, radost,
- Když budu makat každý den, povede se to! Nikdo mě nezastaví!
- Bruslení, schopnost se rychle rozhodovat, překonávat překážky, snášet bolest, učit se, …
- Dělám tisíc dřepů denně (v 10 letech), přemýšlím, jak být …., starám se o zdraví, nepiji alkohol, řídím se svým pocitem, reflektuji – co šlo udělat lépe, vyrovnávám se s …., nadhled,
- Stále u hřiště, hokejbal na ulici, jsem mezi nejlepšími hráči a trenéry v NHL, obklopuji se lidmi, kteří něco dokázali, životní standard mě nerozmazluje, maminčina kuchyně, holky jen, pokud mi nekomplikují hokej, …

OTÁZKY

Čí pyramida je uvedena výše?

Jaký nesoulad v ní nacházíte?

Na jaké úrovni pyramidy máte u sebe nejvíce jasno?

Na jaké úrovni nejméně?

Co to může způsobovat ve Vašem životě?

Vyberte si jednu svou roli a pokuste se naplnit všechny úrovně pyramidy.

Co Vám to dalo?

Co byste mohl/a dělat jinak?

Příklad: Jak s PLÚ pracovat?

PLÚ nám umožňuje uvědomovat si, jak máme na jednotlivých úrovních jasno a jak jsou jednotlivé úrovně logicky propojené. Pokud máme v dané úrovni jasno, dokážeme odpovídat na otázky zaměřené do dané úrovně. Propojení mezi jednotlivými úrovněmi nám na druhé straně dává větší možnost, že se věci, které sami chceme, stanou skutečností. Při práci se žáky můžeme tedy využívat:

– Otázky k prozkoumávání libovolné úrovně.
– Logické propojování jednotlivých úrovní.
– Pojmenování rozporu mezi tím, co chceme a tím, co děláme.

Příklad

1. Chcete být zdraví? Co to znamená být zdravý? Jaké je Vaše zdraví fyzické, psychické, sociální? Jak se chcete v životě cítit? Jak se cítíte zdraví v oblasti psychické, fyzické a sociální? Jak zdraví byste se chtěli ideálně cítit? Kvůli čemu chcete vlastně být zdraví? Jak jste spokojeni se svým tělesným zdravím na stupnici od 1–10? Jak se máte ve svém těle? Jak byste se chtěli cítit ve svém těle?

2. Říkáte, že zdraví je důležité a že chcete být po všech stránkách zdraví. Co Vám to přinese do života (hodnota)? Jaké je Vaše přesvědčení o zdraví (tělo má jít do rakve pořádně opotřebované?). Kolik času denně věnujete péči o své zdraví (akce)? S kým potřebujete trávit svůj volný čas, abyste byli zdravější (prostředí)? Co konkrétně se potřebujete naučit, abyste dokázali pečovat o své zdraví (schopnosti)?

3. Říkáte, že se chcete dobře cítit a být po všech stránkách zdraví. Jak to souvisí s tím, co pro to děláte? Co chcete začít dělat jinak? Co se potřebujete naučit? Kdy s tím chcete začít? Jaké kroky potřebujete udělat? Jaký bude Váš první krok? Kdo by Vás mohl podpořit? Jak konkrétně? Jakým byste se stali člověkem, kdybyste se naučili ještě více dosahovat toho, co sami chcete? Jak by vypadal Váš život?

5.2.1 Dynamika podpory, Nastavení mysli a Pyramida logických úrovní

5.2.1.1 Dynamika podpory a Pyramida logických úrovní

V předchozích kapitolách jsme si představili trojúhelník DDT plný boje mezi Útočníky, Oběťmi, a Zachránci; i jeho pozitivní opak – trojúhelník TED popisující vzájemnou podporu mezi Tvůrci, Vyzyvateli a Kouči. Nyní se zaměříme na propojení těchto konceptů s dalším velmi užitečným modelem – Pyramidou logických úrovní Roberta Diltse (1). Určitě se ptáte proč? Rozhodneme-li se vědomě ve svém pracovním i osobním životě pracovat s rolí Tvůrce u sebe i u druhých, současně s ní vstupujeme do celého trojúhelníku TED, přijímáme současně do svého života i role Vyzyvatele a Kouče. Naším základním pomocníkem a spojencem se ve všech těchto rolích i prostoru mezi nimi stává základní nástroj – OTÁZKY. A právě jednotlivá patra Pyramidy logických úrovní nám pomohou naše otázky zaměřit na správný cíl. Hledáme-li navíc způsob naplnění stanoveného cíle nebo řešení pro konkrétní výzvu či problém, můžeme se řídit při práci s tímto modelem také doporučením Alberta Einsteina: *„Řešení problému nikdy neleží na stejné úrovni, vždy je potřeba ho hledat minimálně o jeden stupeň výš."*

***Příklad* (2):**

Podívejme se na reálnou situaci ve škole, kterou je možné popsat právě pomocí pyramidy logických úrovní. Nejdříve popíšeme situaci i její řešení a na obrázku č. 6 níže je znázorněn vztah postupu řešení a jednotlivých pater pyramidy.

Situace v kladenské ZŠ Vašatova před několika lety: Žáci chodí do školy nenasnídaní, což ovlivňuje jejich pozornost a výsledky ve výuce. Navíc často čekají před školou na její otevření, a to i v zimních měsících a za špatného počasí.

To znamená, že řešíme problém na úrovni ***8. patra pyramidy*** *– podmínky žáků pro vzdělávání (žáci nemají dostatek energie, jsou unavení, promrzlí),* ***podmínky*** *učitelů pro práci se žáky (učitel nemá k dispozici žáky s plnou energií) a* ***7. patra pyramidy – jednání rodičů*** *(někteří rodiče nevěnují tolik pozornosti snídani svých dětí…).*

*Jako učitelé v roli Tvůrce a také jako ředitel v roli Tvůrce (**3. patro pyramidy**) si ve škole společně položili otázku: **Co je naším cílem?** Jaká je naše představa ideálního řešení, naše vize? (tj. uvažování v **1. patře pyramidy**). Zároveň pracují s růstovým nastavením mysli (viz. model Carol Dweck v předchozí kapitole), kterému odpovídá přesvědčení, že změna situace je možná a je v jejich silách ji uskutečnit (**5. patro pyramidy**).*

***Vize, Záměr školy:** Vychovávat děti ke zdravému životnímu stylu a omezit počet bezprizorně čekajících dětí před školou dlouho před začátkem vyučování. Chceme, aby děti byly zdravé, přítomné ve výuce a odnesly si z ní maximum.*

Máme pojmenovaný záměr – jsme na vrcholu pyramidy, hledáme řešení, které s ním bude v souladu. Opíráme se o 4. patro pyramidy – Hodnoty – těmi je pro nás je zdraví, bezpečí a rozvoj žáků.

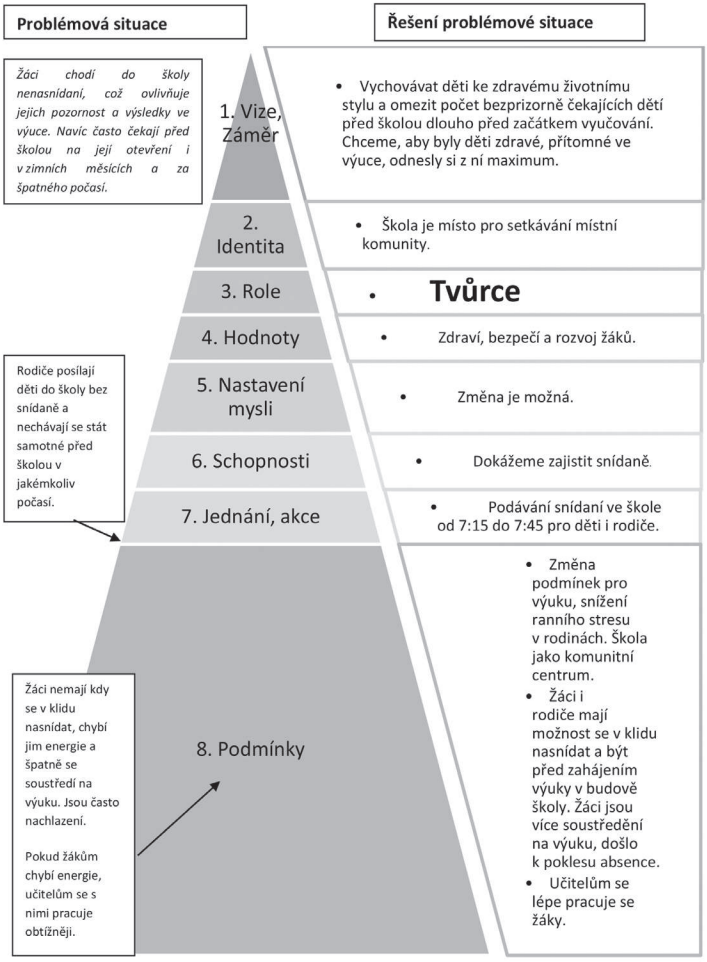
*Následovala další otázka: **Co my jako škola podílející se na výchově a vzdělávání nové generace můžeme udělat** pro to, aby se děti mohly před výukou v klidu nasnídat a nečekaly v chladu a vlhku venku před školou zbytečně dlouho? Jaké jsou naše možnosti a schopnosti? (**7. a 6. patro pyramidy**)*

Řešení situace se pak nachází v 7. a 2. patře pyramidy: *Škola poskytuje možnost dětem i rodičům objednat si snídani přímo ve školní jídelně* za 20 Kč pro děti a 30 Kč pro dospělé. O snídaně je zájem, *jsou k dispozici mezi 7:15 a 7:45. Škola se navíc díky nim stala důležitou součástí místní komunity (přijala tuto identitu) a inspirovala vedení dalších škol k převzetí tohoto úspěšného projektu.*

***Shrnutí:** Škola, respektive její vedení, jednalo při řešení problému z role Tvůrce, tj. hledalo řešení, na kterém se může aktivně podílet a bude součástí její Vize i Identity jako místa, kde. Pro vyřešení problémové situace na 8. úrovni pyramidy – podmínek a 7. úrovni pyramidy – jednání bylo zapotřebí položit si otázky využívající roli Tvůrce – co škola a její vedení má možnost ovlivnit, tj. co má v tomto případě ve své zóně vlivu? Je to součást naší identity? Tyto otázky podporující nalezení efektivního řešení byly zaměřené na vyšší patra pyramidy – na vrchol pyramidy – vizi, respektive na záměr školy, popisující ideální situaci pro vyřešení problému a 2. a 4. úroveň pyramidy – hodnoty, z kterých tento záměr vychází. Jeho realizace na úrovni 7. patra pyramidy – aktivní jednání školy – vedla ke změně podmínek*

pro výuku jak na straně žáků, tak na straně učitelů. Aktivní jednání školy zároveň vedlo ke snížení ranního stresu v rodinách žáků a snížení náročnosti jejich domácí přípravy na další výuku.

Obrázek níže shrnuje proces přemýšlení o problému a kroky řešení v jednotlivých patrech pyramidy logických úrovní.



Obrázek 6 – Rozbor příkladu v kontextu Pyramidy logických úrovní.

Naše vnímání toho, *kým jsme, kým jsme byli i kým se můžeme stát*, a zároveň to, zda svět kolem nás považujeme za úžasný, inspirativní a podporující, či jej vnímáme jako zákeřný, nepřátelský a nevlídný, se utváří na základě toho, v jakých podmínkách jsme vyrůstali, jak s námi lidé v našem okolí jednali, jaké hodnoty a systémy přesvědčení nám byly vštěpovány v průběhu celého dětství a dospívání. Pro náš sebeobraz, vztahy k lidem i celkové vnímání světa kolem nás je klíčové naše hodnocení toho, co se odehrává v nás, s námi i kolem nás a jak tomu rozumíme, jak se v tom cítíme, zda to zapadá do našich představ, zda to s námi ladí, nebo ne.

Právě Pyramida logických úrovní nám pomůže odpovědět si na otázky související s naším celkovým nastavením, s našimi cíli, záměry a vizemi, s naší identitou, hodnotami, postoji, přesvědčením, vzorci chování i strategiemi pro řešení konkrétních situací. Zároveň je užitečným pomocníkem při hledání možností pro využití a rozvoj našich talentů, schopností, dovedností a znalostí. S její pomocí snáze pojmenujeme podmínky, které nám svědčí, i ty, které nám nevyhovují nebo nás doslova blokují. V následující tabulce tak naleznete užitečné otázky pro jednotlivá patra pyramidy logických úrovní. Pomohou vám zmapovat, za jakých podmínek se nacházíte v trojúhelníku dramatu DDT (Útočník-Oběť-Zachránce) a kdy naopak vstupujete do trojúhelníku podpory TED (Tvůrce-Vyzyvatel-Kouč).

Propojení trojúhelníkyTED a DDT s pyramidou logických úrovní

DDT	PLÚ		TED
Jaký je můj skutečný Záměr /Vize když jsem ochotný/á přijmout roli Útočník, Oběť, Zachránce?	Vize Záměr	Kam? Za čím?	Jak přijetí role Tvůrce Vyzyvatele, Kouče podporuje můj Záměr /Vizi?
Jaký vliv má dlouhodobé přijetí role Útočník, Oběť, Zachránce na moje vnímání sebe sama?	Identita	Kdo?	Čím mne obohacuje vědomá práce s rolí Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče?
V čem je pro mne výhodná role Útočník, Oběť, Zachránce?	Role	Skrze co?	Jak pracuji s rolemi Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče?
Co je pro mne/pro druhé důležité v roli Útočník, Oběť, Zachránce? S jakými hodnotami jsou role Útočník, Oběť, Zachránce neslučitelné?	Hodnoty	Pro co?	Jaké hodnoty jsou pro mne spojené s rolí Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče? Na jaké hodnoty se zaměřuji v roli Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče?
Jaké systémy přesvdčení mne ovládají/udržují v roli Útočník Oběť, Zachránce	Nastavení mysli	Jaký je SW?	Jaké systémy přesvědčení jsou potřebné pro vědomou práci s rolí Tvůrce Vyzyvatele Kouče?
Co ztrácím/co nerozvíjím v roli Útočník, Oběť, Zachránce?	Schopnosti	Co?	Jaké schpnosti, dovednosti a znalosti mi pomáhají udržet si roli Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče?
V jakých situacích se chovám jako Útočník, Oběť, Zachránce? Kdy obviňuji duhé, situaci, život? Kdy na druhé útočím a kdy se je pokouším zachraňovat? Co zažívám v roli Útočníka, Oběti, Zachránce?	Jednání	Jak?	Jak se chovám v roli Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče? Jak poznám Já/moje okolí, že jednám jako Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče? Kdy podporuji druhé? Co zažívám v roli Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče?
Kdy se cítím jako oběť – druhých, okolností, světa? Za jakých okolností nejčastěji vstupuji do role Útočníka, Oběti, Zachránce? Za jakých podmínek se mi daří z role role Útočníka, Oběti, Zachránce vystoupit?	Podmínky	Kde? S kým? S čím?	Jaké podmínky potřebuji k tomu, abych byl/byla schopný/á přijmout plnou odpovědnost za situace, vztahy a život, které si vytvářím? Za jakých podmínek mi vyhovuje role Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče? Kdy je pro mne obtížné udržet si roli Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče

Tabulka 3 – Pyramida logických úrovní a trojúhelníky DDT a TED

5.2.1.2 Nastavení mysli jedince – vznik a vývoj

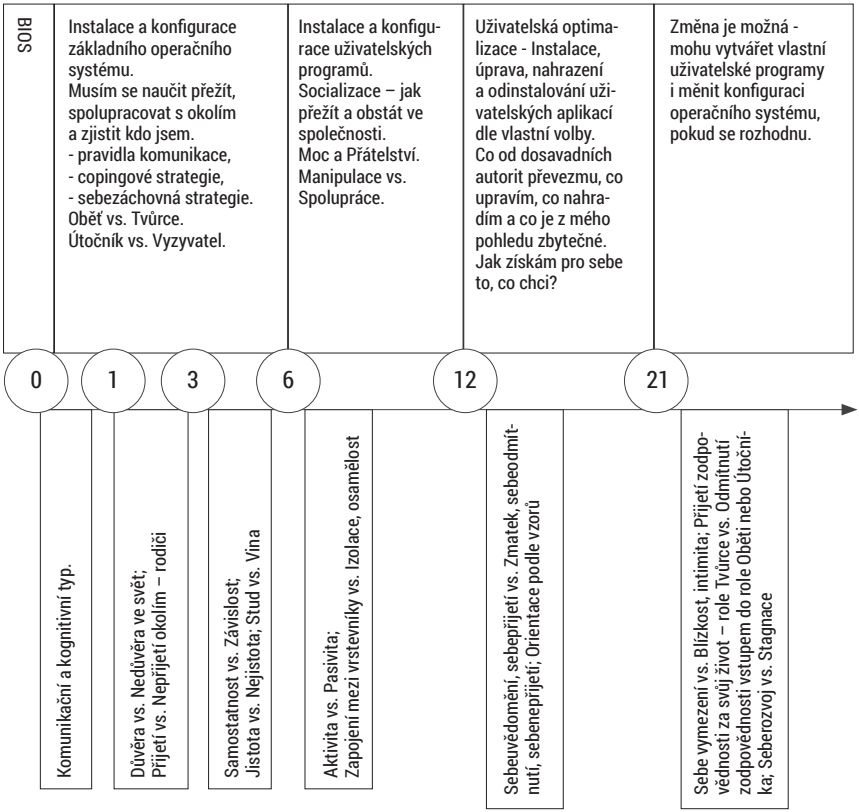
Jak vlastně vzniká náš přístup k sobě, k lidem, k životu? Jak vznikají naše systémy přesvědčení, hodnotový žebříček, vzorce chování a strategie řešení různých životních situací? Z jakých prvků se skládá naše nastavení mysli? Co je vrozené, co rodinné dědictví, co vzniklo vlivem výchovy a co jsme si vytvořili sami na základě vlastního vnímání, pochopení a hodnocení? To jsou otázky, na které lidé hledají odpověď už celá staletí.

Na základě teorií popisujících vývojové fáze lidské psychiky, teorie citové vazby Johna Bowlbyho (12), teorie nastavení mysli Carol Dweck (3) a dalších kognitivních modelů jsme vytvořili jednoduchou metaforu[5] popisující paralelu mezi vývojem nastavení mysli člověka a softwaru potřebného k fungování počítače i spuštění různých uživatelských funkcí (*shrnutí metafory viz obrázek č. 7*). Využití metafory nám usnadňuje pochopení základních témat a vývojových mezníků se zaměřením na formování hodnotového systému, postojů, přesvědčení a s nimi spojenými vzorci chování. Pro utváření naší životní filozofie, přístupu k životu, každodenním situacím, menším či větším problémům i výzvám, které nám přináší, jsou klíčová témata konkrétních vývojových období: 1 rok, 3 roky, 6 let, 12 let a 21 let.

V následující části zaměřené na vysvětlení vzniku a formování nastavení mysli, budeme pracovat s vývojovou teorií Erika H. Eriksona (4) a výše zmíněnou metaforou člověka jako počítače, kde nastavení jeho mysli lze přirovnat k operačnímu systému a uživatelským programům. Ukážeme si, jak velkou zodpovědnost mají v tomto procesu rodiče či další vychovatelé a učitelé. Podíváme se, kdy se začíná zvyšovat zodpovědnost dítěte za svůj život, a prozkoumáme také strategie, které děti volí ve vztazích, v komunikaci i směrem k sobě. Také si vysvětlíme, jakým výzvám a tématům se každý musí před dosažením dospělosti postavit, a co ho čeká dál.

---

5 První zmínky o přirovnání lidského mozku k počítači jsou datovány do roku 1956. Zásadní podíl na tzv. computer-mind metaphor je připisován Warrenu MCculochovi a Walterovi Pittsovi. Nejčastěji je ale jako první citován John von Neumann a jeho dílo The Computer and the Brain z roku 1958, kterého jejich prace výrazně ovlivněna (více viz. Gigerenzer">http://www.dangoldstein.com/papers/GigerenzerGoldstein_MindAsComputer_Creativity-ResJ_1995.pdf">Gigerenzer & Goldstein, 1996). První seriozní citace využití této metafory nalezneme v publikaci Human Problem solving od Allana Newella a Herberta A. Simona z roku 1972.(13) V různých formách je tato metafora člověka jako počítače využívána v rámci celé řady kognitivních teorií a modelů. (14)



Obrázek 7 – Časová osa a vývojová témata podle metafory člověka jako počítače.

Představte si nyní novorozence a jeho mysl jako právě vyrobený zbrusu nový počítač. Veškerý hardware je na svém místě, všechny spoje fungují, jak mají. Instalován je pouze spouštěcí program BIOS – *z anglického Basic INput-OUTput System* umožňující instalaci a spuštění operačního programu, uživatelských programů i specializovaných aplikací. V případě dítěte je tímto základním programem jeho dominantní **kognitivní a komunikační typ** – kanál, přes který přijímá, hodnotí a vysílá informace.

Pro psychický vývoj dítěte je v prvních letech života důležitá nejbližší rodina – vztahy mezi jednotlivými členy a forma komunikace mezi nimi i směrem k dítěti samotnému. Každé předávání informací, tedy i komunikace uvnitř rodiny, funguje

na principu vysílač-přijímač. To, zda dokáže přijímač zpracovat vyslaný signál a přijmout informaci, záleží na tom, zda vysílač a přijímač pracují na stejné frekvenci. Pokud tomu tak není, dojde ke zpracování vyslané zprávy pouze částečně, čímž vznikne zkreslení, nebo nejsou vysílané informace zpracovány vůbec – komunikace není navázána. V lidském společenství jsou popsány tzv. komunikační a kognitivní typy, na jejichž základě probíhá komunikace, tj. jsou vysílány, zpracovávány a přijímány informace mezi konkrétními lidmi např. rodičem s dítětem.

Abyste lépe porozuměli rozdílům mezi jednotlivými komunikačními a kognitivními typy, využijeme na tomto místě teorii komunikačních typů podle Kops method (5), jejímiž autory jsou Kamila a Petr Kopsovi. Podle této teorie jsou hlavní kognitivní a komunikační typy čtyři:

Rozumový – potřebuje světu kolem rozumět, je zaměřený na logiku, fakta, řád, proces, detail, při učení mu vyhovují tabulky a jasná struktura informací.

Obrazový – vnímá svět přes barvy a obrazy, zaměřuje se na celek, učí se hlavně z toho, co vidí, vyhovují mu grafy a obrazové materiály.

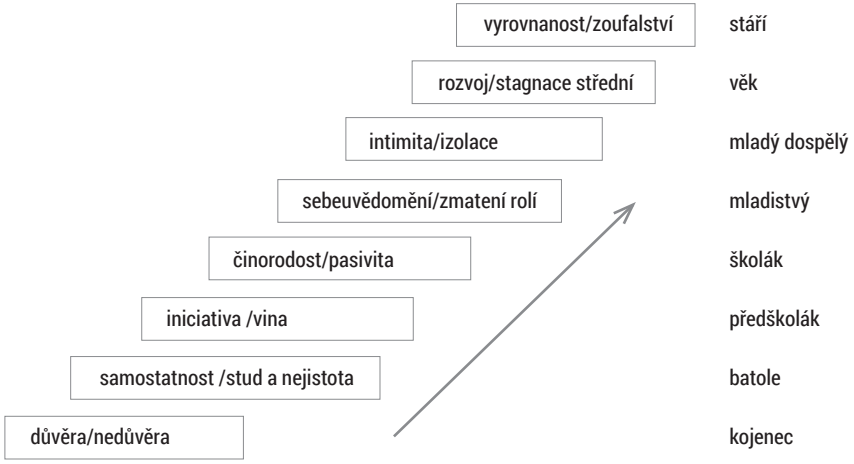
Pocitový – pro něj jsou důležité dobré pocity a emoce, hlavně pocit sounáležitosti, přijetí a bezpečí, učí se hlavně ze své zkušenosti, miluje praktická cvičení a pokusy.

Sluchový – je citlivý na to, zda mu věci dobře zní, ladí a rezonují s ním, s jeho představou světa, pracuje se zvukem, harmonií i tichem, učí se poslechem.

Komunikační typ je tedy vrozeným nastavením naší mysli. Jedná se o filtr, na jehož základě vzniká naše hodnocení toho, co se odehrává v nás i kolem nás. Je to základ naší komunikace, našeho spojení s okolním světem a lidmi v něm. A nejen to, komunikační a kognitivní typ je klíčový pro to, co potřebujeme, jak se učíme, co je pro nás důležité, na co se zaměřujeme, co nám dává smysl a co ne. Pro vývoj dítěte je proto nesmírně důležité, zda je s ním komunikováno na jeho frekvenci – tj. skrze jeho komunikační typ. Pokud tomu tak není, vzniká mnoho nepochopení, pocit nepřijetí, falešný obraz o sobě, o druhých, o životě, nesoulad a napětí ve vztazích.

Pro formování našeho nastavení mysli, systémů přesvědčení a hodnotového systému je neméně důležité zvládnutí klíčových vývojových témat. Samozřejmě i zde hraje důležitou roli komunikační a kognitivní typ jedince. Dalším krokem v naší práci spojené s trojúhelníky TED a DDT v kombinaci s Pyramidou logických úrovní bude propojení těchto typů právě s klíčovými vývojovými tématy. Vývoj člověka hezky popisuje teorie Osmi věků člověka Erika Eriksona (4), kterou jsme pro toto propojení zvolili.

Vývojové stupně člověka



Obrázek 8 – Vývojové stupně člověka podle Erika H. Eriksona (6)

V průběhu prvních šesti let života je zejména na základě přístupu rodičů a jejich výchovného stylu instalován operační systém. Pro dítě je v tomto období nejprve důležité bezpodmínečné přijetí, klíčové pro vnímání naděje a víru v dobro, v dobrý konec. Erik Erikson popsal ve své teorii Osmi věků člověka kojenecké období jako podstatné pro vytvoření důvěry nebo naopak nedůvěry v okolní svět. Také podle Johna Bowlbyho a Mary Ainsworth (16) je toto období důležité pro kvalitu citové vazby dítěte k matce i dalším blízkým osobám. V batolecím věku se stává podle Eriksona hlavním vývojovým tématem samostatnost a jistota vs. stud a nejistota

související s nároky a požadavky okolí, zejména rodičů. Na těchto základech stojí rozvoj vůle. Hlavní pozornost dítěte je upřena na jeho vztah s oběma rodiči. V předškolním věku mezi třetím a šestým rokem je hlavní výzvou vlastní tvorba, aktivita a iniciativa, jejich opakem je pasivita, závislost a pocity viny. Toto období je klíčové pro rozvoj sebevědomí a schopnosti, plnit si sny, naplnit své touhy a dosahovat svých cílů. Na významu nabývají vztahy v širší rodině a v rámci vrstevnického kolektivu.

V těchto třech vývojových obdobích se formuje příklon dítěte k tzv. fixnímu nebo růstovému nastavení, jak jej ve své teorii popsala Carol Dweck (3). Dítě se naučí důvěřovat v možnost změny, rozvoj talentů, schopností a dovedností, směřování k dobrému výsledku a životní prosperitě, nebo je svým okolím utvrzováno v názoru, že vše je dáno, míra talentu je předem určena, změna není možná, je potřeba vystačit s tím, co má k dispozici. Zároveň jsme již v tomto období zasvěceni do hry o moc spojenou s trojúhelníkem DDT, respektive s rolemi Útočníka, Oběti a Zachránce. Moudří rodiče i další vychovatelé a vzdělavatelé učí novou generaci přijímat zodpovědnost za svůj život i vztahy, učí děti respektu, podpoře a lásce spojené s trojúhelníkem TED a rolemi Tvůrce, Vyzyvatele a Kouče.

S touto výbavou děti v naší kultuře vstupují do školy. Úkolem prvního stupně vzdělávání je především instalovat „uživatelské programy". Hlavními tématy tohoto věku jsou pracovitost a činorodost proti apatii, pasivitě a vyčkávání. Dítě si klade otázku, zda může či nemůže být přínosem pro své okolí? V této vývojové fázi jsou rozvíjeny nejrůznější kompetence, zejména na úrovni schopností, dovedností a znalostí.

S přechodem na druhý stupeň a příchodem puberty se mění úhel pohledu dítěte na svět, společnost i životy dospělých v jeho nejbližším okolí. Hlavní otázkou následujících let je: Co z toho – co mne učí, co žijí, co považují za důležité rodiče, učitelé a další autority – je pro můj život užitečné, funkční a relevantní? Co je pro mne dobré zachovat, co přetvořit a co zničit? Na jakých hodnotách a postojích postavím svůj život? Každý dospívající si musí sám přebrat, co má pro něj smysl a hodnotu a co ne, oddělit ono pomyslné zrno od plev a popela. V rámci této vývojové hry na Popelku je ve hře vlastní sebeuvědomění i zmatek rolí a hodnot. Rozvíjejí se postoje a hodnoty související s věrností a vytrvalostí. Vrátíme-li se k naší počítačové metafoře, dostali jsme se do fáze uživatelské optimalizace systému. Dospívající si sice ještě neumí vytvářet vlastní programy a aplikace, zato dokáže ty

neužitečné postoje, hodnoty, přístupy velmi rychle a efektivně měnit za ty, které již někdo vytvořil, někdo, kdo je mu v tomto období vzorem, ať už je to herec, zpěvák, vůdce party nebo oddílový vedoucí. Při hledání vlastní identity zažívá dospívající vnitřní konflikt vyvolaný jednak nejistotou ohledně své role mezi lidmi, ale také touhou někam patřit, být přijímán takový, jaký je, a strachem z nepřijetí.

Na samotném prahu dospělosti se klíčovým tématem stává sebepřijetí, možnosti seberozvoje a vlastní hranice. Mladý dospělý získává zkušenosti s blízkostí a intimitou na jedné straně a potřebou sebevymezení na straně druhé. Velkým nebezpečím je úpadek do izolace. V tomto období je rozvíjenou ctností láska a schopnost milovat. Dosažením dospělosti mladý člověk získává také schopnost vytvářet si své systémy přesvědčení sám. Je však nutné počítat s vlivem již dříve získaných vzorců – nastavení mysli, postoji a hodnotovými systémy.

Přibližný věk	Rozvíjená ctnost	Konflikt	Významný vztah	Existenciální otázka
0–2 roky	naděje	důvěra vs. nedůvěra	matka	Mohu důvěřovat světu?
2–4 roky	vůle	samostatnost vs. stud a nejistota	rodiče	Je v pořádku, jaký jsem?
4–5 let	cíl	iniciativa vs. vina	rodina	Je v pořádku to, co dělám?
5–12 let	schopnost	činorodost vs. pasivita	sousedství, škola	Mohu být přínosem ve světě lidí a věcí?
13–19 let	věrnost	sebeuvědomění vs. zmatení rolí	vrstevníci, vzory	Kdo jsem? Čím mohu být?
20–39 let	láska	intimita vs. izolace	partneři, přátelé	Mohu milovat?
40–64 let	péče	rozvoj vs. stagnace	domov, pracoviště	Mohu se ohlédnout za životem?
65-smrt	moudrost	vyrovnanost vs. zoufalství	lidstvo, moji blízcí	Bylo v pořádku, jaký jsem byl?

Tabulka 4 – Přehled Osmi věků člověka dle Erika H. Eriksona (4).

Ať už jsme v dětství a dospívání zažili cokoliv, a náš život teď stojí na více či méně pevných základech, po dosažení 21. roku záleží už pouze na nás samotných, zda se své postoje, vzorce chování a nejrůznější strategie zvládání zátěžových situací rozhodneme opustit, přetvořit nebo je žít dál. V dnešní době existuje řada nástrojů a metod, jak se zbavit toho, co už ve svém životě nechceme mít, co už nechceme žít. Sami nebo s pomocí druhých můžeme změnit sebe i svůj život podle svých představ. Štěstí a spokojenost jsou výsledkem našeho vlastního rozhodnutí.

Finského psychiatra, terapeuta a kouče Bena Furmana inspirovala věta, kterou měl na předním štítu okolo projíždějící motorkář. Stala se dokonce názvem jeho knihy: „Nikdy není pozdě na šťastné dětství" (7). Dospělost je příležitost ke změně. Dává nám možnost zbavit se našeho přístupu k minulosti a dětství, které nás mohou omezovat. Dospělost nám také poskytuje prostor změnit postoje a vzorce chování, které nám přestaly vyhovovat, které jsme převzali od rodičů a učitelů a dnes již nejsou pro náš život relevantní. A především nám nabízí možnost přijmout roli Tvůrce a s ní zodpovědnost za život, který vedeme, a vztahy, které si vytváříme.

Jako rodiče, učitelé a vychovatelé se můžeme s pomocí otázek na základě pyramidy logických úrovní zaměřit na podporu našich dětí a žáků při zvládání jednotlivých vývojových témat. Zároveň nám pomůže vědomé rozhodnutí přijmout role z trojúhelníku TED a opustit ty z trojúhelníku DDT. S tím souvisí také odvaha pokládat sám sobě otázky zaměřené na jednotlivá patra Pyramidy logických úrovní, odvaha hledat na ně odpovědi a ochota realizovat to, co je potřeba pro výchovu mladých Tvůrců. Níže máte k dispozici konkrétní otázky dle pater pyramidy, které si můžete položit. Jejich zodpovězení by vám mělo pomoci pracovat s žáky v rámci jednotlivých vývojových témat a podpořit tak jejich zvládnutí.

	PLÚ		Vývojové téma
1	Vize, Záměr	Kam? Za čím?	Jak si představuji dítě/ žáka, které/ý úspěšně zvládl toto vývojové téma? Jaký je můj záměr při výchově a vzdělávání dítěte/žáka? Jak se projevuje přijetí role Tvůrce v jednotlivých vývojových obdobích? Jak mohu v jednotlivých vývojových obdobích podporovat u dětí/ žáků osvojení si role Tvůrce?
2	Identita	Kdo?	Jak zvládnutí či nezvládnutí tohoto vývojového tématu ovlivní identitu dítěte/ žáka? V čem je úspěšné zvládnutí daného vývojového tématu důležité pro utváření identity dítěte/ žáka? Jak mám pracovat s identitou dítěte/ žáka v rámci tohoto vývojového tématu?
3	Role	Skrze co?	Jakou roli chci jako rodič/ učitel/ vychovatel hrát v životě dítěte/ žáka mít při zvládání vývojového tématu? Jaké role potřebuje dítě/ žák přijmout, aby úspěšně toto vývojové téma zvládl?
4	Hodnoty	Pro co?	Jaké hodnoty jsou v tomto vývojovým období důležité? K čemu chci dítě žáka v souvislosti s konkrétním vývojovým tématem vést?
5	Nastavení mysli	Jaký je SW?	Jak mohu dítěti/ žákovi pomoci v osvojení a vytvoření postojů i návyků podporujících roli Tvůrce v rámci daného vývojového tématu?
6	Schopnosti	Co?	Co se dítě/ žák potřebuje pro úspěšné zvládnutí vývojového tématu naučit? Jaké schopnosti potřebuje mít? Jaké znalosti a dovednosti si potřebuje osvojit?
7	Jednání	Jak?	Jak se mám k dítěti/ žákovi/ žákům chovat, abych je podporoval/a při zvládání konkrétního vývojového tématu?
8	Podmínky	Kde? S Kým? S Čím?	Jaké podmínky je potřeba vytvořit, dítě/ žák/ žáci úspěšně zvládli konkrétní téma? Jaké podmínky, situace, výzvy je potřeba vytvořit, aby si dítě / žák doplnil/o, co potřebuje k úplnému dokončení dřívějších vývojových témat?

Tabulka 5 – Pyramida logických úrovní a hlavní vývojová témata.

5.2.1.3 Nastavení mysli skupiny – vznik a vývoj

Stejně jako prochází jedinec od svého početí, respektive zrození až do své smrti postupně vývojovými etapami s konkrétním tématem, mají své vývojové fáze také skupiny – páry, rodiny, pracovní týmy, třídní kolektivy, zájmové oddíly apod.

Naším hlavním tématem je záměrná práce s rolí Tvůrce ve školním prostředí, její podpora a rozvoj. Jednou z důležitých dovedností současného pedagoga je umění pracovat jak s jednotlivci – zohlednit jejich individuální potřeby, nastavení mysli a pracovní tempo, tak se třídním kolektivem. Schopnost reflektovat dění ve vrstevnické skupině i jeho dynamiku – její nastavení „mysli", vývojovou fázi i vnitřní uspořádání. Vzniku a vývoji nastavení mysli u jedince jsme se již věnovali z několika úhlů pohledu. V následující kapitole se proto zaměříme právě na vývoj skupiny a jejího nastavení mysli. Využijeme opět více modelů popisujících dění ve skupině, včetně formování norem, přesvědčení a hodnotového žebříčku, které nám pomohou vytvořit vícerozměrný obraz. Ukážeme si:

- fáze vývoje skupinové dynamiky,
- typologii tříd,
- fáze soudržnosti kolektivu,
- teorii kmenů.

Pro člověka není přirozené žít o samotě, vytváří společenství s odlišnou funkcí, hierarchií a pravidly a je tak v průběhu svého života členem mnoha různorodých skupin. Za skupinu je považováno společenství tří a více lidí. Rozlišujeme je podle velikosti, stability, důvodu jejich vzniku a dle vztahu jedince ke skupině. V této části se zaměříme nejen na vznik a vývoj nastavení mysli skupiny obecně, ale také na specifika dynamiky školních tříd. Některé teorie jsou asi známé i ze studia pedagogiky, ale je možné si je vzájemně propojit a využít pro konkrétní kolektivy, které chceme posunout nebo v nich nastartovat změnu.

Fáze vývoje skupinové dynamiky

Každá skupina se od momentu svého vzniku až do svého zániku proměňuje a prochází vývojem. Soubor hybných sil uvnitř každé malé i velké skupiny nazýváme skupinovou dynamikou. Běžně bývá popisováno šest, respektive sedm vývojových fází vývoje skupiny (8):

1. Vznik – Starting,
2. Formování – Forming,
3. Bouření/krize – Storming,
4. Stabilizace/normování – Norming,
5. Výkon/produktivita – Performing,
6. Uzavírání – Closing,
7. Oživení – Refresh.

Společně nyní projdeme specifika, výzvy a nástrahy jednotlivých vývojových fází skupinové dynamiky z pohledu zaměřeného na třídní kolektivy. Vývoj každé skupiny je v počátečních fázích ovlivňován děním uvnitř i v okolí. Až v pozdějších stádiích je pro další vývoj klíčové pouze dění uvnitř kolektivu.

1. Vznik – Starting

Procesy:	• vznik skupiny, • výběr členů skupiny, • výběr formálního vedení/vedoucího, • příchod jednotlivých členů, • stanovení formálních pravidel, • seznámení s prostředím.
Principy pod povrchem:	• sebeprosazování se, • aktivita vs. pasivita k výběru, • „budu vybrán, nebo ne“ je někdy chápáno jako potvrzení vlastní hodnoty, vlastních kvalit.
Jak třídě pomoci ve zdravém vývoji:	• vysvětlení rolí učitelů a školních specialistů, • spravedlivý výběr, • otevřená komunikace, • jasné popsání cílů a očekávání, • zájem třídního učitele o jednotlivé žáky i třídu jako celek, • usměrňování formování kolektivu třídním učitelem, • podpora pocitu sounáležitosti.
Když kolektiv ustrne v této fázi:	• kolektiv je jen sbírkou individualit, • vyhýbání se spolupráci a společným aktivitám, • označení „třídní kolektiv“ je pouze formální.
Co působí v této fázi destruktivně:	• neprůhledný výběr / rozdělení do tříd, • manipulace při výběru, • vytváření mylných očekávání, • nejasná komunikace, zejména v oblasti pravidel, očekávání a cílů.

Tabulka 6 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Starting

2. Formování/orientace – Forming

Procesy:	• seznamování jednotlivých členů, • seznámení se s podmínkami/prostředím, • vytváření sociální sítě, hierarchie, • hledání spřízněných duší.
Principy pod povrchem:	• vznik vztahů mezi jednotlivci, • vytváření podskupin, • vytváření sounáležitosti – jedním z hlavních témat je „kdo k nám patří a kdo ne“, • oficiálně jsou si všichni rovni, • dochází k vyjasňování hranic, postojů, hodnot – kdo co chce a jak spolu vycházet, • postupně se tvoří sociální hierarchie – kdo je neformální vůdce, kdo je aktivní a kdo pasivní člen, kdo zůstává nezapojený, na okraji.
Jak třídě pomoci ve zdravém vývoji:	• podpora vzájemného seznámení a adaptace na nové prostředí, • vytváření společných pravidel a zážitků, • vytváření návyků efektivní komunikace a spolupráce, • podpora vzájemného respektu a tolerance k odlišnostem, • orientace podle určitých milníků – větší písemné práce, čtvrtletní/pololetní klasifikace, třídní schůzky apod., • práce s nástroji rozvíjejícími pochopení a přijetí vzájemné odlišnosti, • vytváření prostoru pro diskusi a zjišťování názorů jednotlivých žáků, • práce s motivací, • zaměření na individuální rozvoj žáků.

Když kolektiv ustrne v této fázi:	• nevytváří se hlubší vztahy, • mezi žáky nepanuje vzájemná důvěra a podpora, • komunikace je velmi opatrná, povrchní – projevuje se snaha držet si odstup, hlavně nevyvolat konflikt, • každý si hlídá své hranice a zároveň hranice své podskupiny.
Co působí v této fázi destruktivně:	• preferování konkrétních žáků učiteli, • přímá kritika před celou třídou, • umělé vyvolávání konfrontace – učitel/žák, žák/žák, skupina žáků / druhá skupina žáků, s jinou třídou, • hodnocení žáků/učitelů místo konstruktivní zpětné vazby na jejich chování, přístup, • šíření nepravdivých zákulisních informací jak o žácích, tak o učitelích.

Tabulka 7 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Forming

3. Bouření/krize – Storming

Procesy:	• vyjadřování odlišných názorů, • tříbení odlišných úhlů pohledu, • střety názorů a pracovních postupů, • konfrontace formálního a neformálního vedení kolektivu.
Principy pod povrchem:	• v kolektivu jsou podskupiny a koalice, • řešení hierarchie ve skupině, • vyjasňování formální a neformální hierarchie, • práce s nesouhlasem – jak ho vyjadřovat, jak ho přijmout, • názorové střety, • skrytý odpor vůči formálním autoritám, • překračování osobních hranic.

Jak třídě pomoci ve zdravém vývoji:	• vytváření návyků pro konstruktivní řešení konfliktů, • pěstovat kulturu konstruktivní zpětné vazby a nenásilné komunikace, • posilovat vědomí společného cíle • vytvářet prostor pro otevřené, upřímné vyjádření vlastního názoru, úhlu pohledu i nesouhlasu, • učit skupinu i jednotlivce efektivně pracovat s chybou, • umožnit osobní rozvoj každého člena skupiny, včetně práce se slepou skvrnou, • připomínat kolektivních, týmových i individuálních úspěchů, • diagnostikovat komunikační i osobnostní typy, • mapování proměn vztahové sítě pomocí sociometrie.
Když kolektiv ustrne v této fázi:	• rezignace na spolupráci, • v týmových aktivitách a projektech nedosahuje očekávaných výsledků, • stále se řeší konflikty a názorové střety, • v kolektivu panuje atmosféra kritiky, obviňování, • objevují se rysy direktivního až despotického vedení, • kolektiv se pohybuje v oblasti trojúhelníku DDT – neustále hledá viníka/oběť, černé ovce, • silná soudržnost a vzájemná rivalita pod skupin – skupinové myšlení my vs. oni.
Co působí v této fázi destruktivně:	• bránit vyjádření odlišných názorů, • důraz na neúspěchy a selhání, • osobně mířená i vnímaná kritika, • důraz na výkon – „Kdo je lepší?“.

Tabulka 8 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Storming

4. Stabilizace/normování – Norming

Procesy:	• definitivní stanovení pravidel a omezení, • ustálení a dodržování neformálních rolí, • stabilizace třídní kultury, • zklidnění situace, • zaměření na potřeby třídy, jednotlivých podskupin i konkrétních jednotlivců, • důraz na efektivitu a dobrá řešení, • ochota ke spolupráci i přijetí vlastní zodpovědnosti, • vzájemná znalost slabých a silných stránek.
Principy pod povrchem:	• přechod od hierarchie k rovnocennému, partnerskému systému organizace společenství, • přijetí odlišnosti a vnímání jedinečnosti jednotlivých členů třídy, • stabilita třídní kultury, formálních i nepsaných pravidel.
Jak třídě pomoci ve zdravém vývoji:	• vytváření prostoru pro rozhodování konsenzem o společných záležitostech v co největší míře, • podpoření dohody o finální podobě pravidel, • podpora konstruktivní diskuse.
Když kolektiv ustrne v této fázi:	• potřeba pravidel a jednoznačných postupů na všechno, velký tlak na jejich dodržování, • důraz na uniformitu bez respektu k individuálním potřebám a možnostem, • rigidní dodržování pravidel a postupů, • odpor ke změně a kreativitě, • důrazný požadavek na formalizaci procesu i výkonu, • tlak na konformitu – všichni musí být stejní, všichni musí reagovat stejně, všichni musí podat jednotný, standardizovaný výkon, všichni musí mít stejné podmínky a dodržovat jednotný postup, • potírání individuality, odsuzování odlišnosti.

Co působí v této fázi destruktivně:	• příliš liberální vedení kolektivu, • nejasná pravidla a hranice, • neochota rozhodnout a stanovit pravidla, • nedostatek energie k rozhodnutí, • opakované nedodržování, porušování a překračování dohodnutých a odsouhlasených pravidel, • příliš mnoho pravidel – snaha mít pravidlo na všechno, • škatulkování – normování lidí místo procesů, • tlak na integraci místo podpory inkluze, • nedůslednost, laxnost při vedení kolektivu, případně až nevedení skupiny: „Vyřešte si to sami – to není moje věc / od toho tady nejsem/ někdy se to naučit musíte.“, • příliš časté změny – podmínek, požadavků, postojů, hodnot, • nepředvídatelnost a nestabilita autorit, jejich požadavků a podmínek k jejich splnění, vedoucí k nejistotě a nedůvěře v sebe i druhé, • vysoké nároky na flexibilitu, improvizaci a kreativitu.

Tabulka 9 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Norming

5. Výkon/produktivita – Performing

Procesy:	• propojování a využívání různých úhlů pohledu, názorů a talentů, • rozvinutá schopnost efektivní spolupráce a dosahování individuálních i skupinových cílů, • kolektiv funguje jako dobře namazaný stroj, • obliba projektové práce.
Principy pod povrchem:	• soudržnost, • rovnocennost, • využívání potenciálu jednotlivce, podskupin i celého kolektivu.

Jak třídě pomoci ve zdravém vývoji:	• vzájemná podpora rozvoje jednotlivců, • rozvoj individuálních schopností a dovedností, • jasně formulované a stanovené úkoly a cíle pro jednotlivce i skupinu, • práce s konstruktivní zpětnou vazbou.
Když kolektiv ustrne v této fázi:	• vyhoření, • ztráta smyslu, • ponorková nemoc, • kolektivní představa o dokonalosti, • neochota spolupracovat s učiteli a jinými kolektivy, • vyčerpání ze stereotypu.
Co působí v této fázi destruktivně:	• ustrnutí v postupech a rigidita v práci s kolektivem, • zaplňování času nesmyslnými úkoly, • tlak na výkon – o nic jiného už nejde.

Tabulka 10 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Performing

6. Uzavírání – Closing

Procesy:	• ukončování procesů, • uzavírání společné práce/spolupráce, • hodnocení, závěr, ocenění, odměny, • oslava dosažení cíle, • loučení, • orientace na budoucnost, mimo tento kolektiv.

Principy pod povrchem:	• přemýšlení, co dál, • vytváření nové vize, • radost z dosažení cíle, • rozvolňování vztahů, • opouštění kolektivu.
Jak třídě pomoci ve zdravém vývoji:	• průběžně vyhodnocovat a uzavírat společnou práci, • podporovat kolektiv i jednotlivce v přípravě na závěrečnou, respektive přijímací zkoušku, pokud žáky čeká, • zdůraznit dosažené úspěchy, dílčí cíle individuální, skupinové i kolektivní, • společná příprava závěrečné slavnosti, oslavy, včetně přechodového rituálu, • pomoc jednotlivcům při hledání nového nasměrování, hledání, kam a jak dál, vytváření vize, • orientovat žáky na budoucnost.
Když kolektiv ustrne v této fázi:	• laxnost, neochota a nechuť k uzavření studia / dokončení ročníku / přípravě na závěrečnou zkoušku, • neprožití oslavy – absence uspokojení z dosažení cíle a dobře odvedené práce, • příliš dlouhá oslava – teď už se můžeme jenom bavit, jsme nejlepší, už se nikdy nemusíme učit, už nás nikdo nemůže zkoušet.
Co působí v této fázi destruktivně:	• nevyvážené, nerovnocenné hodnocení, • pouze nebo převažující kritika, absence výrazné pochvaly, ocenění, • i rovnovážné hodnocení může působit destruktivně, v této fázi je třeba více zdůraznit dosažené úspěchy.

Tabulka 11 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Closing

7. Oživení – Refresh

Procesy:	• obměna kolektivu, • prohloubení stereotypů vs. impuls ke změně, inovace, • snaha o udržení, případně zvýšení efektivity a produktivity, • vylaďování vztahů, • změny v procesech.
Principy pod povrchem:	• pokračující práce – studium, • průběžné úspěchy i neúspěchy, • únava z dlouhého trvání některých problémů, • ponorková nemoc, • stereotypy, • neustálá snaha o změnu za každou cenu – provokace.
Jak třídě pomoci ve zdravém vývoji:	• práce se stereotypy a vztahy v kolektivu, • podpora individuálního i skupinového rozvoje, • přinášení inovací, výzev a impulzů ke změně, • zaměření na práci s motivací, • střídání individuálních, skupinových a kolektivních projektů, • práce s konstruktivní zpětnou vazbou jako nástrojem k rozvoji a růstu.
Když kolektiv ustrne v této fázi:	• demotivace, • frustrace – ztráta energie a chuti k učení, rozvoji i změnám, • ztráta ochoty přijímat výzvy, • ztráta smyslu, ambicí, pocitu výzvy.
Co působí v této fázi destruktivně:	• odmítání změn.

Tabulka 12 – Fáze vývoje skupinové dynamiky – Refresh

Třídní kolektivy, které jsou základní organizační jednotkou našeho vzdělávacího systému, můžeme označit za společenství patřící svou velikostí mezi malé skupiny mající do třiceti členů. Dalším základními znakem je vysoká stabilita složení kolektivu. Třídní kolektivy vznikají náhodným rozdělením, diferenciací podle talentu nebo zaměřením – např. jazykové, matematické, sportovní; případně výběrem na základě přijímacích zkoušek. Přestože důvody pro vznik takového společenství jsou čistě formální, v průběhu času se v něm vytváří řada neformálních vazeb mezi jeho členy. Typickými rysy třídních kolektivů je jejich složení z žáků přibližně stejného věku, kteří společně procházejí jednotlivými vývojovými tématy. Školní třída je pro vývoj dítěte důležitým prostředím s ohledem na rozvoj nejrůznějších sociálních kompetencí. Dítě v ní tráví velkou část dne po řadu let, postupně získává určité postavení a prestiž. Vstupuje-li žák do nového kolektivu, který již má vytvořenou vztahovou síť a hierarchii, jedná se pro něj o značně zátěžovou situaci.

V předškolním období jsou spolužáci vnímáni jako parťáci pro hru. Kamarádství jsou většinou málo stabilní, dochází k častému střídání a změně preferencí. Na prvním stupni jsou již vztahy mezi dětmi trvalejší, vytváří se však čistě holčičí a čistě chlapecké skupiny. Až s příchodem puberty se dostavuje snaha o navázání vztahů i s opačným pohlavím.

Typologie tříd

Smékalová a Kolařík (2011) (9) vytvořili typologii tříd podle toho, čím si kolektiv prošel. Definovali 5 odlišných typů, které se liší nastavenými pravidly, jejich ovlivnitelností, úrovní komunikace mezi žáky i učitelem.

1. **Zcela nový kolektiv** – nemá žádnou společnou minulost, všechno je možné, všichni mají stejnou šanci získat postavení v kolektivu i ovlivnit pravidla. Komunikace teprve vzniká, je možné ji usměrňovat, jinak dojde ke spontánnímu vzniku norem třídy.

2. **Kolektiv vzniklý spojením** – vstupují do něj skupiny žáků s vlastní historií, hierarchií, normami a komunikačními návyky z původních tříd. Úkolem třídního učitele, školního psychologa, metodika prevence a výchovného

poradce je směřovat skupinu k vytvoření nového společenství, ve kterém bude každý mít novou šanci získat své postavení a ovlivnit nastavení norem i komunikace.

3. **Kolektiv s delší společnou minulostí, typ pozitivně vyladěný** – sem patří dlouhodobě fungující třídy s plynulou, efektivní komunikací mezi žáky i směrem k učiteli. Členové vnímají svou náležitost ke skupině pozitivně.

4. **Kolektiv s delší společnou minulostí, typ bez sounáležitosti ke skupině** – vazby v kolektivu jsou slabé, sociální síť je nestabilní, řada jedinců se vůbec do dění ve třídě nezapojuje. Může se zdát, že to některým dokonce vyhovuje. Žáci nespolupracují a vyhýbají se společným aktivitám.

5. **Kolektiv s delší společnou minulostí, typ negativně naladěný** – do této skupiny spadají problematické kolektivy. Třída funguje podle skrytých, ale všem členům jasných a všemi respektovaných pravidel. Zvnějšku nemusí být nic špatného či patologického patrné, třídní učitel často nemusí mít ani tušení, co se děje pod povrchem.

Fáze soudržnosti skupiny

Stejně jako jiné skupiny, mají i školní třídy svůj vývoj a dynamiku. Každý kolektiv projde fází prekohezní, fází prvotní koheze až do fáze dlouhodobé koheze. Jejich hranice nelze jednoznačně stanovit. Nejdelší čas v jednom kolektivu stráví žáci na základní škole a víceletých gymnáziích. Ukážeme si, jak jednotlivé fáze vypadají a zhruba v jakých ročnících je můžeme očekávat.

Prekohezní stádium (1.–3. třída ZŠ; prima a sekunda VG; 1. ročník SŠ) – ve třídě se setkávají žáci s odlišnou předchozí zkušeností. Názory učitele jsou zejména na počátku školní docházky normou, kterou žáci bezvýhradně přijímají. Na konci prvního ročníku je patrná diferenciace kolektivu odpovídající přístupu učitele k jednotlivým žákům i ke třídě jako celku. Při nástupu na víceletá gymnázia se žáci ocitají opět na začátku – jsou v novém prostředí, mají nové spolužáky, styl práce je zde náročnější. Takové kolektivy jsou z počátku tvořeny samými individualitami,

které se často vůbec neznají. Adaptaci na nové podmínky však může zkomplikovat studijní úspěšnost. Dřívější zkušenosti jak s prekohezní, tak s prvotní kohezní fází urychlují vývoj společenství – vytváření sociální sítě, hierarchie a norem. U tří a čtyřletých oborů je díky zažité kohezi celý vývoj ještě rychlejší. Dnes často využívané adaptační výjezdy na začátku prvního ročníku výrazně podporují vytvoření skupinové sounáležitosti.

Prvotní koheze (4.–6. třída ZŠ, tercie a kvarty VG, 2. ročník SŠ) – v tomto vývojovém stádiu se objevuje soudržnost, spolupráce a koheze. Dynamiku společenství nejvýrazněji ovlivňují aktivní jedinci a neformální lídři. Ve třídě se formuje tzv. veřejné mínění. Toto je poslední vývojové stádium, kdy je pro třídní učitele a školní specialisty možné výrazně usměrnit strukturu a dynamiku kolektivu.

Na víceletých gymnáziích se v této fázi vytvářejí pevnější vztahy, vzájemná tolerance mezi žáky i směrem k učitelům může být oslabena. Sociální vazby na původní spolužáky jsou definitivně odsunuty do pozadí nebo zcela přerušeny.

Kohezní stádium (7.–9. třída ZŠ, kvinta – oktáva, 3.–4. ročník SŠ) – normy, postoje žáků i sociální síť jsou stabilní. Každý získal své postavení na základě zkušeností, které s ním mají ostatní. Sociálně aktivní jedinci udávají rytmus života ve třídě. Pokud je to pro ostatní málo přijatelné, stoupá ve třídě napětí a množí se konflikty. Ve vyšších ročnících se často objevuje také vztahová únava. Na víceletých gymnáziích se od kvinty objevuje výraznější kritika namířená vůči učitelům i celé organizaci školy. (10)

Teorie kmenů aneb od přesvědčení: „život stojí za *prd* " až po „život je úžasný… "

Jeden z nejvlivnějších modelů poslední dekády zabývajících se vývojem postojů a hodnot, jak u jednotlivců, tak u skupin, respektive pracovních týmů, vznikl v oblasti leadershipu. Jeho autoři – Halee Fischer-Wright, John Paul King a David Logan jej nazvali **Teorií kmenů** (11).

"Kmen je skupina o zhruba dvaceti až stopadesáti lidech, kteří se znají natolik dobře, že pokud se potkají na ulici, zastaví se a prohodí spolu pár slov. " (11) Kmeny jsou základní stavební jednotkou lidského společenství. Příslušnost ke kmeni se dokonce stala součástí naší genetické výbavy. Každá škola je tvořena větším či menším počtem tříd. Žáci každé z nich jsou trochu odlišní a jejich role v třídním kolektivu i širším školním společenství nikdy nejsou úplně stejné.

Velmi důležitými kompetencemi učitele v roli Tvůrce jsou kompetence k ovlivňování a vedení druhých. Zejména v kontextu jeho vztahu se žáky a vlivu na ně. Stejně jako jiní leadři se především třídní učitelé podle Teorie kmenů stávají tzv. kmenovými vůdci, kteří se soustředí na jeho posilování skrze rozvíjení kmenové kultury (11). Projdeme si proto tento inspirativní model skupinové dynamiky z větší blízkosti.

Při práci se žáky je pro učitele v roli Tvůrce důležité umět určit, na kterém vývojovém stupni kmene se nachází kolektiv, jeho neformální vůdce nebo konkrétní žák. Klíčem je naslouchání tomu, jak mluví většina kolektivu a všímavost k tomu, jak si jednotliví žáci vytvářejí vztahy s ostatními a budují si pozici v třídním kolektivu. Uvnitř tříd patrně najdete několik kulturních stupňů, v závislosti na tom, do kolika podskupin je kolektiv rozdroben. Zaměřte svou pozornost na ten stupeň, který se vyskytuje ve třídě nejčastěji, případně na ten, který vám způsobuje při práci se žáky problémy a jehož posun na vyšší stupeň by vám práci usnadnil.

Pět stupňů kmenové kultury:

Už jste se někdy potkali s člověkem, který si stále jen stěžuje? Třeba ve vlaku, v autobuse nebo ve sborovně či ve třídě? Otrávený výraz, který nejlépe shrnuje věta:

I. „Život stojí za prd."

Tihle lidé si tohle přesvědčení nastavili jako filtr na vnímání světa a tak to pro ně prostě je. Máme-li žáky nebo spolupracovníky v této fázi, moc toho s nimi nenaděláme. Máme-li čas, chuť a energii, můžeme je podporovat, aby se dostali na další stupně, aby se s nimi dalo pracovat. Na tomto stupni od nich často slyšíme:

život je na prd, nefunguje, pitomý, nemůžu, sebrali, všechno je špatně, nejde. Tato úroveň je také často spojena s přesvědčením o nízké či žádné ceně lidského života a vlastního zdraví. Člověk ale přece jen nežije ve vzduchoprázdnu a někdy i tímto jeho filtrem prorazí i jiné zkušenosti a povšimne si, že možná ostatní žijí jinak než on, takže se posouvá do fáze:

II. „Můj život stojí za prd."

V této fázi si dotyčný už povšiml, že okolí se má vlastně relativně dobře, ale ten jeho život stojí za prd. Nachází se v roli apatické oběti a jeho nejčastější slova jsou: šéf, život, snažím se, nemůžu, vzdal, vykašlu, za prd. Ani v této fázi se s člověkem nedá moc spolupracovat, ale máme-li chuť a energii, můžeme takového člověka podpořit, aby zažil třeba jen malý úspěch, který mu ukáže, že by se mohl posunout dál a zažívat i něco jiného.

Žák: *„Paní učitelko, vy trpíte utkvělou představou, že já umím anglicky."*

Učitelka: „Hmmm, celé to cvičení máš napsané bez chyby."

další den…

Učitelka: „Adame, chtěla jsem ti něco navrhnout. Co kdybys sis tu utkvělou představu vzal sám a zkusil, jak funguje?"

Žák: *„Já to zvážím paní učitelko."*

…a příběh pokračoval tím, že Adamovi šla angličtina stále lépe a lépe a vypadal, že ho to baví.

Protože zažil další fázi:

III. „Já jsem úžasný."

Pokud člověka podpoříte natolik a tolikrát, aby začal věřit, že by mohl být úžasný, dostává se do fáze, na které se dá spolupracovat. Pokud zažíváme malé úspěchy, můžeme se dostat k větším a větším a začít si to alespoň sám za sebe více

užívat a nevracet se do role oběti, která to má na prd. Tahle fáze je soutěživá a charakterizují ji slova jako: já, mě, moje práce, udělal, dělám, mám, šlo. Tohle je fáze, kterou společnost, ve které žijeme, velmi podporuje. Ti nejlepší dostávají jedničky, odměny. Jenže tohle „jsem úžasný na rozdíl od tebe“ neroste dál. Před námi jsou úkoly, na které člověk sám nestačí.

Aby bylo možné zvládnout opravdu náročný, dlouhodobě fungující inovativní projekt, je potřeba spolupracovat s dalšími schopnými členy týmu a tím je fáze:

IV. „My jsme úžasní.“

To je ten pocit, kdy jedna plus jedna není dva, ale… tisíc… milion. Ten pocit fungujícího týmu, jehož by každý chtěl být součástí. Slova, která v této fázi zaznívají: my, naše, tým, děláme, oni, máme, dokázali, závazek, hodnota. Takto fungující tým občas i zažije úspěch, který je přesáhne a dalece inspiruje ostatní. Je to zážitek posledního stupně:

V. „Život je úžasný.“

Tenhle stupeň je plný radosti, nadšení, zvědavosti a údivu. Nejsou pro něj typická slova, ale prožitky, které se mnohdy těžko popisují. Není také obvyklé, aby někdo v tomto stupni setrvával pořád, ale lidé na čtvrtém stupni si při svém počínání do pátého stupně často vycházejí. Je to týmová spolupráce, která má velký přesah pro ostatní, a není v ní soutěživost s ostatními. Některým týmům se daří dorůst až sem a stav, kdy „život je úžasný“ zažít.

Pro přehled uvádíme níže i tabulku s jednotlivými stupni vývoje kmene a jejich charakteristikami (11):

Stupeň	Postoj	Téma	Vztah ke spolupráci	Příklady slov, která se vyskytovala ve vzájemné blízkosti
5	Bezelstný údiv	„Život je úžasný."	Týmová práce	
4	Kmenová hrdost	„My jsme úžasní."	Partnerství	my, naše, tým, děláme, oni, máme, dokázali, závazek, hodnota
3	Osamělý válečník	„Já jsem úžasný."	Soutěživost	já, mě, můj, práce, udělal, dělám, mám, šlo
2	Apatická oběť	„Můj život stojí za prd."	Lhostejnost	šéf, život, snažím se, nemůžu, vzdal, vykašlu, za prd
1	Zoufalé nepřátelství	„Život stojí za prd."	Nevraživost	život, za prd, nefunguje, pitomý, nemůžu, sebrali, cokoli

Tabulka 13 – Vývojové fáze kmene – postoje, hodnoty, vztah ke spolupráci

Literatura:

1. DILTS, Robert Brian. *Changing Belief Systems With NLP.* S. l.: Dilts Strategy Group, 2018. ISBN 978-1-947629-26-4.
2. GAVENDA, Jaroslav. *Příklad školy, která začala dělat snídaně*. [online]. 9. Říjen 2016. Dostupné na: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/skola-zacala-chystat-zakum-snidane-uspela-jeji-model-kopiruji-dalsi-2793 Bohatá snídaně za 20 korun? Pro stovky dětí je to realita, začínají tak ve škole svůj den
3. DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál.* Brno: Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-032-3.

4. ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

5. KOPSOVÁ, Kamila a KOPS, Petr. *Jak se domluvit s tygrem, aneb, Učíme se tygrijsky.* Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-1046-5.

6. WIKIPEDIE. Erik Erikson – životopis. [online]. 2017. Dostupné na: https://cs.wikipedia.org/wiki/%20w/i%20ndex.php?title=Erik_Erikson&oldid=15672310

7. FURMAN, Ben. *Nikdy není pozdě na šťastné dětství: jak překonat minulost.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0820-4

8. ZAHRÁDKOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci.* Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-042-9.

9. KOLAŘÍK, M. a SMÉKALOVÁ, E. *Typy třídních kolektivů a typy práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup?* 2011. ISSN periodika:1214-8717.

10. BRAUN, Richard, MARKOVÁ, Dana a NOVÁČKOVÁ, Jana. *Praktikum školní psychologie.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

11. LOGAN, David, KING, John Paul a FISCHER-WRIGHT, Halee. *Zrození kmenového vůdce.* Praha: Synergie, 2014. ISBN 978-80-7370-252-6.

12. BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

13. MILKOWSKI, Marcin. *Who was first with the computer metaphor?* The Brains Blog [online]. 6. Červen 2007. Dostupné na: http://philosophyofbrains.com/2007/06/06/who-was-first-with-the-computer-metaphor.aspx

14. CASEY, Gerard and MORAN, Aidan. *The Computational Metaphor and Cognitive Psychology.* The Irish Journal of Psychology. 13 November 2012. Vol. 10, p. 143–161. DOI: 10.1080/03033910.1989.10557739

15. MILLNER, T. *Jaromír Jágr: cesta za snem.* XYZ, 2016. ISBN 978-80-7505-413-5.

16. KRUMWIEDE, Andreas. *Attachment Theory According to John Bowlby and Mary Ainsworth* [online]. Munich: GRIN Verlag GmbH, 2014. ISBN 978-3-656-61377-0. Dostupné na: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201403162074

5.3 Učitel, žák a rodič v roli Tvůrce a Oběti

Žák v roli Tvůrce a Oběti

Žák, který žije v přesvědčení, že „jeho život stojí za prd“ rovnou hraje také roli Oběti:

„Nevím.“

„Neumím.“

„Nechci.“

„Nebaví mne to.“

„Nejde mi.“

A v cestě k učení a seberozvoji stojí další řada překážek, které vidí, vytváří a na které se soustředí. Mám pro vás otázku, na kterou odpovím za sebe, ale předpokládám, že vás napadne spousta dalších odpovědí.

Proč vlastně přijal tuto roli?

Co když kdysi dávno anebo nedávno začal vidět školu jako nepřátelské území, na kterém je třeba se bránit, nasadit brnění lhostejnosti, agresivity nebo dělat jen to, co je nejnutnější. Ztratil někde důvěru, byl tak dlouho nepochopen, že komunikaci vzdal? A teď se snaží přežít na nepřátelském území. Pokud má žák podobné nastavení, pak trvá dlouhou dobu, než začne učiteli důvěřovat, že by to mohlo být jinak.

Příběh:

Když jsem nastoupila na svou první hodinu angličtiny na učňáku, tak Felix spal už na začátku hodiny. Šla jsem se ho zeptat, zda je v pohodě. Ten 17letý skoro chlap se na mne podíval s výrazem takového nepřátelství, že kdybych se s ním setkala na ulici, přejdu na druhou stranu. Prospal zbytek hodiny. Ve sborovně jsem řekla, že

jsem první hodinu uspala pouze dva kluky, takže snad dobrý. Kolegové se zeptali, koho a sdělili, že je asi dobře, že zrovna tihle dva spali. Felix je ve třídě takový ten konec potravního řetězce, částečně romského původu, z dětského domova, s nějakými diagnózami poruch učení. Nějakou dobu jsem si dokonce myslela, že ani neumí psát. Klukům jsem řekla, že známky jsou mi jedno, ale musím je vzhledem ke školnímu řádu a dalším předpisům dávat. Takže to bude následovně: „Nedostatečně" nedám nikomu, nebudu se s vámi otravovat s reparátem, přeci jenom angličtina není na této škole zásadní na rozdíl od odborných předmětů. Dostat „výborně" bude snadné, znamená to vypracovat každou zadanou práci, vkládat do toho úsilí, každá snaha se počítá, nevadí, že děláte chyby. Chyby jsou jediná možnost, jak se něco naučit. „chvalitebně" bude pro ty, co to sem tam odfláknou, ale jinak se snaží. „Dobře" pro ty, co to odfláknou často… a „dostatečně" tu bych opravdu dávala velice nerada, to si mě tedy nepřejte."

Felix ve škole často chyběl a angličtinu snad někdy slyšel. Jeho nejlepším výsledkem, tedy když občas něco udělal, bylo opsat cvičení od souseda. Když jsem mu několikrát slova opakovala, byl schopen je zachytit a zopakovat po mně, nedůvěřivě a neochotně se strachem, že se před ostatními ztrapní, i když to bylo třeba jen před spolužákem v lavici. Teprve druhým rokem jeho nepřátelský pohled pominul a na mé „How are you?" začal reagovat snahou o odpověď, a ne zarytým pohledem do lavice nebo kolem.

Jednou měl spolužáka, který s ním seděl v lavici, ruku v sádře a nemohl psát. Řekla jsem mu, ať cvičení dělá ústně a Felix, ať to zapisuje, oba udělali dohromady víc práce, než dříve, každý zvlášť. Theo dostal za úkol to Felixovi i vysvětlit a dodělat s ním jeho další nedokončenou práci, byl rád, že má důležitou roli, že někoho učí, a Felix s podporou někoho dalšího fungoval lépe.

Pak přišel do školy úřední dopis, zhruba ve znění že Felixe je třeba podpořit, aby učňák dokončil… už tolikrát propadl, že systém ho chtěl prostě dostrkat někam dál.

Rozhodla jsem se, že moje forma podpory bude individuální přístup. Nabídla jsem mu, že když každou hodinu odpracuje několik lekcí na Duolingu a bude se snažit každou hodinu, dostane na konci roku 1. Rozzářil se, tuhle známku nikdy neviděl. Poslala jsem ho k počítači s mateřským tónem hlasu a slovy, tak pojď,

tady si sedni, tady máš heslo… to půjde viď, zkusíš to, uděláš kus, ano. Už dřív jsem zjistila, že zvýšeným hlasem u něho ničeho nedosáhnu – ty vyděšené oči a prosba, paní učitelko, nekřičte na mne prosím Vás… nějak jsem měla pocit, že jsem další ženská autorita, která na něj řve, a on se proti tomu potřebuje obrnit. S laskavostí se úplně uklidnil a pustil se do práce. Neměla jsem čas ho kontrolovat, pracovala jsem s ostatními. Až po hodině jsem se šla podívat, kolik toho udělal: 150 bodů – 15 lekcí! Od té doby pracuje na každé hodině a zažívá vlastní úspěch.

Učitel v roli Tvůrce a Oběti

Milí učitelé, vůbec se mi nechce psát o tom, kdy jsem se jako učitelka cítila jako Oběť, protože mne to nutí vzpomínat si na chvíle, kdy mi vůbec nebylo dobře. Teoreticky samozřejmě vím, že být Obětí je slepá ulice, ale některé cesty tam holt ještě nemají postavenou značku, že je slepá. Slepým uličkám a zamalování do rohu[6] se asi nedá úplně vyhnout, ale třeba si na tom uvědomíte, kdy tam jste a že tam není nutno setrvávat déle, než si to uvědomíte, označíte a vycouváte. Proto jsem se odhodlala uvést své příklady, aby vás inspirovaly.

Myšlení Oběti: *Ono je to nebaví, jsem špatná učitelka.*

Myšlení Tvůrce: *Co je na tom potřeba změnit? Jo a nečekej, že budeš na 100 % populární u každého.*

Myšlení Oběti: *Nemá to smysl, končím, neumím to.*

Myšlení Tvůrce: *Jaká je moje vize? Je stále platná? Co se chci naučit? Jdu hlavou proti zdi nebo je to bolest z růstu?*

Myšlení Oběti: *Pořád se snažím a nikde to není vidět…*

Myšlení Tvůrce: *Opravdu? Jsi ochotný tomu dát čas, aby to mohlo zapustit kořeny a vyrůst?*

6 Představte si, že natíráte podlahu a najednou se ocitnete v rohu, odkud nemáte úniku, protože podlaha je mokrá a vy jste zapomněli malovat směrem k východu... a teď jste zamalovaní v rohu.

Myšlení Oběti: *Nejde, nejde, nejde…*

Myšlení Tvůrce: *A co se povedlo? A co je vlastně cílem? Stojí mi za to v tom pokračovat? Jaké hodnoty naplňuji? Chci je změnit?*

Záměry, které mě podporují na cestě učitele – Tvůrce:

„Učím ostatní s úctou k jejich jedinečnosti."

„Jsem zvědavá, tady a teď."

„Věnuji energii a pozornost jenom těm, které to zajímá."

„Je fajn někoho podpořit, ale je ještě lepší naučit je, jak podporovat sami sebe."

Rodič v roli Tvůrce a Oběti

Myšlení Oběti: *Jsem špatná matka.*

Myšlení Tvůrce: *Mám se sebou trpělivost a dávám svým dětem prostor k růstu. Nevadí, že dělám chyby, tím se učím.*

Myšlení Oběti: *Ve škole se vždy cítím nesvá. Buď mlčím, nebo plácám hlouposti.*

Myšlení Tvůrce: *Škola není represivní orgán, je to místo, kde se dá s lidmi domluvit.*

Myšlení Oběti: *Máme smůlu na učitelky. S touhle to nejde.*

Myšlení Tvůrce: *Co se v této situaci mohu naučit? Co konkrétně potřebuji? Jak mohu přispět k efektivní spolupráci?*

5.4 Rozhodnutí – Otázková kapitola

Tato část je plná otázek. Odpovědět si na ně bude vyžadovat čas a upřímnost k sobě samému či k sobě samé. Pusťte se do práce s touto kapitolou, až si budete moci udělat čas jen sami pro sebe, plni klidu a pohodlí.

V předchozích kapitolách jste se už o roli Tvůrce ledacos dozvěděli. Zatím jsme se pohybovali mezi jednotlivými teoretickými modely a historickými příběhy. Seznámili jste se s tím, jak Tvůrce přemýšlí, jaké je jeho nastavení mysli, jak vnímá svět i jak vidí druhé. Víte také, kdo jsou jeho spoluhráči i protihráči. Měli jste možnost získat informace o tom, co do jeho světa patří, s jakými postoji je v souladu, které hodnoty s ním rezonují.

Aby pro vás bylo čtení dalších kapitol co možná nejpřínosnější, je čas položit si otázku:

Co já a role Tvůrce?

Já a role Tvůrce

1. Chcete být Tvůrcem?

2. Láká vás být učitelem/učitelkou v roli Tvůrce?

Pokud jste si odpověděli ANO, udělejte si nyní čas pro sebe a formulujte odpovědi na následující otázky:

Co vědomá práce s rolí Tvůrce znamená pro mne v osobní rovině:

1. Když budu vědomě pracovat s rolí Tvůrce, co tím získám?

2. Co musím změnit, abych mohl/a být vědomým Tvůrcem?

3. Co už jako Tvůrce umím?

4. Co se potřebuji učit jako Tvůrce?

5. Která svoje nastavení si mohu nechat?

6. Která svoje nastavení potřebuji změnit?

7. Co to znamená, když vědomě přijmu roli Tvůrce?

Co vědomá práce s rolí Tvůrce znamená pro mne jako učitele/učitelku:

1. Jaký pro mě má smysl být učitelem/učitelkou v roli Tvůrce?

2. Proč chci být učitelem/učitelkou v roli Tvůrce?

3. Jaký bude můj odkaz? Co po sobě jako učitel/ka v roli Tvůrce zanechám?

4. Kdo jsem jako učitel/ka v roli Tvůrce?

5. Kým chci být jako učitel/ka – Tvůrce?

6. Co je pro mne jako učitele/ku v roli Tvůrce důležité?

7. O čem jsem jako učitel/ka roli Tvůrce přesvědčený/přesvědčená?

8. Jaké znalosti, dovednosti a schopnosti jako učitel/ka v roli Tvůrce už mám?

9. Co mi jako učiteli/učitelce v roli Tvůrce chybí a jak to mohu získat?

10. Co přesně už dělám jako učitel/ka s rolí Tvůrce?

11. Co jako učitel/ka s rolí Tvůrce nedělám?

12. Co skutečně dělám a co si jenom myslím, že dělám jako učitel/ka s rolí Tvůrce? (Uveďte konkrétní příklady):

13. Kdy, kde a jaké vnější zdroje jako učitel/ka s rolí Tvůrce už využívám a mohu ještě využít?

14. Jaké zdroje jako učitel/ka v roli Tvůrce potřebuji?

6. Co znamená být učitel v roli Tvůrce – shrnutí

Tereza Špinarová

Pojďme si nyní společně shrnout nejdůležitější pojmy a informace spojené s propojením role učitele s rolí Tvůrce. Kdo je tedy učitel v roli Tvůrce?

Základním nastavením Tvůrce je přístup k životu jako prostoru plnému příležitostí a možností k objevování, k rozvoji a využití vlastního potenciálu. Zaměřuje se na to, co funguje, na to, co je možné zlepšit a proměnit, na řešení i proces k dosažení cíle, naplnění vize. Každý Tvůrce vnímá setkání s druhým člověkem jako inspiraci, vzájemné obohacení, možnost propojení odlišných úhlů pohledu. Svět Tvůrců je založen na postoji: „Já jsem OK, ty jsi OK." (1)

Pro toho, kdo přijal roli Tvůrce, je typické vědomí vlastní zodpovědnosti za své činy, svá rozhodnutí, za to, jaký život vede – považuje sám sebe za Tvůrce svého života. Má vizi pro svůj život ve všech jeho oblastech – osobních i pracovních. Z té pak vyvozuje záměry pro konkrétní projekty. Dál s nimi pracuje za pomoci nástrojů pro efektivní vytyčení jasných, reálných, ale zároveň ambiciózních cílů a definování kroků vedoucích k jejich dosažení.

Vědomé přijetí role Tvůrce s sebou nese přijetí procesů, postojů a hodnot spojených s celým trojúhelníkem TED – *The Empowerment Dynamic* a tím i propojení s rolemi Vyzyvatele podněcujícího k akci a Kouče pokládajícího otázky. V tomto nastavení mysli je typické přistupovat k druhým jako k zodpovědným Tvůrcům, respektive Spolu-Tvůrcům s jedinečnými znalostmi, zkušenostmi a životním příběhem. Spolutvůrce spojuje vzájemná podpora, respekt k jedinečnosti. Uznávají spolupráci a vzájemnou inspiraci. Zaměřují se na řešení a hledání cest.

Příklad, jak může společné přijetí role Tvůrce vypadat:

V rámci práce na projektu se tým dohodne na dílčích cílech i jednotlivých krocích, rozdělí si práci na základě silných stránek, dovedností a znalostí svých členů. Každý se věnuje té části, která mu jde s největší lehkostí a přináší mu nejvíce radosti. V týmu panuje vzájemná důvěra a podpora. Pokud je to pro splnění vlastní části potřeba, požádá každý člen bez obav o pomoc kohokoliv z ostatních. Všichni jsou si vědomi toho, že dosažení společného cíle je založeno na vzájemné spolupráci, podpoře a inspiraci. Potenciál týmu je vyšší než prostý součet potenciálu jeho jednotlivých členů.

Projektová výuka pro primu víceletého gymnázia vyvrcholila spoluprací celé třídy na vlastním muzikálu v anglickém jazyce. Studenti se na závěrečný projekt připravovali průběžně celý rok prostřednictvím projektů pro dvojice a menší týmy. V závěrečné velkém projektu také využili své talenty v odlišných oblastech i vzájemnou znalost svých silných stránek.

Zadání projektu obsahovalo pouze množství času na realizaci, nejpozdější datum dodání, délku výsledného muzikálu a formát odevzdání společné práce. V průběhu práce sice docházelo k tvůrčímu tříbení názorů, studenti si však samostatně rozdělili jednotlivé úkoly a role. Vytvořili vlastní scénář, zajistili si potřebné rekvizity i kulisy, z natočeného materiálu samostatně vytvořili originální muzikálový příběh. Při realizaci projektu využili znalosti nejen z dalších předmětů, ale i z mimoškolních aktivit. Výsledky své práce prezentovali na tradiční závěrečném slavnostním setkání u příležitosti konce školního roku rodičům, pedagogickému sboru i studentům vyšších ročníků.

Učitel v roli Tvůrce se pak soustředí na vytváření dobrých vztahů založených na efektivní komunikaci, podpoře a spolupráci. Vytváří atmosféru přijetí, důvěry a bezpečí. Zajímá se o potřeby svých žáků, jejich rodičů, kolegů i společnosti jako celku. Aktivně s těmito potřebami pracuje v rámci vzdělávacího procesu nové generace. Zároveň se však soustředí také na své vlastní potřeby a jejich naplnění.

Základním nástrojem učitele v roli Tvůrce jsou otázky, zejména otázka Proč? – zaměřená na vizi, záměry, konkrétní cíle a kroky k jejich dosažení v souvislosti s výukou i celým vzdělávacím procesem. Učitel v roli Tvůrce pracuje vědomě s rozvojem žáků v oblasti vědomostí i osobního rozvoje. Pro svou práci se žáky si tedy pro konkrétní hodinu, výukový blok i celý ročník stanovuje dva druhy cílů (více se jim budeme věnovat v kapitole 9):

Vzdělávací – vycházející z ŠVP a tematického plánu pro daný ročník a předmět.

Rozvojový – směřující do oblasti rozvoje měkkých dovedností žáků v rámci práce s konkrétní, vědomě zvolenou kompetencí.

V rámci výuky se tedy Učitel v roli Tvůrce zaměřuje na propojení vzdělávacích (vědomostních) a rozvojových (osobnostně-sociálních) cílů z oblasti klíčových kompetencí (nebo jiných kompetenčních modelů) k všestrannému rozvoji žáků. Jinými slovy, učitel v roli Tvůrce využívá práci s učivem k rozvoji měkkých dovedností svých žáků – cíleně pracuje s využitelností jejich poznatků a zkušeností z výuky v rozličných životních oblastech. Pro práci s kompetencemi a stanovováním rozvojových cílů výuky je užitečné vycházet z některého z ucelených kompetenčních modelů. V současné době se nejčastěji využívá základní model zakotvený v RVP (4), model vycházející z Národní soustavy povolání (2) pracující s 15 kompetencemi (s tímto modelem se setkáte v rámci této příručky) nebo model Kompetencí pro demokratickou kulturu tzv. CDC model (3) vytvořený pro práci se žáky v celé Evropské unii.

Dále v příručce si ukážeme, jak z našeho pohledu učitel v roli Tvůrce rozumí kompetencím. Ty definujeme jako systému hodnot, postojů, dovedností a znalostí. V rámci zvolené kompetence si umí učitel v roli Tvůrce stanovit realistický a dosažitelný cíl pro konkrétní hodinu nebo výukový blok i víceoborový projekt. Klade před žáky výzvy, přináší jim impulzy k zamyšlení, podporuje jejich odvahu objevovat nové cesty i řešení výzev. Pracuje s jejich motivací při vlastním vzdělávání, klade důraz na rozvoj osobnosti i realizaci vlastních projektů a vizí.

Učitel v roli Tvůrce podporuje také žáky, jejich rodiče i své kolegy k přijetí role Tvůrce, respektive k posunu do prostoru vymezeného trojúhelníkem TED a ke vztahům založeným na vzájemném respektu, podpoře a spolupráci. Učitel v roli Tvůrce si je vědom nástrah boje o moc a nadvládu i dalších nebezpečí spojených s rolemi Oběti, Útočníka a Zachránce z trojúhelníku DDT. Vytváří proto podmínky pro rozvoj vztahů vycházejících z efektivní komunikace včetně využití principů tzv. nenásilné komunikace a konstruktivní zpětné vazby.

Učitel, který přijal roli Tvůrce, využívá nástroje spojené s respektem k individuálnímu nastavení druhých a s efektivním ovlivněním jejich vývoje. Ví, jak tato

nastavení rozpoznat, ví, která z nich jsou vrozená a která získaná vlivem výchovy, případně vlivem předchozího vzdělávání. Pracuje i s nastaveními vzniklými na základě vnímání a hodnocení těchto zkušeností.

Přijetí role Tvůrce v učitelské profesi znamená nejen aktivní přístup k osobnostnímu rozvoji žáků skrze práci s jejich kompetencemi, ale také přijetí zodpovědnosti za vlastní rozvoj osobní i profesní.

V následujících kapitolách se dozvíte, skrze jaké nástroje lze posilovat svou jistotu v roli Tvůrce, a to nejen ve spojení s rolí učitele. Jak motivovat lidi ve svém okolí, zejména žáky, k přijetí role Tvůrce. Ukážeme si jak z komplexní kompetence vytvořit rozvojový cíl pro konkrétní hodinu a jak jej propojit se vzdělávacím cílem. V poslední části se zaměříme na nástroje podporující a rozvíjející roli Tvůrce a jejich využití především při práci se žáky.

Literatura

1. HARRIS, Thomas Anthony. *Já jsem OK, ty jsi OK.* Praha: Pragma, 1997. ISBN 978-80-7205-508-1.
2. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní soustava povolání.* [online]. 10. Červenec 2018. Dostupné na: https://www.nsp.cz/
3. CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ZA PODPORY ANTIKOMPLEXU. *Kompetence pro demokratickou kulturu – competences.* [online]. 10 července 2018. Dostupné na: http://competences.cz/kompetence-pro-demokratickou-kulturu/
4. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *RVP pro střední odborné vzdělávání.* NÚV [online]. 10. Červenec 2018. Dostupné na: http://www.nuv.cz/t/rvp-os

7. Provázení procesem přijetí role Tvůrce

Jitka Kořínková, Michaela Jeřábková

Zde si na reálném rozhovoru kouče a pedagožky, která se rozhodla být Tvůrcem, ukážeme, jak je možné vnímat vlastní práci na roli Tvůrce. Skrze poodhalení vnitřního světa naší respondentky se můžete podívat, jak všechny poznatky, které jste si přečetli, mohou vykrystalizovat a dál se rozvíjet. Být Tvůrcem není cíl, ale cesta – kdo se považuje za hotového Tvůrce, má ve svém životě určitě slepou skvrnu, kde nevidí prostor pro vlastní růst.

Učitel – klient má za cíl posílit svou roli Tvůrce

Kouč: Jestli tomu rozumím, tak jsi přišla s tématem posílení své role Tvůrce?

Klient: Ano.

Kouč: Jak se vidíš jako Tvůrce? Co děláš? Co říkáš? Jak to vypadá? Co cítíš?

Klient: Vidím se v situaci, která mi není příjemná, ale já v ní dokážu myslet na řešení. Klidně dýchám, mluvím k věci. Přemýšlím o možných cestách řešení. Říkám, že máme s druhou osobou určitě stejný cíl a nyní musíme najít společnou cestu. Cítím, že když se budeme oba snažit, tak to nějak vyřešíme.

Kouč: Podle čeho poznáš, že ses v roli Tvůrce posílila?

Klient: Podle toho, že situací, které jsem popsala výše, bude čím dál víc. Že to dokážu i v hodně těžkých chvílích, kdy mám pocit, že to je na nic. Že nemá cenu hledat řešení, že na to nemám nebo že druhá osoba je tak neschopná, že nemá cenu se snažit řešení hledat.

Kouč: Co ti to přinese, když budeš takovým Tvůrcem?

Klient: Přinese mi to radost z vyřešené výzvy. Radost z toho, že jsem dokázala motivovat osobu, u které jsem si myslela, že to nejde. Pocit, že když se snažím já i v situaci, kdy mám pocit, že to nemá cenu, tak se opravdu něco stane, tedy pocit, že vždy má cenu se nějakým způsobem snažit.

Kouč: Popiš mi situaci, ve které jsi už byla takovým Tvůrcem?

Klient: Na delším pobytu s dětmi z dětského domova jsem se setkala s chlapečkem, který se mi zdál být zlý. Vymýšlel na druhé samé lumpárny, opravdu mi připadlo, že je takový zákeřný a chce druhým ubližovat. Pořád se předváděl, zlobil, nechtěl se účastnit programu. Viděla jsem, že okřikování lektorů a vychovatele nepomáhá, a tak jsem se rozhodla zkusit jiný přístup. Dávala jsem mu pochopení, začala jsem se zajímat o věci, které zajímají jeho. Přikyvovala jsem, když něco vyprávěl, i když se přiznám, že jsem tomu příliš nerozuměla. Chlapec měl trochu svůj svět. Po tom, co jsem s ním strávila pár chvil s vyjádřením pochopení a přijetí z mojí strany, cítila jsem, jak se prolamují ledy a že si chlapec chce více povídat, chce mi ukázat kousek ze svého světa. Věděla jsem ale, že zatím jde pouze o utváření důvěry. Bohužel jsem s ním pak nemohla dále pracovat, ale snažila jsem se tuto myšlenku předat vychovatelům. Věřím, že by se po vytvoření důvěry s chlapcem mnohem lépe pracovalo.

Kouč: Co tě podporuje v bytí Tvůrcem?

Klient: Každý pocit maličkého úspěchu, každé pohnutí ledem, který se zdá být nerozbitný. Nejvíc, když vidím, že můj přístup může druhého nějak posunout, pomoct mu. To pak nejvíc posouvá i mne samotnou. Po případu výše jsem si řekla, že nemohu takto rychle lidi, natož děti, soudit. Hodně mi to pomohlo do další práce.

Kouč: Jaké překážky jsi potkala a jak jsi je překonala?

Klient: Překážky potkávám pořád. Největší překážkou pro mne je, když mám pocit, že zkouším všechno možné a na druhé straně to pořád nefunguje. Začnu pak být unavená a mám pocit, že nemá cenu se dál snažit. Že druhý člověk nechce spolupracovat, nechce se posouvat a že na něj nic neplatí. Překonat tohle je pro mne velmi těžké. Jsou chvíle, kdy se mi to stále nedaří. Když se mi to zrovna

povede, je to díky tomu, že si vzpomenu na předchozí úspěchy, nebo když se setkám s dalšími lidmi, kteří jsou zkušenější „Tvůrci“, kteří mi dokážou nějak poradit, nabídnout řešení, kteří mne vyslechnou a sdílí se mnou moje pocity, ale zároveň mi otevírají obzory.

Často mne také blokuje moje výbušná povaha. Začnu reagovat negativně a emotivně a někdy je pak už pozdě na věcné řešení, protože druhá strana je zablokovaná. Do budoucna je pak komunikace těžká.

Kouč: Když sis pojmenovala své překážky, jaký máš další rozvojový cíl?

Klient: Další cíl souvisí s mou výbušností. Snažím se pracovat na tom, abych rozpoznala svoje emoce včas a dokázala je pojmenovat, nechat zase odejít a poté přejít k věcnému řešení. Abych neřešila věci v emocích, ale spíše s větším klidem.

Kouč: Mohla bych ti dát domácí úkol k tvému cíli?

Klient: Ano.

Kouč: Zapisuj si 1 měsíc situace, kdy se projevila „výbušnost“ a vždy ji ohodnoť na škále 1–10 (1 je nejméně). Zkus pojmenovat, co ti ta „výbušnost“ chtěla říct? Co dobrého ti chtěla přinést?

Klient: Dobře, vyzkouším to. Jsem zvědavá, jestli přijdu na to, co mi chce moje výbušnost říct.

Kouč: Jaké uvědomění ti přinesl náš rozhovor?

Klient: Uvědomění, že mám před sebou ještě spoustu práce. Což je ale vlastně správně, protože se pořád mohu rozvíjet. Navíc díky rozhovoru cítím, že se mohu pohnout i ve věci, která se mi zdá těžká na zvládnutí (výbušnost). Díky domácímu úkolu mám nový impuls, jak pracovat s výbušností zase jiným způsobem, a dokonce se na to těším.

Kouč: Za co se oceníš?

Klient: To je těžká otázka… Asi za to, že se dokážu těšit na domácí úkol.

Kouč: Oceňuji tvou otevřenost, odvahu, strukturovanost a upřímnost.

8. Jak posilovat roli Tvůrce u učitele a žáka

Jitka Kořínková

„Vše, co dostane povzbuzení, roste…“

Michael Neill, kouč

Všechno, co má v životě hodnotu, vyžaduje úsilí, čas, trpělivost. Ani devět ženských dítě za měsíc neuplete, věci mají svůj přirozený vývoj. Jak dlouho to trvá, než člověk zvládne roli Tvůrce a přestane hrát Útočníka nebo Oběť? U každého asi jinak dlouho, záleží na tom, jak moc to trénuje. A každý krůček vytouženým směrem má smysl, každý posun a objev k tomu, co chceme, se počítá. Být Tvůrcem je cesta učení a člověk ji objevuje, jde po ní a užívá si ji. Také se setkává s překážkami, které ho testují, zda opravdu chce jít tímto směrem, zda mu za to stojí dát do toho své „sádlo“. Překážka – něco, co se člověku postaví do cesty a věci nejdou tak, jak si představoval. Taková překážka často říká: Opravdu to chceš? Záleží ti na tom? Je to důležité? Překážka člověka nasměruje k tomu, aby udělal inventuru své vize a svých hodnot. Někdy vypadá překážka jako lenost. Osobně nevěřím na lenost, myslím si, že je to jenom nedostatek motivace – nechce se mi to dělat, protože mi to nepřijde důležité – to, co je pro mne důležité mne „zvedne ze židle“ a jdu na to. Překážky vlastně vůbec nezmizí, jen se je naučíme překonávat a pak už se na ně díváme jinak. Je čerstvě napadnutý sníh překážka? Ano, máme-li na autě letní pneumatiky. Ne, je to radost, když se chystáme na běžky. Jako když šel Jiřík za Zlatovláskou a nevzdal to hned za humny, kde potkal první blondýnu, on přece šel za Zlatovláskou!

Příběh o překážkách, jak si je někdo umí i užít

Jedna kobyla, která byla šampionkou na parkourové skoky, odešla do důchodu na šumavskou farmu, kde měla občas vozit nezkušené turisty. Jednou s ní vyrazili na výlet a procházeli vesnicí, kde byl zrovna postavený parkour na místní závody.

Madam kobyla vyrazila i se svým nic netušícím a skoků neznalým jezdcem na trať, tohle zná tak dobře, nepotřebovala vedení. Nešťastný jezdec se snažil udržet v sedle, když si kobylka radostně doskákala první kolo, netřeba jí říkat, co má dělat, ví, že se to skáče ještě jednou… ano, ten jezdec sedí trochu nešikovně, ale to nevadí, ona tu trasu zná. Vedoucí výpravy na kobylu volal a snažil se ji odvolat zpět k ostatním koním. Kobyla si to ale vyložila tak, že jí netřeba něco připomínat, ona ví, že se skáče dvakrát. Prostě si překážky užívala – na rozdíl od jezdce. Umíte si překážky užít? Naučit se na nich něco? Soustředíte se na ně, nebo na cíl? Máte radost, že jste je zvládli a překonali a jste zase na cestě Tvůrce o kus dál?

Roli učitele Tvůrce posiluje naše uvědomění, kdy se jako učitel tvůrce chovám a kdy ne. Můžeme to také pozorovat u druhých – tam to často uvidíme lépe a rychleji než u sebe. Třeba u kolegů ve sborovně. Ostatní můžeme posilovat v roli Tvůrce hlavně tím, že jsme jím my sami.

Když vím, jak to vypadá, když jsem v roli Tvůrce, uvědomuji si také, když v ní nejsem. Položte si otázky:

„Jak to vypadá, když jsem učitel v roli Tvůrce?“

„Co dělám?“

„Co říkám?“

„Co si myslím?“

„Jak se cítím?“

Pro mne osobně je studium, jak být učitel – Tvůrce celoživotní studium. Moje první vědomá vzpomínka pochází pravděpodobně ze 4. třídy základní školy. Jeden můj spolužák ode mne chtěl opsat domácí úkol a já ho chtěla podpořit, ale zároveň jsem mu to chtěla vysvětlit. Ráda jsem mu pomohla, když o to žádá, a zároveň mi přišlo důležité, aby to v budoucnu zvládl sám. Aby se přece učil být žákem Tvůr-

cem – tak bych to nazvala z dnešního úhlu pohledu. Na mou nabídku, že mu to vysvětlím, aby si s tím příště snadno poradil sám, reagoval naprosto nevěřícným úšklebkem… o co mi jako jde… a můj argument: *„Ale Karle, takhle se to přece nikdy nenaučíš…“* následoval výraz, že jsem asi spadla z Marsu. A já to stejně nevzdávám.

V současné době je pro mé studium, „jak u sebe a svých žáků podporovat roli Tvůrce“ asi největší výzvou slyšet, že je angličtina prostě nebaví. V tu chvíli je pro mne skutečně náročné najít další cestu, jak být učitelem Tvůrcem.

„Jak to vypadá, když nejsem v roli Tvůrce?“

„Co dělám?“

„Co říkám?“

„Co si myslím?“

„Jak se cítím?“

Moje vnitřní nastavení je být Tvůrcem a snažím se to podporovat u všech svých studentů (žáků, učňů…), někdy mi to nejde a často je to dlouhé hledání. To, co mi pomohlo, je uvědomit si, že na budování důvěry je třeba čas, a to u někoho znamená několik týdnů nebo měsíců a u někoho i let. Raduji se z každého malého kroku a věřím, že některé věci teprve zapouštějí kořeny, takže nejsou vidět, a vyrostou až za dlouhou dobu. Chce to trpělivost.

Citace ze zpětné vazby na mou výuku angličtiny na SOU:

„Výuka byla v pohodě, kdyby tu nebylo tolik (debilů) lidí, co je to nezajímá, člověk by se naučil mnohem víc.“

automechanik

„Good. I learned some things, vocabulary, but I usually practiced. You mrs. Teacher were too good, merciful to the people who always behaved like beasts and did not deserve it except a few exceptions."

„Dobrý. Něco jsem se naučil, slovní zásobu, ale obvykle jsem to procvičoval. Vy, pane Učitelko, jste byla příliš hodná, milosrdná k lidem, kteří se vždycky chovali jako zvířata a nezasloužili si to až na pár výjimek."

zámečník

Měla jsem kdysi jednu kolegyni, byla pro mne ukázkou, jak žije člověk, který si myslí, že je život na prd v lepším případě, že její život stojí za prd (viz podkapitola Nastavení mysli skupiny – vznik a vývoj). To, co jsem od ní ve sborovně často slýchala, bylo, že žáci jsou hlupáci a nemá to smysl. Myslím, že jsem svým nejčastějším nastavením, že se taky mnohé učím a že v žácích vidím tolik nevyužitého potenciálu a že se mi zrovna dneska něco s některým „ztraceným případem" povedlo, budila směsici údivu a nedůvěry. Jednoho dne ovšem nastala situace, která jí výrazně změnila úhel pohledu. Škole bylo doporučeno, abychom jedné z žákyň s nejhorším prospěchem a ze složité sociální situace poskytli maximální podporu, aby daný obor po několika propadnutích konečně dokončila. Rozhodla jsem se přispět tím, že jí dám na angličtině vlastní individuální plán. Radka byla těžko motivovatelná. Stejně jako v předchozím případě jsem zvolila cestu s pomocí Duolinga. Zaujala jsem jí nabídkou, že pokud na každé hodině bude pracovat a dosáhne nějakého počtu bodů, dostane ode mne na konci roku jedničku. Z její reakce vím, že takovou známku ještě nikdy na svém vysvědčení neviděla. Byl zde znát podobný posun jako u Felixe. Hned první hodinu se do toho pustila u ní s nevídanou vervou a zvládla stejně jako Felix 15 lekcí a získala za ně 150 bodů. Za každou hotovou lekci dává systém 10 bodů a ty body nedá, dokud to člověk nezvládne bez chyby, prostě to člověk dělá stále dokola, až to projde bez chyby. Je to jako v životě, jediná možnost, jak se něco naučit je pustit se do toho, dělat chyby, učit se z nich a zkoušet to znovu a jinak, až to člověk pochopí. Takový výkon znamenal, že soustředěně pracovala celou hodinu, a to jsem u ní nikdy předtím nezaznamenala. Takový výsledek moji kolegyni šokoval a nejprve se snažila zjistit, zda Radka nemohla systém nějak obejít a ošidit. V jejím úhlu pohledu na svět nemohl být takový hlupák přeci úspěšný.

Ještě větší překvapení čekalo mě druhý den ve sborovně, kdy mi kolegyně hlásí v souladu se svým nastavením: „můj život stojí za prd“: *„Tak jsem zkusila to Duolingo a řeklo mi to, že jsem hlupák.“* Pomyslela jsem si, že pravděpodobně nedosáhla počtu bodů, jaký od sebe očekávala, ale vzala jsem ji vážně a odpověděla: *„No vidíš, to jsem ani nevěděla, že to takové hodnocení může napsat.“* A ona na to *„Nééé, jako že mi to řeklo, že jsem úplný začátečník, ale pracuji na tom a nějak to jde.“* Kolegyni namotivovalo prostě to, že když to zvládá největší hlupák, tak ona to dokáže taky. A od té doby na tom pracují obě. A já se tiše raduji, že se cvičí v roli Tvůrce.

Je vám v roli Tvůrce lépe? Žijete v tu chvíli kvalitní život? Pak stojí za to o to usilovat. Ve chvíli, kdy zjistím, že jsem nebyla nebo nejsem v roli Tvůrce, potřebuji udělat rozhodnutí, že to chci změnit a Tvůrcem opět být. I když je to někdy tvrdá práce nebo dlouhodobé hledání a objevování, jak na to.

Poznat, v jaké roli se nacházím, mi často pomůže i to, co si v tu chvíli říkám nahlas nebo pro sebe:

Útočník

„Kdo za to může?“ (Ostatní, společnost, okolnosti, ale rozhodně ne já!)

„Ty vždycky slízneš smetanu.“

Oběť

„Nejde to.“

„Nemůžu.“

„Mám to blbý, jsem chudinka.“

„Možná někdy se k tomu dostanu.“

„Já na to nemám.“

„Jemu všechno vychází a mně nikdy.“

Tvůrce

„Co chci?“

„Čeho chci dosáhnout?“

„Kudy vede cesta?“

„Jak na to?“

„Jak to vyřeším?“

„Co mne ještě posiluje?“

Záměry učitele – Tvůrce:

„Učím ostatní s úctou k jejich jedinečnosti.“

„Jsem zvědavá, tady a teď.“

„Věnuji energii a pozornost jenom těm, kteří o to stojí.“

Zenový příběh o učitelce

Přijde učitelka za zenovou mistryní a stěžuje si: „Stále dokola se věnuji svým žákům, mám s nimi trpělivost, opakujeme to snad stokrát a oni zase přijdou a zase to neví… Jaký smysl má pak moje práce?“

A zenová mistryně jí odpoví: „Jsi přece učitelka.“

Jak můžete posilovat roli Tvůrce u svých žáků?

Škola má za cíl vzdělávat, ale to dnes neznamená jen předávat informace. V současné době stále nabývají na důležitosti rozvojové cíle. V následující kapitole se dozvíte, jak je chápeme my v našem konceptu. Zde jen ve stručnosti: jsou to cíle, které rozvíjejí různé užitečné kompetence jako je spolupráce, dávání a přijímání zpětné vazby, výkonnost, samostatnost a spoustu dalších (viz přílohy v závěru této

příručky). K tomu patří i dovednosti, které se prolínají ve vícero z nich, jako je schopnost sebekontroly, překonávání překážek, získávání a orientace informací a opět mnoho dalších. Zvládání těchto dovedností posiluje u žáků roli Tvůrce – mohou zažít úspěch, učí se zvládat různé situace krok po kroku, objevovat vlastní řešení a přijímat odpovědnost za svůj učební proces. Způsobů, jak toho docílit, je spousta, je jen na vás, jaká cesta vám vyhovuje metodicky, didakticky, organizačně a osobnostně. Pocit vnitřního objevu, radosti, že jsem na to přišel sám (sama) má větší cenu než ohodnocení z vnějšku jedničkou. Tato vnitřní motivace podporuje cestu Tvůrce.

Jak posilovat roli Tvůrce u rodiče

Když už jste zažili, co přináší role Tvůrce, jak se lépe spolupracuje se žáky, když je v této roli podporujete, tak si jistě dokážete představit, že stejně tak to může fungovat ve spolupráci s rodiči. Zkuste si nejprve představit, jaké to je vstoupit do školy v roli rodiče. Většina rodičů do školy nechodí ráda anebo minimálně někde v sobě cítí napětí způsobené vzpomínkami na jejich dávnou (nebo nedávnou) roli žáka. Spousta rodičů si do školy nosí vlastní nepříjemné zkušenosti ze své školní docházky a tento filtr znesnadňuje komunikaci. K tomu se přičítá ještě to, že spousta učitelů je zvyklá mluvit s dětmi, ale cítí rozpaky, když mají mluvit s rodiči. Podpořme se navzájem myšlenkou, že máme jeden společný cíl: rodiče i učitelé chtějí, aby se děti ve škole něco naučily, aby jim to šlo a měly se tam dobře. Tím pomůžeme rodičům vystoupit z role Oběti s nastavením: *„Pozor škola, učitel, hlavu dolů, obrana, rychle pryč, mlčet, nějak přežít…“* nebo útočníka s nastavením *„Nedám se, nedostanete mne, vy jste ti, co za to můžou, vy to máte špatně…“* a vstoupíme do role Tvůrců, kteří tvůrčím a vzájemně se podporujícím způsobem hledají cesty a řešení.

9. Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce

Klára Kováčová, Michaela Jeřábková

9.1 Co je to výukový cíl?

Začínáme pojmem pro pedagogiku a pedagogy obecně známým, a tím je vzdělávací cíl. Ten chápeme jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou (1). Toto pojetí je poměrně široké a zahrnuje komplexní rozvoj jedince skrze učení. Pro potřeby didaktického zpracování učiva jsou cíle dále děleny a hierarchizovány, např. na cíle kognitivní (poznávací, znalostní), afektivní (postojové, hodnotové) a psychomotorické (pohybové, koordinační) (1). Podobně rozlišujeme v této příručce cíle **výukové** a **rozvojové**.

Začněme tedy **výukovými** cíli, kterými jsou myšleny cíle poznávací, obsahové, tj. takové, které se týkají získávání poznatků, osvojování principů atp. Tyto cíle nemůžeme opomenout a vynechat, pokud chceme dodat inspiraci učitelům napříč stupni vzdělávání. Navíc na ně můžeme navázat rozvojové cíle, o kterých si přečtete v další části kapitoly.

Stručně si tedy připomeňme, jaká je současná zákonná úprava těchto cílů ve výuce. V české vzdělávací soustavě byly výukové cíle dříve stanoveny v učebních osnovách. Po zavedení nového Školského zákona č. 561/2004 Sb. vstoupilo v platnost tzv. dvoustupňové kurikulum. To je založeno na Rámcových vzdělávacích programech (dále RVP) na státní úrovni a Školních vzdělávacích programech (dále ŠVP) na úrovni konkrétních škol. Skrze tyto dokumenty jsou stanoveny jednotlivé vzdělávací obsahy a následně také právě výukové cíle pro jednotlivé vyučované předměty.

Jinými slovy – škola na základě RVP vypracuje svoje ŠVP a dle něj postupuje v jednotlivých předmětech. RVP s sebou ovšem přineslo důležitou novinku, a tou jsou klíčové kompetence jako významné cíle vzdělávání, které jsou jiné než obsa-

hové. Jde o reakci na mezinárodní dokumenty, které upozorňují na fakt, že moderní vzdělávání by kromě znalostí (výukových cílů) mělo přinášet dětem také dovednosti, hodnoty, tj. klíčové kompetence, které je vybaví do života a které budou dlouhodobě platnější než data, která se mohou měnit. Např. dovednost učit se, komunikovat atp., které je možné využívat celoživotně (2).

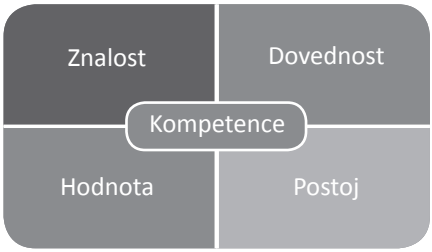
9.2 Co je to rozvojový cíl?

Právě z klíčových kompetencí vychází druhý typ cíle, se kterým pracujeme – rozvojový cíl. V této příručce považujeme za rozvojový cíl takový cíl, který se netýká výukového obsahu, ale spíše osobnostní a sociální roviny, resp. roviny dovednostní, hodnotové nebo postojové. Nejde zde tedy například o vzdělávací cíle z dějepisu, ale o cíle v oblasti prezentace, komunikace, orientace v informacích atp. V zásadě se jedná o takový cíl, který umožní žákům a studentům získaný obsah využít v životě efektivním způsobem a plnohodnotně se podílet na rozvoji společnosti (2).

Jak již bylo řečeno, obecně vychází rozvojový cíl z klíčových kompetencí, které jsou stanoveny v RVP (2) nebo v jiných kompetenčních modelech. Oba dva cíle (rozvojový i výukový) by se měly ve vzdělávacím procesu doplňovat. V této kapitole se dozvíte nejen, proč je výhodné tyto cíle propojovat a čeho tím můžeme při pedagogické práci dosahovat, ale také si prakticky ukážeme, jak na to. V kapitole 10 jsou pak k dispozici další nástroje, které by Vám měly propojování vzdělávacích a rozvojových cílů a jejich zařazování do vyučovacích hodin / výukových bloků usnadnit.

Než přejdeme k praktickým ukázkám, je dobré si říct, jak chápeme pojem kompetence. Kompetence jsou integrované cílové struktury, které představují potenciál pro jednání jedince v situacích pracovního, osobního a veřejného života. Jde o soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Nejde pouze o prostý „součet“ vědomostí, dovedností, hodnot a postojů – důležité je funkční propojení všech složek, které umožňuje jedinci efektivně jednat v různých životních situacích (3).

Nejdůležitější je vnímání kompetence jako určité struktury, která se skládá z více složek, uvedených na obrázku níže (4):



Obrázek 9 – Struktura kompetence

Z obrázku vyplývá, že kompetence je komplexní pojem, který v sobě zahrnuje znalost (obsah kompetence), dovednost (aktivní jednání související s kompetencí), hodnotu (cítím důležitost kompetence) a postoj (chci se kompetenci věnovat). Prakticky si můžeme užitečnost této struktury ukázat na příkladu části kompetence komunikativní, jejíž součástí je mimo jiné aktivní naslouchání:

- znalost – vím, co je aktivní naslouchání,
- dovednost – umím aktivně naslouchat,
- hodnota – aktivní naslouchání mi přijde důležité ve vztahu s lidmi,
- postoj – aktivní naslouchání je významné, chci ho trénovat, potřebuji ho.

Všechny části kompetence jsou důležité pro její zvládnutí. Mnohdy začínáme jen změnou postoje. Ukazujeme a hledáme i hodnotu, proč je pro žáky osobně osvojení dané kompetence důležité. Jen velmi těžko nám půjde trénovat naslouchání se skupinou, která ho odmítá nebo která ho neshledává důležitým. Stejně tak bychom ale nemohli trénovat dovednost naslouchání bez základních znalostí toho, co to vůbec znamená. Pro správné osvojení kompetence je tedy třeba ji obsáhnout v celé komplexnosti. Podle konkrétní skupiny můžeme ale klást důraz na posílení různých součástí kompetence.

Při práci s kompetencemi si lze vybrat různé kompetenční modely. Prvním z nich je v zásadě závazný model, který vyplývá z RVP.

RVP pro základní vzdělávání stanovuje jako cíl vzdělávání následující klíčové kompetence (5):

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

RVP pro gymnázium má kompetence téměř totožné. Pouze místo kompetence pracovní je uvedena kompetence k podnikavosti (6). Obdobné kompetence jsou stanoveny také pro odborné školství (7).

Pro práci s podrobnějším seznamem kompetencí je možné využít také katalog z Národní soustavy povolání. Ten vymezuje 15 následujících kompetencí (8):

- efektivní komunikace,
- spolupráce,
- kreativita,
- flexibilita,
- uspokojování klientských potřeb,
- výkonnost,
- samostatnost,
- řešení problémů,
- plánování a organizace práce,
- celoživotní učení,

- aktivní přístup,
- zvládání zátěže,
- objevování a orientace v informacích,
- vedení lidí,
- ovlivňování ostatních.[7]

Kromě klíčových kompetencí jsou stanoveny v RVP také tzv. „Průřezová témata". Jsou to témata, která by měla napomáhat dosahování klíčových kompetencí a měla by protínat celý obsah vzdělávání.

Pro základní vzdělávání jsou stanovena následovně (5):

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova demokratického občana,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova.

U gymnázií jsou průřezová témata stejná jako výše, pouze není uvedena výchova demokratického občana (6). Odborné vzdělání má trochu jiné znění průřezových témat: Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie (7). Najdeme zde v zásadě obdobná témata, ale záběr není tak široký jako u všeobecně vzdělávacích institucí.

Uvedená témata by měla vést, mimo jiné, právě k naplňování klíčových kompetencí. Název průřezová je zvolen z toho důvodu, že nejde o samostatné předměty,

7 Pozn. Na webových stránkách http://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx a v příloze v této příručce je možné si jednotlivé kompetence blíže prozkoumat a zjistit, na jaké menší části je lze rozdělit, a co by měl člověk na určité úrovni zvládnutí kompetence umět.

ale o témata, jejichž realizace je čistě v režii samotných pedagogů. Je možné témata zařadit v rámci projektových dnů, exkurzí, třídnických hodin, nebo také v rámci běžných hodin. Zařazení do běžných hodin je možné právě díky **propojování rozvojových a výukových cílů.**

Jako učitel v roli Tvůrce si po tomto teoretickém úvodu mohu položit otázky: *Vidím v tomto rozdělení smysl? Může mi tato znalost pomoci v dosažení mých cílů? Chci se více zabývat tím, jak je možné tyto cíle propojovat a jak to dělám dnes?* Stejné otázky si ale kladou i žáci, kteří jsou vystaveni vašemu působení. Mnohdy se ale nemohou rozhodnout, jestli je obsah dané hodiny v souladu s jejich osobní vizí, či nikoliv. Mnohdy ani my sami jako učitelé nejsme přesvědčeni, že zrovna tento obsah, který musíme odučit, je pro žáky užitečný. Jak si to pak mají přebrat žáci? Třeba tak, že tím všichni potrénujeme kompetenci zvládání zátěže.

Jak si ukážeme dále, propojování obou cílů je cestou, jak hledat můstky od obsahu hodin k žákovým zkušenostem, aspiracím, cílům. Pokud to budeme dělat vědomě, podpoříme tím roli Tvůrce i v našich žácích. Jak bylo zmíněno v předchozí části, hlavní překážkou v přijetí role Tvůrce je vůbec vědomí toho, že je to stav a role, ve které chci být. Chci hledat příležitosti a cesty, chci vidět ve svém počínání smysl a zkouším to. Díky rozvojovým cílům můžeme podpořit žáky v hledání odpovědí v nich samých, v sebepoznání a sebepřijetí, které je důležité pro spokojený život. Jak jsme poznali i v kapitole 5, každý má různé vzorce chování a reakcí z mládí a dětství, které se projevují více nebo méně v každodenním chování. Někdy jsou pozitivní a chceme je, někdy jsou na obtíž, a navíc se umí hezky schovávat. Pokud žákům pomůžeme v odhalení míst, na kterých mohou pracovat, a podpoříme je v práci na sobě, v konečném důsledku i přes první porodní bolesti tím usnadníme práci i sobě.

9.3 Propojování rozvojového a výukového cíle

O čem tedy konkrétně mluvíme, když používáme pojem propojování výukových a rozvojových cílů? Co to vlastně znamená? Ukažme si to nejdříve prakticky např. na hodině českého jazyka.

Příklad – Hodina českého jazyka s tématem vyjmenovaná slova po B

Dle ŠVP a mého učebního plánu mám se žáky v českém jazyce probírat vyjmenovaná slova po B. Kromě toho, že probereme vyjmenovaná slova, bych se rád/a soustředil/a také na rozvoj klíčové kompetence k učení (zde si mohu vybrat jakoukoliv kompetenci, která podpoří můj výukový cíl, nebo jejíž rozvoj jsem si stanovil/a pro svou třídu).

Výukový cíl – Žák si vybaví a reprodukuje vyjmenovaná slova po B (cíl dle učebního plánu, ŠVP, atp., většinou je již stanoveno dopředu na celý školní rok, jak budeme v předmětu postupovat);

Rozvojový cíl – Žák rozumí procesu vytváření mnemotechnických pomůcek a je schopen sám nějakou vytvořit. (Naplňuji klíčovou kompetenci k učení. Jak dojít k tomuto cíli si ukážeme později v této kapitole. Samozřejmě je vhodné, pokud si naplánujete na větší časový úsek i tyto cíle, podobně jako tomu je u obsahu předmětu.)[8]

Průběh vyučování:

Záleží na tom, zda už byli žáci s vyjmenovanými slovy nějakým způsobem seznámeni. V tomto případě budeme předpokládat, že jsme se v předchozí hodině již vyjmenovaným slovům po B věnovali a že žáci vědí, že jde o nějaký seznam. Proto, aby jej mohli v praxi aplikovat, je nejdříve třeba, aby si velmi dobře vybavovali, která slova do seznamu patří. K tomu nám poslouží nachystané cíle. Žáci budou pracovat ve skupinkách, do kterých dostanou jednotlivá vyjmenovaná slova na papírku. Jejich úkolem je nejprve slova seřadit. Následně jim je vysvětleno, jak vznikají mnemotechnické pomůcky a které je možné použít (příběh, básnička, využití prvních písmen nebo slabik, atp.). Dobré je obracet se na žáky i v tomto, většinou už nějaké mnemotechnické pomůcky znají, jen si to třeba neuvědomují nebo to tak nepojmenovávají. Každá skupinka má poté za úkol vymyslet si mnemotech-

8 Pozn.: Vzhledem k určeným cílům by pravděpodobně byla tato práce na více hodin po sobě, nejen na jednu vyučovací hodinu. To ale není problém, s propojováním lze pracovat i na celé výukové bloky nebo naopak na menší krátké aktivity. Je to zcela na vás.

nickou pomůcku na vybraný počet vyjmenovaných slov. Ve třídě pak budeme mít pomůcku na všechna vyjmenovaná slova. Je čistě na učiteli, zda rozdělí třídu na více či méně skupin. Je však třeba pohlídat, aby neměli žáci na vymýšlení pomůcky příliš mnoho slov. Pokud by byly tři skupiny, budeme mít slova rozdělená na 3 části a ke každé budeme mít jinou mnemotechnickou pomůcku.

Potom se žáky probereme: Jak jim šlo vytváření pomůcky? Jak si nyní pamatují vyjmenovaná slova? Pamatují si lépe svoji část nebo část jiné skupiny? Atp.

Důležitou součástí každé hodiny je právě reflexe. Kromě běžného zopakování probrané látky a zjištění, jak si děti vyjmenovaná slova pamatují, je třeba otázkami ověřit také to, jak se děti zamýšlí nad procesem vytváření mnemotechnických pomůcek i nad svým procesem učení. Co si v tomto ohledu odnesly či uvědomily? To znamená v závěru dávat otázky nejen dle výukového cíle, ale také dle rozvojového cíle. Pro připomenutí, co je to reflexe: Jde o ohlédnutí se za danou aktivitou (v našem případě vzdělávací aktivitou). Jde o proces, který nám pomáhá zpracovat a zhodnotit zkušenosti získané během aktivity. Proces napomáhá efektivnímu učení (9).

Reflexe se vztahuje k cílům i k procesům učení.

Pokud reflektujeme dosažení cílů, zamýšlíme se např. nad tím (9):

- co se žák naučil a v čem dříve neměl jasno,
- k čemu mu to může být dobré, kde to využije,
- co mu dále zůstává nejasné, na co by chtěl znát odpověď,
- zda musel přehodnotit něco z toho, co si o tématu myslel na začátku aktivity atd.

Pokud reflektujeme proces učení, můžeme se zamýšlet nad tím (9):

- co žákovi pomohlo dospět k novému poznání,

- jaké postupy učení se mu osvědčily nebo již opakovaně osvědčují v určitých situacích,
- co by příště udělal jinak, protože se to tentokrát neosvědčilo,
- zda se v průběhu aktivity vyskytla nějaká situace, se kterou si nevěděl rady apod.

Při reflexi by se mělo myslet také na emoce – tedy na to, jak se žák při aktivitě cítil, co prožíval, atp. Pokud je schopnost reflektovat u žáků nižší, podpořte je, aby vlastními slovy vyjádřili i konkrétní zážitky. Reflexe je velmi důležitou součástí procesu učení, ale bohužel na ni mnohdy nezbývá čas. Dobrou pomůckou je, pokud s reflexí počítáte už při plánování hodiny a necháte si na ni plnohodnotný prostor ve vyučovací hodině (9). Více informací o reflexi si můžete přečíst v následující kapitole 10 Nástroje Tvůrce.

Propojování rozvojových a výukových cílů považujeme za efektivní způsob, jak skloubit vzdělávací obsah s klíčovými kompetencemi a předávat žákům nejen znalosti, ale také dovednosti potřebné pro život. Jde vlastně o hodiny, kdy integrální součástí výuky je práce na klíčových kompetencích. Většina učitelů tímto způsobem pracuje spíše přirozeně, řekněme bez přemýšlení (učí děti diskutovat, prezentovat, komunikovat atp.). Nicméně, v této příručce nám jde o to, aby práce na klíčových kompetencích byla vědomá a cílená, abychom se společně zamysleli nad procesem přípravy výuky a věnovali stejnou pozornost výukovým i rozvojovým cílům.

Jako velmi efektivní se ukazuje naplánovat si práci na rozvojových cílech nejen na jednotlivé hodiny, ale také na celé výukové bloky. Rozvoj klíčových kompetencí je pak systematičtější a komplexnější. Pokud je rozvoj naplánován takto koncepčně, je pak navíc možné jej reflektovat a díky tomu pak jednotlivé kroky vyhodnocovat a upravovat. Jinými slovy, mohu si vyhodnotit, jak žáci pokročili v komunikaci, pokud vím, jakými kroky měli projít. Pokud pracujeme s kompetencemi hlavně intuitivně, je těžké zpětně vyhodnotit, co se nám podařilo a na čem je potřeba ještě s dětmi pracovat.

Propojování výukových a rozvojových cílů v rámci běžné výuky nám také může posloužit jako pomůcka při práci s motivací žáků. Otázka motivace žáků k jakékoliv školní práci trápí pedagogy stále více. Společnost se posouvá k individualistickému životnímu stylu a ten je mnohdy náročné skloubit s potřebou spolupráce a sounáležitosti, která je nutná pro fungování školní třídy. Úkolem pedagoga už tedy dávno není pouhé předávání znalostí, ale právě také postojů a hodnot, díky kterým žáci uvidí ve výuce smysl pro sebe a svůj život. Práce s rozvojovými cíli tedy umožňuje právě nalezení smyslu a přesahu látky do běžného života a prožívání. Věříme, že je již málo pedagogů, kteří se touto cestou nedali a stále tvrdošíjně vyžadují po žácích pozornost prostému předčítání látky (i když jsme určitě podobného učitele všichni zažili).

Ve chvíli, kdy se potká učební situace s žitou realitou každého jednotlivého žáka ve třídě, zvyšuje se sebe-uvědomění žáků, sebe-řízení, sociální vztahy i rozhodovací schopnosti a obecně dochází ke zlepšení přístupu žáků k výuce i prospěchu (10). Obraz žáka, který nám předkládá MŠMT na základě klíčových kompetencí stanovených RVP, dává smysl. Chceme přispět k tomu, aby se obrazu žáci mohli přiblížit nebo ho dosáhnout. Formy, jakými lze kompetence (dle libovolného kompetenčního modelu) do výuky dostat, jsou různé. Důležitá je ale koncepce a koncepčnost plánu výuky, která by měla splňovat minimálně 4 základní prvky, a to (a) rozfázování (ideálně na základě ŠVP do učebních plánů po přípravu jednotlivých hodin); (b) aktivní učení, kdy žáci sami pracují s materiálem; (c) dostatek času a pozornosti věnované úkolům, aby došlo k učení a (d) konkrétní cíle učení, aby bylo žákům jasné, co se mají naučit. Stačí, když tyto prvky naplní pedagog alespoň s jednou třídou, pak budou žáci této třídy pravděpodobně vykazovat osobní zlepšení v aspektech jmenovaných výše (10). Pokud se pak podaří tento systém udržet v celé škole, jsou efekty mnohem vyšší. Vyžaduje to ovšem soulad ze strany celého pedagogického sboru i vedení školy.

V hodinách postavených způsobem, který propojuje vzdělávací a rozvojové cíle, je navíc možné mnohem více nechat práci a aktivitu na samotných žácích. Na učiteli je pak už jen již zmiňovaná reflexe a provázení procesem. Jako třešničku na dortu si pak zkuste představit situaci na počátku školního roku, kdy ve sborovně diskutují skupiny učitelů, jak se jim pracuje s konkrétními třídami a žáky, předávají si nápady, doporučení a společně plánují, jak naplnit učební osnovy a posouvat

žáky k ideálu podle klíčových kompetencí. V průběhu školního roku se pravidelně scházejí skupiny učitelů podle tříd a jako tým řeší posun a cíle ve třídách. Vzájemně si vycházejí vstříc, když někdo z pedagogů nestíhá vykládat látku a zároveň zařazovat i rozvojové cíle a jiný je naopak v předstihu a má prostor na rozvoji určené kompetence se třídou pracovat. Všichni ze sborovny pak odcházejí v klidu, spokojení z dobře odvedené práce, nenesou si práci domů a mohou se spolehnout na své kolegy. Činnost celého pedagogického sboru je v souladu.

Je nám jasné, že za touto představou jsou klidně i roky práce vedení i všech zúčastněných, nicméně práce s vizí je základní předpoklad pro práci s rozvojovými cíli. Z našeho pohledu je vědomé propojování rozvojových a vzdělávacích cílů prvním krokem na cestě za naplněním vize o absolventovi vzdělávání, kterou nám určuje zákon nebo na které se shodneme jako pedagogický sbor. Nabízíme tedy možnost poznat a ovládnout proces vědomého propojování cílů. Nikdo ovšem neříká, že musí být celá hodina realizovaná jako kompatibilní kombinace výukových a rozvojových cílů. Mnohdy stačí zařadit pár aktivit s reflexí, které doplní výklad a umožní žákům si látku zasadit do kontextu reálného života.

Pokud budete jako pedagogové pracovat s rozvojovými cíli sami bez součinnosti kolegů, neklaďte na sebe příliš velké nároky. Realisticky zvolený cíl je základ pro prevenci syndromu vyhoření a vymizení chutě zkoušet cokoliv nového. Stejně to platí i pro práci s dětmi. Je nutné si vybrat natolik konkrétní a zvládnutelný rozvojový cíl, aby ho žáci dokázali uchopit a byl pro ně k užitku (viz ukázka příkladu aktivity na hodině českého jazyka výše). Možnou výhodou výukových cílů je, že jsou často velmi podrobně uvedeny v jednotlivých RVP i rozpracovaných ŠVP (tj. jsou v mnoha školách jasně dané), ale u zařazování klíčových kompetencí do výuky tomu tak je mnohem méně často.

RVP sice definuje v přehledu klíčových kompetencí, jak má žák vycházející ten který stupeň vzdělávání vypadat, co má umět, ale jak má škola osvojení klíčových kompetencí zajistit, je jen na kreativitě pedagogů a vedení. V této kapitole chceme ukázat, že právě upozaďované klíčové kompetence nemusejí být paralelní linií k učivu, ale mohou výukové cíle podpořit a lze je nenásilně, vědomě a systematicky rozvíjet i v běžných hodinách. Samozřejmě ale musíme upozornit i na to, že oba aspekty výuky **musí fungovat společně**, nelze upřednostnit pouze jeden z nich.

Stejně jako prosté přednášení látky není pro učení žáků efektivní, tak ani klíčové kompetence a rozvojové cíle z nich plynoucí by se neměly stát pouze formálními nástroji bez obsahu. Co je tím myšleno? Že bychom se měli vyvarovat druhého extrému, kterým je přílišný důraz na rozvojové cíle a opomenutí důležitosti faktických informací a práce s nimi. K efektivní komunikaci totiž nestačí pouze kompetence samotná. Pokud nemáme v hlavě dostatečné množství materiálu (obsahu, dat, faktů), o kterém bychom mohli mluvit, je nám schopnost dobré komunikace více méně k ničemu. Je třeba mít určitou znalostní základnu, abychom mohli klíčové kompetence efektivně využívat. Je pravda, že existují bohužel i lidé, např. dobří obchodníci, kteří skrze dobrou komunikaci prodají i nekvalitní zboží. Otázkou však je, jací lidé to jsou v tomto případě z hlediska morálky, schopnosti reflexe vlastního chování a pocitu sounáležitosti. Integrace rozvojových a vzdělávacích cílů umožňuje připravovat žáky i na tyto situace, a to skrze rozvoj morálních hodnot a kritického myšlení, které umožní rozpoznat manipulaci nebo zavádějící zprávy v médiích moderně nazvané „fake news".

Stejně tak je škoda, pokud má někdo excelentní znalosti, ale jeho komunikační dovednosti jsou na tak nízké úrovni, že je neumí předat, nebo dokonce působí, jako by znalosti neměl. K aplikaci nabytého obsahu tedy potřebujeme další aparát, abychom jej efektivně využili v praxi a v budoucím životě. Jeden cíl bez druhého je neúplný. Proto je ideou RVP právě integrace výukových a rozvojových cílů, tj. využívání rozvojových cílů k práci s obsahem a naopak. Oba dva cíle (rozvojový i výukový) by se měly ve vzdělávacím procesu doplňovat a vzájemně podporovat.

V následující kapitole se dozvíte, jak můžete postupovat, pokud chcete připravit hodinu či výukový blok, které v sobě integrují oba zmíněné cíle. Nejdříve se dozvíte, jak si procesem rozklíčování utvořit z velké kompetence menší kousek (znalost, dovednost, hodnotu, postoj). K tomuto konkrétními menšímu kousku se pak mnohem snadněji stanovuje dosažitelný rozvojový cíl, se kterým se Vám bude v hodinách lépe pracovat. Pak už je jen krůček k sestavení hodiny, ve které propojíte vybraný rozvojový dílek se vzdělávacím obsahem.

9.3.1 Jak je možné propojit RC a VC v hodině

Neexistuje jednotný návod, jak určit právě onen dostatečně konkrétní a malý rozvojový cíl, který bude možné zakomponovat do hodiny. Jak bylo zmíněno výše, je nutné mít jasnou koncepci a vědět, v čem žáky chcete posunout. Je to orientace v informacích, nebo efektivní komunikace? Nedokážou si vaši žáci poradit s problémy a jsou pasivní? Vše se odvíjí od konkrétních žáků v konkrétní třídě. My nabízíme způsob určení rozvojového cíle prostřednictvím procesu, který nazýváme rozklíčování kompetence, abychom věděli, co se pod obecným názvem kompetence skrývá za konkrétní znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje.

Nejdříve je potřeba si určit, s čím mají žáci největší potíž nebo v čem se potřebují posunout, aby mohli ve vašich hodinách fungovat lépe, resp. uměli věci, které potřebujete. Například jeden z našich pedagogů na kurzu potřeboval, aby se žáci naučili efektivněji vyhledávat informace v atlase, protože jim to trvalo dlouho a ubírali si zbytečně čas z hodiny. Narážíme zde tedy na kompetenci orientace v informacích.

Proces rozklíčování je možné si stanovit do následujících čtyř kroků, kterým se budeme věnovat dále v textu podrobněji:

1. vytvoření a popis vize, jaká je osoba s danou kompetencí – co zná, co umí/dělá, o čem přemýšlí, co říká;
2. z popisu osoby vybereme klíčová slova, která danou kompetenci charakterizují;
3. vybereme klíčové slovo a dále jej popíšeme pomocí struktury kompetence uvedené výše – znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje;
4. vybereme vhodné téma, kterou chceme u žáků podpořit a naplánujeme si aktivitu do hodiny s ohledem na výukový cíl a časový prostor.

1. Vize

Při vytváření obrazu osoby, která plně ovládá danou kompetenci, můžeme začít vizualizací, kdy si představíme člověka, který podle nás ovládá kompetenci v maximální možné míře. Na příkladu si ukážeme práci s kompetencí efektivní komunikace podle národní soustavy povolání (viz výše). Buď známe konkrétního člověka, který ovládá efektivní komunikaci, nebo si vytvoříme fantazijní obraz na základě popisu úrovně pět dle klasifikace (můžete se na celý seznam kompetencí podívat i v přílohách v závěru této příručky). Pokusíme se najít reálnou konkrétní situaci, kde je tato kompetence potřeba, a do detailu ve své představě sledujeme, co daná osoba dělá, říká, jak se chová.

Představu je možné více konkretizovat tím, že si představíte buď žáka, nebo učitele, případně rodiče, který tuto kompetenci ovládá. Podaří se vám tím zasadit kompetenci více do školního prostředí. Níže uvádíme příklad první fáze rozklíčování kompetence efektivní komunikace, kdy si účastníci představovali učitele, který ovládá tuto kompetenci. Tuto fázi je možné využít i pro vlastní potřebu, kdy je možné porovnat osobní vizi pro roli učitele s realitou a najít způsoby, jak se své vizi přiblížit.

Ideální forma této fáze je skupinová, ale i jednotlivec může přijít na důležité informace. Svou vizi popíšeme na flipchartový papír pod jednotlivé otázky:

- **Co** tato osoba **zná**, aby v konkrétní situaci mohla projevit, že ovládá kompetenci efektivní komunikace?
- **Co** tato osoba **umí** a **dělá**, že je z toho poznat, že kompetenci efektivní komunikace ovládá?
- **O čem** tato osoba **přemýšlí** v dané situaci?
- **Co** v konkrétní situaci říká, aby z toho bylo poznat, že ovládá kompetenci efektivní komunikace?

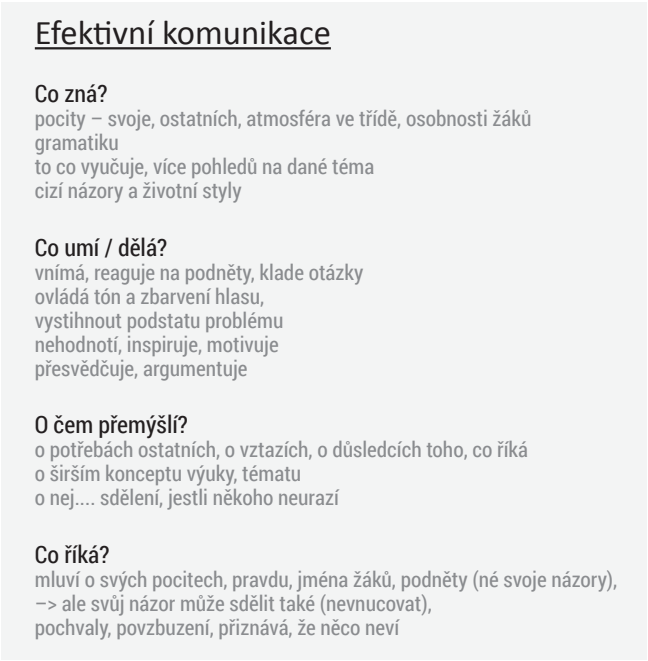
Podobě odpovědí se meze nekladou. Důležité je se snažit maximálně vyčerpat svou představu, mohou nás inspirovat i popisy dalších lidí, s kterými na vizi pracu-

jeme. Je možné u tvorby popisu diskutovat a pokusit se zachytit společnou podstatu, se kterou všichni souhlasíme, pak je více pravděpodobné, že budeme moci popis použít k vytvoření univerzálních klíčových slov.

2. Klíčová slova

Osoby, které vytvářely popis vize, pak podtrhají klíčová slova, která jim připadají nejvýstižnější ze sepsaných vět, slov, hesel. Ukážeme si finální meziprodukt na příkladu práce účastníků workshopu projektu Výluka, který se konal 14. 4. 2017.

Na obrázku si můžete prohlédnout první a druhou fázi procesu rozklíčování kompetence efektivní komunikace. Účastníci vizualizovali osobu, která má tuto kompetenci, a poté odpovídali na otázky. Odpovědi obsahují různé aspekty a ne vždy je možné je jednoznačně zařadit, proto následuje další fáze procesu – zařazení klíčových slov do struktury kompetence.



Obrázek 10 – Popis vize kompetence efektivní komunikace.

3. Popis klíčového slova pomocí struktury kompetence

Ze všech klíčových slov vybereme to, které vyjadřuje část kompetence, na níž chceme pracovat. Na našem workshopu se jednalo o sdělení, které pro účastníky znamenalo dobře předávat informace druhému člověku tak, aby pochopil, co mu sdělujeme. Poté jsme se ptali na otázky související se strukturou kompetence:

- Co potřebuje žák vědět/znát, aby mohl efektivně sdělovat?
- Co potřebuje žák umět, aby mohl efektivně sdělovat?
- K jaké hodnotě se váže schopnost dobře sdělovat?
- Jaké postoje mají žáci ke schopnosti efektivního sdělení?

Příklad odpovědí na tyto otázky naleznete na obrázku níže.

Obrázek 11 – Rozřazení klíčových slov do struktury kompetence.

4. Vhodné téma a plánování aktivity/hodiny

Z tabulky na obrázku je tedy možné si vzít jakoukoliv část a propojit ji s výukovým cílem, který si určíme. Na našem workshopu to byla hodina fyziky na 2. stupni základní školy, kde se probírá zapojení elektrického obvodu. Tento výukový cíl je možné propojit s rozvojovým cílem proces komunikace. Účastníci pak například vymysleli aktivitu do hodiny, kdy po uvedení žáků do zapojování obvodu a všeho, co může bránit úspěšnému zapojení, použije pedagog obvod jako analogii procesu komunikace a probere s žáky, jaké jsou zásady efektivní komunikace a nejčastější překážky v komunikaci, stejně jako v elektrickém obvodu. Jiný účastník pak navrhoval aktivitu, kdy na procvičení zapojování obvodu bude mít jeden žák kompletní nákres obvodu, ostatní budou rozděleni na skupiny a budou zapojovat obvod podle slovního popisu. V reflexi pak opět bude prostor věnovat se tématu, co bránilo úspěšnému zapojení obvodu, příp. čím to bylo, že vybraný žák popsal obvod tak, že jej všichni zapojili? apod.

Na příkladech je vidět, že cíle jsou dostatečně malé, dosažitelné, srozumitelné a zároveň podporují nejen učení se faktům, ale uvědomění si, jak v životě fungujeme a jaké principy se nám hodí do života. Výběr ale opět není otázka náhody, ale jedná se o vědomé hledání nejlepší shody výukového a rozvojového cíle tak, aby se vzájemně podpořili, tomu se budeme věnovat v následující části.

Pokud chceme propojovat rozvojový a výukový cíl, musíme si na hodinu správně stanovit oba dva. Obecně je třeba u cíle myslet na následující kritéria. Cíl by měl být (1):

- konkrétní
  - pozor na příliš obecné formulace,
  - pomůže definovat metody a formy,
- konzistentní
  - konkrétní cíle směřují k obecným (vyšším),
  - na základě obecných cílů lze definovat konkrétní,

- v jazyce žákova výkonu
  - definovaný z pohledu žáka,
  - co dělá žák (tj. žák rozumí, vysvětluje, definuje, používá…),
- z hlediska stránek osobnosti
  - kognitivní (poznání), afektivní (emoce, postoje), psychomotorické (pohybové),
  - propojování a doplňování cílů mezi sebou,
- na určité úrovni
  - znalost, dovednost, hodnota, postoj,
  - znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení,
  - schody učení.

Pokud si připravujete hodinu, je možné postupovat dvojím způsobem. Pokud působíte v klasické škole, nejčastější způsob je tzv. od tématu ke kompetenci. Co tím je myšleno? V ŠVP či učebním plánu máte na řadě nějaké téma, které je třeba se žáky probrat. V tomto případě je dobré se zamyslet, jaký rozvojový cíl by mohl probírání tématu podpořit? Jak mohu téma udělat zábavnějším pro žáky i pro mě? Je nějaká kompetence, kterou potřebuji u žáků rozvíjet a podpořila by probírání daného tématu? V návaznosti na příklad práce s atlasem můžete mít například v plánu probírat faunu a flóru na území Afriky. Víte, že budete probírat i další kontinenty a že by Vám pomohlo, aby žáci uměli dobře pracovat s atlasem a pomocí zeměpisné šířky a délky dokázali odhadnout faunu a flóru (tím naplňujete kompetenci orientace v informacích).

Druhou možností je situace, která může nastat, pokud máte flexibilnější možnost práce s obsahem (např. v některé z alternativních škol). V tom případě můžete postupovat také od kompetenci k tématu. Znamená to, že máte vybranou kompetenci, na které chcete se žáky pracovat (dle znalosti třídy víte, co potřebuje, nebo

jste se dohodli s dalšími kolegy, co budete ve třídě rozvíjet, atp.). Z této kompetence si pak stanovíte rozvojový cíl a k němu teprve následně vybíráte téma z ŠVP, které by propojení podpořilo.

Není tolik podstatné, ze kterého konce na to půjdete, důležité však je promýšlet propojení obou cílů tak, aby se vzájemně podporovaly a aby se Vám na ně dobře tvořila hodina, která bude živá. Pro úspěšnost hodiny je klíčové oba cíle správně stanovit a následně promyslet, jak je nejlépe propojit. Pro správné stanovení cílů máme k dispozici dvě pomůcky – SMART (11) a 4U (13). Tyto pomůcky slouží i jako zpětná vazba pro Vaši přípravu hodiny. Můžete si ověřit, zda byl cíl správně stanoven a kde může být prostor pro zlepšení. Metoda SMART se využívá hlavně v managementu, ale co si budeme povídat, pedagog je také manažer a team leader, takže i pro něj jsou zásady managementu využitelné v praxi.

Metoda SMART je využívána ke specifikaci cíle, kterého chceme naší činností dosáhnout tak, aby byl jasný, srozumitelný a jednoduše představitelný dalším lidem. Metodika je založená na práci s výsledky a využívá vlastnosti hlavně levé mozkové hemisféry (12). Jedná se o zkratku anglických slov:

S = specific (specifický)

M = measurable (měřitelný)

A = achievable (dosažitelný, přijímaný)

R = realistic (realistický)

T = time (časově ohraničený)

Pro vyšší účinnost se někdy rozšiřuje definice cíle o další dvě charakteristiky na SMARTER, kdy:

E = evaluated (hodnocený)

R = recorded (zaznamenaný)

Pokud se vám podaří popsat svůj výukový a rozvojový cíl prostřednictvím metodiky SMARTER je vyšší pravděpodobnost, že cíle dosáhnete. Je možné si takto definovat velké cíle na celý školní rok i malé cíle na každou výukovou hodinu. Ukážeme si použití na definici výukového cíle na příkladu naší hodiny fyziky.

S = žáci znají jednotlivé části elektrického obvodu a princip jejich zapojení.

M = žáci dokážou ve skupině sestavit 2 různé funkční elektrické obvody podle nákresu.

A = žáci mají potřebné předchozí znalosti o vodičích a elektrickém obvodu; chtějí se naučit, jak tyto informace využít.

R = žáci mají k dispozici modelové součásti elektrického obvodu.

T = žáci toto zvládnou za 30 minut.

E = žákům se zvýší sebevědomí, protože mají okamžitou zpětnou vazbu (žárovka svítí/nesvítí); propojí si teorii s praxí.

R = plán hodin je zapsán v mých přípravách, žáci jsou seznámeni s děním následujících hodin.

Pro rozvojový cíl znalost procesu komunikace je také možné využít definici podle SMARTER metodiky:

S = žáci znají běžný proces komunikace a nejčastější překážky v komunikaci.

M = každý žák řekne alespoň jednu situaci, kdy zažil překážku v komunikaci a jaké byly následky.

A = žáci chtějí vědět, jak funguje proces komunikace, mají zkušenost s nefunkční komunikací.

R = žáci umí popsat situace a respektují vstupy skupiny k upřesnění představovaných situací.

T = 15 minut.

E = žáci budou schopni více si všímat toho, jak komunikují a lépe zvládat překážky v komunikaci.

R = cíl je zapsán v ŠVP a žáci jsou informováni o tom, co jim znalost procesu komunikace přinese.

Další metoda, která je více založená na emocích ve výuce a vizualizaci cíle, se nazývá 4U (13). Opět se jedná o pomůcku sloužící ke konkretizaci cíle, tato ale využívá vlastností hlavně pravé mozkové hemisféry. Opět je možné metodu využít k definici výukového i rozvojového cíle. Základem je soustředit se na to, co v situaci naplnění cíle budeme vnímat smysly. Jedná se o velmi subjektivní vizi pedagoga, kterou není možné jen tak převzít a pracovat s ní, vize se vždy váže ke konkrétním žákům a prostředí. Pro každého člověka jsou důležité různé vjemy, i když mohou mít stejný význam. Opět si ukážeme použití na stejném příkladu hodiny fyziky pro výukový cíl je možná následující podoba cíle dle pomůcky 4U:

Uvidím = žáky, kteří pracují ve skupinách na sestavení obvodu, jsou zabraní do práce, nevyrušují, věnují se pouze zadané práci.

Uslyším = slyším dotazy, šum zaujaté diskuze mezi žáky, projevy radosti a pochopení.

Ucítím = radost a pýchu, že se mi podařilo žáky zaujmout, budu soustředená/soustředený spolu se studenty.

Uděje se/Udělám = procházím mezi žáky a případně radím, jak postupovat pro splnění úkolu.

Pokud se podíváme na náš rozvojový cíl, pak jedna z možností, jak využít pomůcku 4U by mohla vypadat následovně:

Uvidím	=	žáky, kteří vypráví své příběhy o tom, kdy se s někým nedokázali domluvit a jak to řešili; mají soustředěné a zaujaté výrazy.
Uslyším	=	slyším, jak se o sebe vzájemně zajímají, dotazují se na detaily příběhů a nehodnotí ostatní.
Ucítím	=	zájem a sounáležitost s žáky, zaujetí pro jednotlivé příběhy.
Uděje se/Udělám	=	ve třídě je dobrá podporující vstřícná atmosféra.

Ukázali jsme si tedy jak z velké kompetence dostat malý kousek, který je reálné s žáky zpracovat a podpořit jeho osvojení. Pak jsme si ukázali, jak můžeme své cíle v hodině definovat, abychom více podpořili pravděpodobnost dosažení našich cílů. Techniky nám také slouží k reflexi hodiny v případě, že cíle nedosáhneme. Ve své osobní reflexi se můžeme ptát, zda náš cíl dostatečně naplnil každou z charakteristik. Využití těchto metod podporuje vědomou práci s rozvojovými cíli, protože se máme čeho chytit a můžeme vysledovat principy, které fungují a kde můžeme změnit přístup. Pro specifikaci cíle si vyberte metodu, která je pro vás příjemnější, ale stojí za to vyzkoušet obě a sledovat, kterou hemisféru využíváte více nebo v kterém způsobu se cítíte lépe.

Na následujících stranách si můžete vyzkoušet přípravu hodin/aktivit podle představeného procesu. Budeme rádi, pokud se na nás budete obracet s Vašimi tipy a zkušenostmi s naším procesem, abychom se i my mohli stále zlepšovat a vycházeli ještě více ze současné pedagogické reality. Pro více inspirace nahlédněte i do následující kapitoly s nástroji podporujícími roli Tvůrce.

CVIČENÍ

PROSTOR PRO POPIS VIZUALIZACE A VÝBĚR KLÍČOVÝCH SLOV

Vybraná kompetence:

Co zná?

Co umí/dělá?

O čem přemýšlí?

Co říká?

STRUKTURA KOMPETENCE

Klíčová slova:

Vybrané klíčové slovo:

ZNALOST	DOVEDNOST
HODNOTA	POSTOJ

Tabulka 14 – Struktura kompetence

URČENÍ CÍLE PODLE METODIKY SMART(ER)/4U

Vybraný výukový cíl:

S =

M =

A =

R =

T =

E =

R =

Uvidím

Uslyším

Ucítím

Uděje se/Udělám

Vybraný rozvojový cíl:

S =

M =

A =

R =

T =

E =

R =

Uvidím

Uslyším

Ucítím

Uděje se/Udělám

ZÁVĚR

Níže si napište, jak bude vypadat Vaše celá hodina/blok/aktivita.

Literatura

1. VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
2. BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
3. ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Pedagogika– Cíle výchovy a vzdělání.* [online]. Prezentace. 2017. Dostupné na: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2015%20ZS/10 %20Cile%20 vychovy%20a%20vzdelavani.pdf
4. CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ZA PODPORY ANTIKOMPLEXU. *Kompetence pro demokratickou kulturu – competences.* [online]. 10 července 2018. Dostupné na: http://competences.cz/kompetence-pro-demokratickou-kulturu/

5. JEŘÁBEK, Jaroslav a TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Březen 2017. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/38447_1_1/

6. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [Online] 2017. 26. leden 2018. Dostupné na: http://www.nuv.cz/file/159_1_1/

7. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *RVP pro střední odborné vzdělávání.* NÚV [online]. 10. Červenec 2018. Dostupné na: http://www.nuv.cz/t/rvp-os

8. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní soustava povolání.* [online]. 10. Červenec 2018. Dostupné na: https://www.nsp.cz/

9. HUBLOVÁ, Pavlína. *Reflexe-Metodický portál.* Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 10. Července 2018. Dostupné na: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_ lexikon/R/Reflexe Národní ústav pro vzdělávání

10. DURLAK, Joseph A. *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions.* [online]. 10 July 2018. Dostupné na: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

11. DORAN, George T. *There's a S.M.A.R.T. way to write managements's goals and objectives.* Management Review. 1981. Vol. 70, no. 11, p. 35–36.

12. O'NEILL, Jan. *The Power of SMART goals: using goals to improve student learning.* Bloomington, IN: Solution Tree, 2006. ISBN 978-1-932127-87-4. LB2805 .O64 2006.

13. LAWLEY, James a WAY, Marian. *Insights in Space: How to Use Clean Space to Solve Problems, Generate Ideas and Spark Creativity.* Portchester, United Kingdom: Clean Publishing, 2017. ISBN 978-0-9574866-2-1.

10. Nástroje Tvůrce

Tereza Špinarová

Závěrečnou část naší příručky věnujeme nástrojům podporujícím a rozvíjejícím práci s rolí Tvůrce jak u žáků, tak u nás pedagogů i školních specialistů. Vybrali jsme pro vás ty, které sami využíváme a osvědčily se nám jak v profesním, tak osobním životě.

Některým z nástrojů jsme se již věnovali v předchozích kapitolách:

- Trojúhelníky TED a DDT. (Kapitola 5)
- Pyramida logických úrovní. (Kapitola 5)
- Vznik a vývoj nastavení mysli jedince i skupiny. (Kapitola 5)
- Kompetence a rozvojový cíl. (Kapitola 9)

Nyní k nim připojíme další. Budeme pracovat se dvěma skupinami nástrojů: první z nich je univerzálně platná pro práci s rolí Tvůrce v jakékoliv oblasti života, ta druhá je složena z nástrojů specifických pro práci s rolí Tvůrce ve školním prostředí. Zároveň využijeme Pyramidu logických úrovní, kterou již dobře známe, jako prvek propojující systém nástrojů v jeden celek. Stane se pro nás pomocníkem pro vytvoření uceleného obrazu návazností mezi jednotlivými nástroji.

10.1 Univerzální nástroje Tvůrce

Univerzální nástroje Tvůrce náleží především k vyšším patrům Pyramidy logických úrovní – Vizi, Identitě, Rolím, Hodnotám a Přesvědčením / Nastavení mysli. Nad nimi všemi však stojí *otázka jako základní nástroj, nositel změny a nosná síla dynamiky podpory* v rámci trojúhelníku TED mezi Tvůrcem, Vyzyvatelem a Koučem.

10.1.1 Otázka jako základní nástroj Tvůrce

Otázka je základním pracovním nástrojem pro všechny, kteří chtějí přijmout roli Tvůrce a s ní i role Vyzyvatele a Kouče, které společně vytvářejí prostor podpory v rámci trojúhelníku TED. Ne nadarmo slýcháme od těch nejmenších tak často PROČ? Dobře položená otázka míří za hranice našeho dosavadního poznání, otevírá prostor pro rozšíření a propojování úhlů pohledu. Účinné kladení otázek je dovednost, kterou je pro nás užitečné rozvíjet a pěstovat jak u sebe, tak u svých žáků.

Otázek existuje více druhů, podle jejich zaměření. Úplně základním rozdělením je rozlišení tzv. uzavřených a otevřených otázek. Jejich charakteristiky uvádíme níže (1):

UZAVŘENÉ OTÁZKY

Uzavřené otázky jsou takové, které lze zodpovědět pouze výběrem z předem připravených variant (např. „ano“, „ne“). Uzavřené otázky používáme, chceme-li získat přesnou jednoznačnou odpověď.

Typické znaky

- Odpovědí na ně je ANO nebo NE, případně výběr z logických variant. *(„Je to dobré?“)*
- Jsou důležitým „filtrem“ či „rozcestníkem“. *(„Na tohle se chcete zaměřit?“)*
- Lze je využít jako podporu, doplnění nebo potvrzení k otevřeným otázkám. *(„Když tohle vyřešíte, posune Vás to k Vašemu cíli?“)*
- Slouží k úvodnímu zjištění, ověření, upřesnění nebo k závěrečnému potvrzení. *(„Je tohle Vaším cílem?“)*
- Jsou obvykle spojeny se slovesem. *(Je..., Chcete..., Máte...)*

OTEVŘENÉ OTÁZKY

Otevřené otázky začínají často slovem „jak“, „kdo“, „co“, „proč“, „čím“. Zjišťujeme jimi širší informace, chceme zjistit chybějící informace.

Typické znaky

- Dávají široký prostor pro vyjádření. *(„Co je cílem?“)*
- Jsou spojeny se slovy „kdo, co, jaký, který, čí, jak, kdy, kde, proč, atd.“
- Podněcují myšlení, hledání a úvahy. *(„Jaké další možnosti vidíte?“, „Co ještě?“)*
- Mají velkou vypovídající schopnost. *(„Co Vám to přinese?“)*
- Jsou vnímány jako partnerské a nepředpojaté.

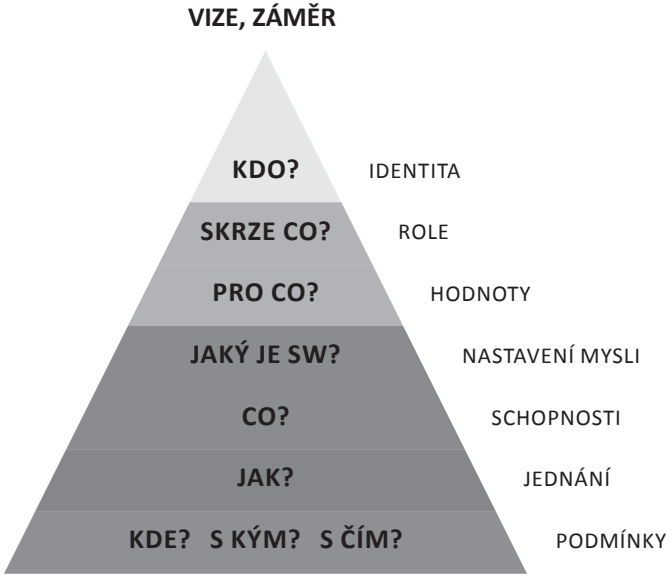
  („Co by Vás nejvíce podpořilo na cestě k Vašemu cíli?“)
- Umožňují hlubší pochopení druhého – jeho postojů, hodnot, úhlu pohledu, záměrů a cíle. *(„Kdybyste šli tímto směrem, co by Vám to přineslo?“)*

Obrázek 12 – úprava autorky dle Koučování na středních školách, projekt Kurikulum, Smarter Training & Consulting (31)

10.1.1.1 Otázky a Pyramida logických úrovní

S Pyramidou logických úrovní jsme se již setkali v předchozích kapitolách. Nyní ji propojíme s otázkou, respektive otázkami, které jsou základním nástrojem Tvůrce i pro vědomý pohyb mezi všemi třemi rolemi v trojúhelníku TED – Tvůrcem, Vyzyvatelem a Koučem.

Začneme přehledem otázek směřujících do jednotlivých úrovní pyramidy. Můžete si ho, stejně jako my, vyvěsit u svého pracovního stolu. Následovat budou nástroje Tvůrce pro práci s jednotlivými patry pyramidy logických úrovní.



Obrázek 13 – Pyramida logických úrovní – Koučink akademie s. r. o. s využitím teorie Roberta Diltse. (2)

Jak přehled otázek využít:

Na kterou úroveň se ptám? V kterém patře pyramidy je problém, překážka, prostor k rozvoji?

Podle toho použiju otázku pro sebe nebo pro toho, s kým situaci řeším.

Problém, překážku je vždy třeba začít řešit alespoň o jednu úroveň výš, než vznikly.

Nejvyšším patrem, zastřešujícím vše je 1. patro – Vize, smysl.

Přehled užitečných otázek pro jednotlivá patra Pyramidy logických úrovní:

1. Smysl, vize

Jaký smysl pro mě má tohle dělat?

Proč to dělám?

Na tvorbě čeho se podílím?

Jaký bude můj odkaz, co po sobě zanechám?

2. Identita

Kdo jsem?

Kým chci být?

3. Role

Jakou roli chci v tomto záměru plnit?

Jaká role je pro tento záměr vhodná?

S jakou svojí rolí se nejvíce identifikuji?

4. Hodnoty, systémy přesvědčení

Co je pro mne důležité?

O čem jsem přesvědčená/přesvědčený?

Jaké hodnoty naplňuji tím, co dělám?

5. Nastavení mysli

Jaké je moje nastavení mysli?

Jak se stavím ke změně?

6. Schopnosti

Jaké znalosti a schopnosti mám?

Co mi chybí a jak to mohu získat?

7. Chování

Co přesně dělám?

Co nedělám?

Co skutečně dělám a co si jenom myslím?

8. Podmínky – Prostředí

Kdy?

Kde?

Jaké vnější zdroje využívám?

Co potřebuji a nemám?

10.1.2 Vize – Od vize k cíli – nástroje pro práci s vizí, záměrem, cíli, akčním plánem

Nad vrcholem Pyramidy logických úrovní se vznáší oblak vizí a snů. Každý máme své sny – malé i velké, každodenní i celoživotní, osobní i pracovní. Jen si musíme dát pozor, zda jsou opravdu naše. To, co mají všechny sny a vize společné, je to, že chceme-li je proměnit ve skutečnost, prožít je doopravdy, musíme za nimi vyrazit, urazit celou cestu krok za krokem.

Každý sen, každá vize jsou jako zářící hvězda, která nám ukazuje směr. Bez ní jsme ztracení v mlze všemožných povinností, požadavků, očekávání a nejrůznějších musíš i nesmíš přicházejících z našeho okolí. Otázky jako nástroj Tvůrce vám pomohou zvolit vaši hvězdu, vytyčit směr i zdolat případné překážky.

Jak se tedy zhmotňuje Vize? Je potřeba ji přetavit v jasný záměr, dobře si stanovit cíl respektive dílčí cíle, které jej rozdělí na uskutečnitelné části, a pro každý z cílů vytvořit akční plán složený z konkrétních kroků. Pak už si jen dodat odvahy a vyrazit za svým snem pěkně jeden krok po druhém.

Můj Sen / Moje Vize:

Otázka 1: O čem sníte? Jaké jsou vaše sny? Jsou to opravdu vaše vlastní sny, nebo jsou ve skutečnosti někoho jiného?

Otázka 2: Který z nich chci naplnit nyní? Na naplnění kterého snu se teď zaměřím? Je to opravdu můj sen, nebo jsem ho převzal/a od někoho jiného?

Otázka 3: Jak poznám, že jsem ho naplnil/la? Jaké to bude, že ho získám, dosáhnu jej? Co uvidím, co uslyším od sebe nebo od druhých, co ucítím, na co budu myslet?

Můj Cíl:

Otázka 4: Potřebuji si stanovit menší – postupové cíle? Pokud ano: Jaké? Od kterého začnu?

Akční plán:

Otázka 5: Jaké kroky potřebuji udělat, abych naplnil/a svůj sen – dosáhl/a svého cíle?

Otázka 6: Kdy začnu a čím? Jak budu pokračovat?

Aby se vám snáze vytvářel obraz vaší vize v práci se žáky i vašem osobním životě, vybrali jsme pro vás několik nástrojů, které vám pomohou si ujasnit vaše představy a potřeby, stanovit si jasný, konkrétní, měřitelný, ale ambiciózní cíl a vytvořit plán k jeho dosažení.

1. Visionboard pro práci s vizí.
2. SMART a 4U pro efektivní stanovování cílů.
3. Balanční kolo a škála pro nejlepší zacílení a měřitelnost pokroku.
4. Akční plán pro definování jednotlivých kroků.

10.1.2.1 Vision board

Vize je plná smyslových vjemů, je spojená s obrazy, zvuky, chutěmi i vůněmi. Vision board je pomocník pracující s nástroji pravé mozkové hemisféry – hlavně s obrazem a barvou. Využívá naši představivosti a kreativity, které neznají hranice, je pro ně možné cokoliv.

Vision board nebo také nástěnka vizí a snů je vizuální pomůcka – mapa Vašich záměrů, cílů a plánů pro určité období, např. na další rok života nebo pro konkrétní oblast Vašeho života např. vztahy.

Vision board je obrazovým ztvárněním Vašeho záměru a cíle vytvořený z obrázků, citátů, kreseb a fotografií.

Vision board je nástroj pro vizualizaci našich snů a životních cílů. Díky zapojení pravé hemisféry se nám více daří sny a vize naplňovat.

Vision board Vám pomůže udržet pozornost zaměřenou na to, co je pro Vás v životě opravdu důležité, čeho chcete dosáhnout a co Vás dělá opravdu šťastným/ou, den po dni i v době, kdy narazíte při dosahování svých snů na nějakou překážku.

Vision board je nástroj vhodný pro dospělé i pro děti, pro jednotlivce, páry, rodiny, pracovní týmy i školní třídy.

CO BUDETE POTŘEBOVAT

čtvrtku formátu A2 (ale klidně si můžete vytvořit i minimalistickou kapesní verzi :)
fotografie, vytištěné obrázky, časopisy
citáty podporující Váš sen, záměr, cíl
pastelky, fixy
lepidlo
čas pro sebe, klid a dobrou náladu :)

PRAVIDLA TVOŘENÍ

1. Zvolte si časové období nebo životní oblast, pro kterou chcete **Vision board** vytvořit.
2. Pohodlně se usaďte, zavřete oči a představte si: Čeho chcete dosáhnout v daném období, ve zvolené oblasti života? Co je to, co si ze srdce přejete? Představujte si, jaké to je, když to máte? Jak se cítíte? Na co myslíte? Co děláte, když už to máte? Užijte si tuto představu, jak dlouho potřebujete.
3. A nyní je čas přetvořit Vaše představy na **Vision board**. Vyberte si obrázky, fotografie, které Vás na první pohled zaujaly a citáty, které Vás inspirují v souvislosti s Vašimi sny, záměry a cíli.
4. Nechte si uprostřed **Vision boardu volné místo pro svou vlastní fotografii.** Zvolte takovou, kde se sami sobě líbíte a hlavně, kde budete vypadat šťastně a spokojeně.
5. Doporučujeme si vytvořit jednotlivé části této mapy a přání rozdělit do více oblastí jako například: zdraví, práce, vztahy, peníze apod.
6. Pokračujte lepením obrázků, lepte/pište si do svého **Vision boardu** pozitivní inspirující slova, věty, citáty apod.
7. Můžete také kreslit, pokud nechcete jen lepit vytištěné obrázky.
8. Kreativitě se meze nekladou. Tvorba **Vision boardu** nemá žádná daná pravidla. Vytvořte si jej tak, jak to cítíte a jak Vás to inspiruje.
9. Nakonec se opět pohodlně usaďte, tentokrát tak, abyste viděl/a na dokončený

Vision board a naplánujte první reálné kroky na cestě k realizaci svých snů, záměrů, cílů.

Co dál
Ideální místo pro Vision board je takové, kde ho uvidíte co možná nejčastěji. Každý den si zkuste naplánovat a realizovat alespoň jeden malý krok na cestě za Vaším snem.

10.1.2.2 Stanovení cíle – SMARTER a 4U

Dalším krokem na cestě k naplnění Vize je její postupná konkretizace skrze stále ještě široký Záměr až k jednoznačnému, ambicióznímu, ale měřitelnému Cíli. Jaký je tedy rozdíl mezi Záměrem a Cílem? Jak poznáme dobře stanovený Cíl od širšího Záměru?

Záměr *nebo také úmysl, je zaměření myšlenek na konkrétní čin, stav nebo situaci, která se má stát v budoucnosti. Záměr ideálně vychází z vnitřní vize, životního poslání, povolání. Záměr si můžeme představit jako soubor různorodých cílů, jejichž postupným naplňováním směřujeme k dosažení záměru. Záměr je tedy komplexnější i obecnější než cíl.*

Cíl *je stav či meta, na kterou se vědomě zaměřujeme a usilujeme o její dosažení.* ***Čím je cíl menší, tím je snadnější si ho představit, popsat a realizovat.*** *Užitečné je, ideálně předem, si stanovit parametry cíle, což je soubor měřítek, podle kterých poznáme, že bylo cíle dosaženo. Pro práci s cíli nabízíme pomocníky SMARTER a 4U.*

Vybrali jsme pro vás dva nástroje – SMARTER (3) a 4U (4), které vám pomohou si dobře stanovovat cíle.

SMARTER *je pomocník, který nám umožňuje, abychom na konci snažení dostali to, co jsme zamýšleli, plánovali nebo chtěli. SMARTER* ***vyhovuje především lidem, s převahou rozumového a smyslového vnímání****. SMARTER nám vlastně pomáhá, abychom při stanovení cíle na nic důležitého nezapomněli.*

SMARTER

(zkratka vytvořená z prvních písmen anglických slov, která popisují dané měřítko)

Specifický – stručný, jednoduše a jasně vyjádřený
Měřitelný – měřítka pro množství a kvalitu
Ambiciózní – akceptovaný, lákavý, hodnotný
Realizovatelný – reálný, dosažitelný, přiměřený
Termínovaný – časově ohraničený, do kdy?
Ekologický – jaký má vliv dosažení cíle na systém?
(Jaké nese dosažení cíle důsledky?)
Recorded – zaznamenaný, zapsaný, všem známý

(3)

***4U** je pomocník, který slouží stejnému účelu jako SMARTER, **více vyhovuje lidem s převahou pocitového a intuitivního vnímání**. Pokud si stanovíme (představíme) cíl s pomocí 4U, cíl vnímáme, procítíme a naplníme všemi smysly. Cíl naplněný smysly se pak stává více smyslů-plným.*

4 U

– v rámci raportu **tvoříme představu o budoucnosti v přítomném čase**
= už to máš, dosáhl jsi cíle

Uvidíš – Co vidíš? Jak to vypadá, když je to hotové? Jak je to barevné?
Co je vidět jasně?

Uslyšíš – Co slyšíš? Co se tam říká? Jak to zní?
Jak to s tebou rezonuje, když je cíl splněn?

Ucítíš – Co cítíš? Jak se tam cítíš? Jak dosažení cíle voní?
Jakou ti to chutná?

Uděláš – Co se děje? Co tam děláš? O co tam jde?
Jak to po dosažení cíle funguje? Co funguje?

(4)

SMARTER a 4U je pro stanovování cílů vhodné a možné kombinovat. Zvyšujeme tím ***pravděpodobnost, že představa o požadovaném cíli bude přijata větší částí skupiny****. Rozumoví studenti se tak více rozvíjejí v pocitovém vnímání – pocitoví jedinci zase ve vnímání rozumovém.* ***Rozum je vyvažován citem a cit rozumem.*** *Přijatelnost, dosažitelnost a atraktivita cíle jsou měřítka, která podporují kontrakt a raport.*

Příklad kombinace:

4U:	Představ si, že jsi odevzdal esej. V ruce držíš dvě popsané stránky a čteš je spolužákům.
SMARTER:	Co je cílem?
4U:	Nabízíš jim svůj úhel pohledu na téma.
SMARTER:	Jak poznáš, že rozumí tvému postoji?

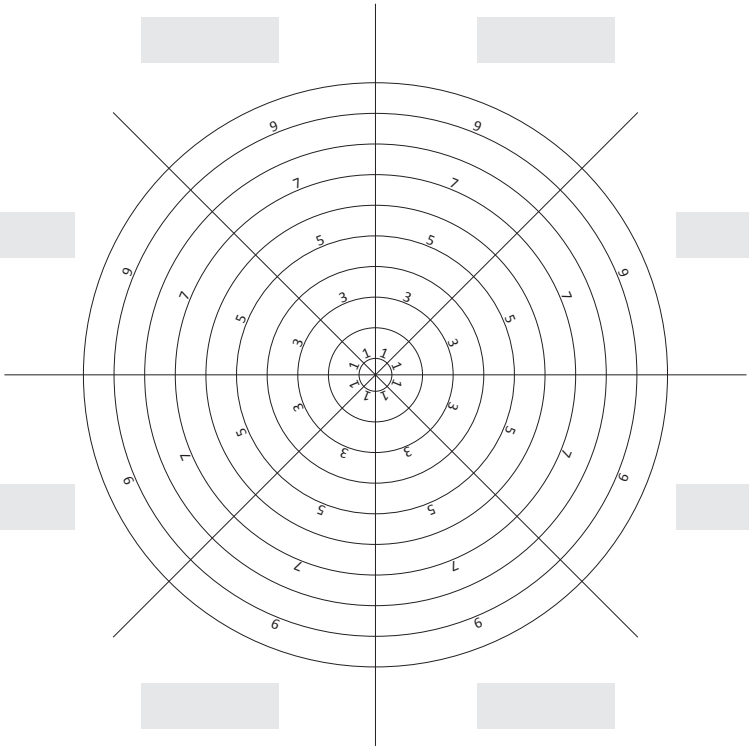
Doporučení pro k práci s cíli:

Nejdříve si sami několikrát projděte procesem stanovení cílů. Vyzkoušejte si práci se SMARTER, 4U i jejich kombinací. Sledujte, který postup vám nejvíce vyhovuje. Trénujte stanovování cílů v osobním i pracovním životě.

Až budete mít svoji vlastní zkušenost s oběma nástroji, zkuste najít v rámci svého předmětu Výukový cíl, který je možné propojit s Rozvojovým cílem zaměřeným na stanovování a dosahování cílů. Vytvořte si akční plán a celým procesem proveďte své žáky. :-)

10.1.2.3 Balanční kolo a škála

Balanční kolo a škála jsou dalším pomocníkem, který vám usnadní výběr toho nejpřínosnějšího cíle, zvýšit zisk z jeho naplnění i efektivní nasměrování konkrétních kroků. Umožňují dohodnutým způsobem očíslovat, označit či vyjádřit míru naplnění vybrané hodnoty, jevu nebo veličiny. Vyjádření míry jevu je vždy subjektivní. Objektivizovat ho můžeme konkretizováním jednotlivých stupňů na škále/stupnici. Tak mohou vzniknout měřítka/kritéria, podle kterých můžeme poznat, zda sledovaný jev nastal, resp. do jaké míry nastal.



Obrázek 14 – Balanční kolo a škála (5)

10.1.2.4 Akční plán

Obdobně jako se Záměr skládá z více cílů, skládá se Akční plán pro realizaci jednoho cíle z konkrétních kroků vedoucích k jeho realizaci. V Akčním plánu se mohou také objevit jako mezi stupeň menší dílčí cíle. Vytvořit jej můžete pomocí již známých nástrojů Tvůrce: *Pyramidy logický úrovní, SMARTER, 4U* a jejich kombinací (6).

10.1.3 Identita

Chceme-li ve svém životě vykročit za svými sny, realizovat své vize, vytvořit si plán postupných cílů a konkrétních kroků vedoucích k jejich naplnění, je užitečné začít odpovědí na otázku: *Kdo jsem?* ze které vyplývá mnoho dalších. Například:

Jaké jsou mé poklady – talenty, dovednosti?

Z jakých zkušeností mohu čerpat?

Co je pro mne snadné a kde mám ještě prostor k rozvoji?

Co mne baví, co mi dělá radost?

Které činnosti mi jdou s lehkostí?

Že to nejsou vůbec snadné otázky? Nabízíme vám k ruce další tři nástroje Tvůrce, které vám pomohou – udělat si jasno, srovnat si myšlenky a utřídit si, v čem je vám dobře, co vám přináší radost a pohodu, zkrátka podívat se na svůj život tentokrát v pozitivním rámci s pozitivním úhlem pohledu zaměřeným na to, co se vám podařilo, co se vám daří a co můžete nabídnout druhým v osobním i pracovním prostoru:

1. Pozitivní představení sebe sama.
2. Moje poklady.
3. Moje životní filozofie.
4. Zóna vlivu.

10.1.3.1 Pozitivní představení sebe

Pokud máte chuť si vyzkoušet pozitivní pohled na sebe – své zkušenosti, znalosti i dovednosti, nabízíme vám možnost zamyslet se nad svým životem v pozitivním rámci.

CVIČENÍ:

Vezměte si čistý list papíru formátu A4. K dispozici máte maximálně 300 slov. Využijte je k pozitivnímu představení sebe sama.

10.1.3.2 Moje poklady

Sebereflexe je důležitou dovedností každého Tvůrce. Ve spojení s rolí učitele je dobré si jednou za čas udělat malou inventuru toho, co mohu svým žákům nabídnout – Jaké jsou moje poklady?

Cvičení:

1. Jaké jsou moje poklady, které jsem získal/a na cestě Životem?

1.
2.
3.
4.
5.

2. Co je to nejlepší, co chci dávat Světu (např. svým žákům, kolegům, společenství)?

1.
2.
3.
4.
5.

3. Co z toho se mi již daří?

1.
2.
3.
4.
5.

4. Jaké překážky na této cestě potřebuji překonat?

1.
2.
3.
4.
5.

Již dříve jsme zmiňovali, že Tvůrci se na život dívají z pozitivního úhlu, zaměřují se na možnost změny, na prostor k rozvoji. Každý člověk má svou životní filozofii, která často vyústí v dlouhodobé přijetí některé z rolí spojených v trojúhelníku DDT (7) – Oběti, Pronásledovatele, Zachránce nebo naopak těch, které tvoří trojúhelník TED (8) – Tvůrce, Vyzyvatele, Kouče.

10.1.3.3 Životní filosofie

Už jste někdy zkoušeli formulovat svou vlastní životní filosofii?

CVIČENÍ:

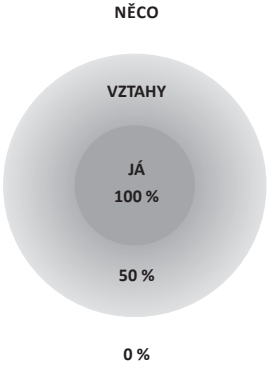
Popište ve dvaceti pěti slovech nebo méně svou životní filosofii:

Pozornost Tvůrce je zaměřená na rozvoj a změnu. Musí si však dát pozor, aby se snažil tvořit, rozvíjet a měnit to, na co má skutečně vliv, zda je to v prostoru, kde jeho snažení dopadá na úrodnou půdu. S tím se pojí otázky: *Je můj cíl opravdu můj? Zasahuje situace do mého prostoru? Mohu přispět ke změně? Jak velkou část mohu ovlivnit vlastními silami? Koho potřebuji k projektu změny přizvat? Kdo by se měl do procesu zapojit, aby byl zisk maximální pro všechny?*

10.1.3.4 Zóna vlivu

Měnit můžeme především to, co máme v zóně svého vlivu. Měnit můžeme hlavně to, na co vědomě a soustavně zaměřujeme svou pozornost.

- Vědomě se zaměřovat na to, na co máme vliv.
- Možnost zvyšovat svůj vliv na ostatní prostřednictvím toho, co se sám naučím.
- Naučit se ovlivňovat sama sebe proto, abych se cítil lépe a mohl ovlivňovat ostatní.



JÁ – až 100 % vlivu můžeme mít na sebe.

TY – ve vztahu můžeme počítat s **50 %** vlivem.

NĚCO – jsou věci, na které máme jen velmi malý vliv.

Obrázek 15 – Znázornění Zóny vlivu. (9)

CVIČENÍ

Ve kterých oblastech svého života máte největší vliv? Jak se v těchto oblastech cítíte?

Jak se chovají lidé, po kterých chcete, aby se změnili? Jak se cítíte, když někdo chce měnit Vás?

Jaké události jsou mimo zónu Vašeho vlivu, přesto v zóně zájmu?

10.1.4 Role

Každý z nás vstupuje v průběhu svého života do mnoha rolí daných sociálním kontextem.

Jaký vliv mají tyto role na vaši identitu?

Jak jim rozumíte?

Jak je vnímáte?

Jak se v nich cítíte?

Co vám s nimi rezonuje?

Jaký je vztah mezi mojí identitou a rolí učitele/učitelky?

Čas od času je užitečné udělat si revizi – Kdo jsem Já a co jsou pouze moje Role? S každou rolí bývá spojena představa naše i našeho okolí, která říká jak dobrý/dobrá učitel/ka, žena, muž, kolega/ kolegyně, matka, otec, žák/yně jedná, myslí, cítí, mluví. A my se pak často snažíme, co nejvíce sladit sebe, své chování a myšlení s tímto idealizovaným vzorem. Omezujeme tak sami sebe všelijakým musím, nesmím a měl/a bych.

Připravili jsme proto pro vás nástroj, který vám pomůže prozkoumat vliv vašich sociálních rolí na vaši identitu, respektive na to, jak se vnímáte, jak si rozumíte, jak se vidíte, s čím jste v souladu.

10.1.4.1 Já a moje role

„Já jsem OK, ty jsi OK" je postoj vyjadřující přesvědčení, že základy, na kterých je vystavěn náš život, naše identita, centrum naší osobnosti, jsou v pořádku. Naše Já je vždy a za všech okolností v naprostém pořádku. Do vzájemných vztahů a komunikace však vstupují navíc i role, které zastáváme.

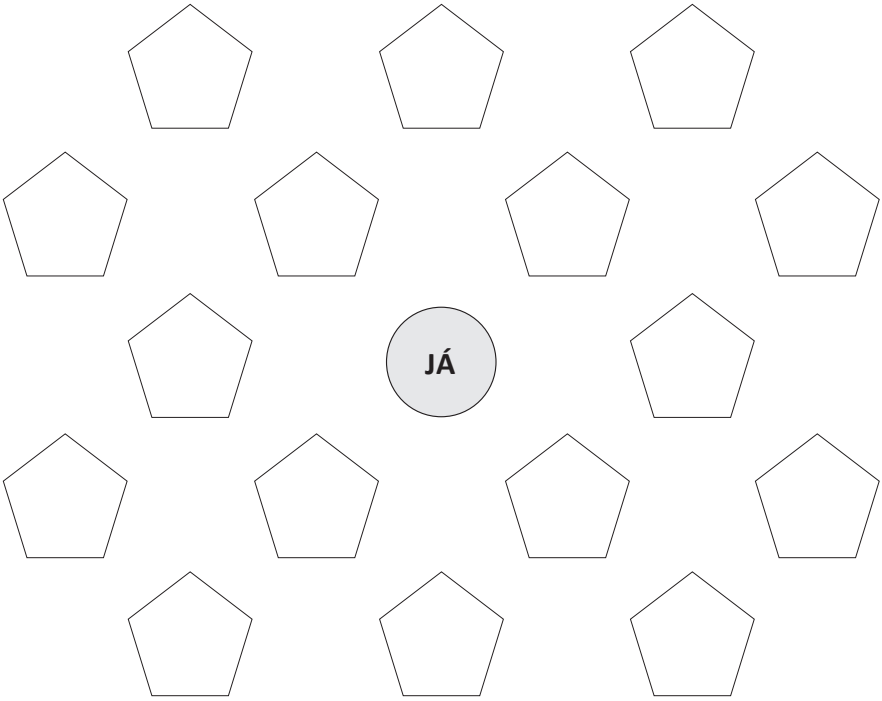
Zkuste se nyní zaměřit na role, které ve svém životě hrajete. Většinou spadají do tří hlavních kategorií: *rodina, práce, komunita/společenství.*

1. Jednotlivé role vepište do pětiúhelníků kolem Vašeho Já.

2. Do vrcholů pětiúhelníku napište, které hodnoty jsou pro Vás v dané roli nejdůležitější.

3. Označte si role, které pro svůj život považujete za nejvýznamnější.

4. Máte k dispozici 100 bodů. Rozdělte je mezi své Já a jednotlivé role podle toho, kolik času v nich trávíte, kolik ho do nich investujete, jak se jim věnujete, atp.



Obrázek 16 – Já a moje role

Protože naším hlavním tématem je zisk z propojení role učitele s rolí Tvůrce, nabízíme vám možnost prozkoumat váš úhel pohledu a postoje spojené s rolí učitele i s rolí žáka.

CVIČENÍ 1

1. Jaké životní hodnoty se ve Vašich odpovědích opakují nejčastěji?

2. Které hodnoty se Vám daří naplňovat napříč jednotlivými skupinami rolí?

3. Existuje nějaká životní hodnota, která je pro Vás důležitá a nenaplňujete ji prostřednictvím žádné role?

4. Zamyslete se nad tím, kolik bodů a proč jste přidělili Já a kolik jednotlivým rolím. Jak jste s jejich rozdělením spokojeni? Vyhovuje Vám současná situace nebo byste ji rádi změnili ve prospěch svého Já či některé role? Co by Vám taková změna přinesla?

CVIČENÍ 2

Zavřete si oči a představte si svoje Já. Jak vypadá? Jaké je? Jaké má vlastnosti, poklady, zkušenosti? Co je jeho podstatou? … Nyní se pomalu vydejte od svého Já k jednotlivým rolím a vracejte se k němu, kdykoliv to budete potřebovat. Jak se v jednotlivých rolích cítíte? Co Vám dávají, umožňují? Podle čeho můžete jednotlivé role odlišit od svého Já, jaký s ním mají vztah? Čím vás jednotlivé role obohacují? Jak moc tyto role ovlivňují Vaše Já a jak moc Vaše Já ovlivňuje jednotlivé role? Jak jsou v souladu s Vaší životní vizí?

Protože naším hlavním tématem je zisk z propojení role učitele s rolí Tvůrce, nabízíme vám možnost prozkoumat váš úhel pohledu a postoje spojené s rolí učitele i s rolí žáka.

ROLE STUDENTA / ŽÁKA

Jak studenti/ žáci znají svou roli? Jak ji přijímají?

Zavázali se studenti/ žáci, že přijímají svou roli? Kdy a kde se to stalo?

Co se děje v životě člověka, který není schopen přijmout a naplňovat svou roli?

Jak by se dalo studentům / žákům ukázat, co se děje, když někdo nepřijímá a nenaplňuje svou roli (např.: roli hráče, roli rodiče, roli přítele, zaměstnance, manžela)?. Co by na to nejspíše studenti / žáci říkali?

Jak je důležité naučit se přijímat a naplňovat jednotlivé role v životě? Jaké by to bylo, kdybychom společně a vědomě rozvíjeli schopnost naplňovat svou roli ve škole?

Jak postupujete, když studenti / žáci svou roli nenaplňují? Jak je to efektivní? Jak by se to dalo dělat jinak? Co by je podpořilo?

ROLE UČITELE

Popište své vnímání role učitele/ky v dnešní společnosti.

Jaké hodnoty jsou pro Vás v roli učitele/ky důležité?

Které postoje Vám pomáhají naplňovat roli učitele/ky?

10.1.5 Hodnoty a nastavení mysli

Základními stavebními kameny naší identity i našich rolí jsou hodnoty, které považujeme za důležité, významné pro kvalitu našeho života. Dalším stavebním materiálem jsou postoje, které vychází z námi preferovaných hodnot. Pracujeme-li s rolí Tvůrce u sebe i u druhých, je užitečné se naučit rozlišovat, které hodnoty a postoje jsou spojeny s naší identitou a které vycházejí z rolí, které jsou součástí našeho života, ať už dlouhodobě, nebo pouze na krátký čas.

Pro začátek se můžete pokusit zodpovědět následující otázky:

Jaké hodnoty považuji za základní pro svůj život? S kterými jsem v souladu?

Z jakých hodnot a postojů vychází moje základní nastavení mysli?

S jakými hodnotami a postoji pracuji ve své životní filosofii?

Jak často využívám pozitivní úhel pohledu, pozitivní rámec přístupu k sobě, k druhým, k životu?

I pro tato patra Pyramidy logických úrovní jsme vám připravili několik užitečných nástrojů:

1. Nastavení mysli.
2. Rámec, pozitivní rámec, pozitivní otázky.
3. Hodnoty a přesvědčení.

10.1.5.1 Nastavení mysli

V seznamu níže se můžete podívat na charakteristiky různých nastavení mysli podle Carol Dweck (10):

FIXNÍ NASTAVENÍ

- Základní nastavení je od počátku dané. Změna není možná.
- Důležité vlastnosti a osobnost změnit nelze.
- Základní vlastnosti a kvality člověka jsou dané.
- Každá situace je hodnocena: dostatečný x nedostatečný? uspěl x neuspěl? vítěz x poražený? apod.
- Jsem závislý/á na pozitivním hodnocení druhých.
- Výzvám se snažím vyhýbat, zajímám se o to, co je snadné.
- Při setkání s překážkou se snadno vzdám, vnímám jí jako trauma.
- Snahu chápu jako zbytečnou, je jen pro lidi s nedostatkem talentu.
- Negativní zpětnou vazbu ignoruji.
- Úspěch druhých mě ohrožuje.
- Mohu být jedině tím, pro co mám vlohy.
- Musím být bezchybný/á. Chyby snižují mou hodnotu.
- Moje zdroje jsou omezené, vždy mi bude něco chybět.
- Dávám přednost úspěchu.
- Dokazuji svoji výjimečnost, nadřazenost. Potřebuji být nejlepší.
- Úspěch druhých vnímám jako ohrožující.
- Za své selhání obviňuji druhé, vymýšlím výmluvy.
- Zaměření na výsledek.
- Soutěž a kritika.
- Zaměření na talent.
- Když nejsem dost dobrý/a *(např. syn / dcera)*, nebo ve *(např. sportu / učení)* nejsem hoden/a lásky.

RŮSTOVÉ NASTAVENÍ

- Změna je možná, je to výchozí bod.
- Základní vlastnosti lze kultivovat učením a vlastním úsilím.
- Každý se může díky úsilí a zkušenostem změnit.
- Rád/a přijímám výzvy, jsem náročný/á, kladu si vznešené cíle.
- Při setkání s překážkou vytrvám i v případě nezdaru.
- Snaha je pro mne cestou k mistrovství.
- Mám radost ze snahy a učení.
- I když cítím úzkost a strach, vítám příležitost naučit se něco nového.
- I negativní zpětnou vazbu vnímám jako příležitost k růstu.
- Úspěch druhých je pro mne inspirací, zdrojem poučení.
- Učím se ze svých chyb. Chyby jsou příležitost k rozvoji. Je možné věci napravit a podat lepší výkon.
- Všichni jsme úžasní takoví, jací jsme.
- Mám k dispozici všechno, co potřebuji.
- „Něčím se stát je lepší než tím být“ (americké rčení z 60. let)
- Dávám přednost rozvoji.
- Zaměření na proces.
- Chybu vnímám jako příležitost k učení, k rozvoji.
- Vím, že za kvalitu svého života a za své výsledky jsem odpovědný/á sám/a.
- Učit druhé, je skvělý způsob, jak se něco naučit.
- Vstřícnost a podpora.
- Vnímám rovnocennost a jedinečnost všech.
- Zaměření na potenciál.

CVIČENÍ

V jakých situacích reaguji na základě růstového nastavení?

V jakých situacích reaguji na základě fixního nastavení?

V jakých situacích v roli učitele/ky reaguji na základě růstového nastavení?

V jakých situacích v roli učitele/ky reaguji na základě fixního nastavení?

Jakou atmosféru vytváří učitel/ka s růstovým nastavením mysli:

Jakou atmosféru vytváří učitel/ka s fixním nastavením mysli:

10.1.5.2 Rámec, pozitivní rámec, pozitivní otázky

Rámce jasně vymezují prostor, ve kterém je možno se libovolně pohybovat.
Prostor je vymezený dohodnutými pravidly (ideálně), která určují:

1. Jaký je záměr a smysl rámce? Komu nebo k čemu rámec slouží?
2. Co se může? Co je uvnitř rámce?
3. Co se nemůže? Co je mimo rámec?
4. Co se stane, pokud se budeme pohybovat v rámci?
5. Co se stane, pokud se budeme pohybovat mimo rámec?

Ideálním příkladem mohou být pravidla hry, kdy rozhodčí, hráči, trenéři, diváci, rodiče a pracovníci klubů jsou spoluodpovědní za dodržování pravidel v duchu Fair -play.
Role učitele tak v této představě spojuje roli trenéra a rozhodčího.

„Kde jsou pravidla, tam je prostor pro lásku.“

Inspirace: „V danou chvíli zkoušej dělat věci nejlépe, jak to dovedeš!“, „A když se to nedaří? Každá chvíle skýtá novou příležitost.“

1. **Dělej to nejlepší PRO SEBE.**
2. A **současně** dělej to nejlepší PRO TEBE (kolegy, žáky, ředitele, školu, rodiče, firmu, stát, …).
3. A **současně** dělej to nejlepší PRO SVĚT (užitek pro životní prostředí, zdraví, ekologii, …).
   Je to vlastně možnost, jak začít pracovat v prostoru (v průsečíku rámců), který je užitečný pro všechny. :-)

POZITIVNÍ RÁMEC

Pozitivní rámec je prostor, do kterého můžeme zaměřovat svou pozornost. Je to jeden z nástrojů, který dává lidem možnost být častěji a vědoměji v roli Tvůrce zaměřeného na Život.

Příběh k zamyšlení: Dva vlci
Jednoho večera vzal starý Indián svého vnuka a vyprávěl mu o bitvě, která probíhá v nitru každého člověka. Řekl mu: *„Synku, ta bitva v každém z nás je **bitva mezi dvěma vlky. Jeden je zlý.** Je to vztek, závist, žárlivost, smutek, sobeckost, hrubost, nenávist, sebelítost, falešnost, namyšlenost a ego. Ten **druhý je hodný.** Je to radost, pokoj, láska, naděje, vyrovnanost, skromnost, laskavost, empatie, štědrost, věrnost, soucit a důvěra”.* Vnuk o tom všem přemýšlel a po minutě se zeptal: *„A který vlk vyhraje?”* Starý Indián odpověděl: ***„Ten, kterého krmíš.”***

Kterého vlka krmíte častěji Vy?
Pracovat v pozitivním rámci znamená krmit častěji bílého, než černého vlka. (11)

V POZITIVNÍM RÁMCI SE ZAMĚŘUJEME NA:

Užitek

Zónu vlivu

Univerzální hodnoty

Řešení

Proces

Podporu

Učení

Vnitřní zdroje

Vztahy a rovnováhu

Zaměření pozornosti má vliv na to, jak se cítíme, jak myslíme, co a jak říkáme i jak se chováme. :-)

Do pozitivního, neutrálního nebo negativního rámce můžeme navést lidi prostřednictvím otázek.

OTÁZKY A RÁMEC

Do jakého rámce Vás vedou následující otázky?

O co se můžete v životě opřít? Kde čerpáte životní energii?

Jaká zní myšlenka, kterou by stálo za to si zapamatovat?

Co Vás baví? Co Vám dělá radost?

V čem děláte nejčastěji chyby?

Jaký první krok uděláte pro dosažení svého záměru?

Jak se máte? Co se ve Vašem životě děje? Jaké prožíváte období?

Co je pro Vás v životě důležité? Jaké hodnoty jsou podle Vás cenné pro všechny lidi na Zemi?

Jaké problémy se Vám nedaří řešit?

Jakou dovednost byste dokázal naučit ostatní?

Proč máte nízké sebevědomí?

Jaký postup používáte při řešení konfliktů ve třídě?

10.1.5.3 Hodnoty a přesvědčení

Hodnoty jsou to, čeho si jednotlivci nebo skupiny váží, cení – jsou ochotni za to něco obětovat. Hodnota je něco, podle čeho se řídí naše hodnocení. Na rozdíl od starších pojmů dobra a zla nebo ctnosti a neřesti, které mají absolutní povahu *(buď a nebo, ano, nebo ne)*, počítá pojem hodnota s tím, že i naše hodnocení bývají odstupňovaná *(více – méně, lepší – horší)* a často vycházejí z porovnávání. Hodnoty jako metaforu zavedl do filosofie německý myslitel Rudolf Hermann Lotze v polovině 19. století, aby naopak vyjádřil to, čím se naše hodnocení řídí nebo orientuje.

UNIVERZÁLNÍ HODNOTY

Univerzální hodnoty jsou hodnoty, které jsou užitečné, ideálně pro všechny lidi na Zemi. Jsou součástí univerzálních zákonů a principů, jako jsou například zákony gravitace nebo adaptace. Hodnoty nelze chápat odděleně, zpravidla vytváří hierarchický systém. Můžeme tak mluvit o žebříčku hodnot či hodnotové orientaci.

Hodnoty a přesvědčení si můžeme představit jako ukazatele, které určují nebo ovlivňují směr, kterým v životě jdeme. Přesvědčení je něco, co jsme zkušeností získali, nebo jsme převzali od našich rodičů nebo dalších autorit. Přesvědčení vznik-

la v minulosti ve snaze nás chránit. Mnohá z nich mohou však být nyní přežitá – mohou nám dokonce bránit v dosahování našich současných cílů. Proto může být užitečné prozkoumávat a zvědomovat naše přesvědčení, abychom se mohli svobodněji rozhodnout, co a jak sami v životě doopravdy chceme. Často mohu mít pocit, že moje přesvědčení je součástí mého Já. Pokud ho změním, ztratím tím část sebe. Snad proto vnímáme proces zvědomování našich přesvědčení jako ohrožení. Zcela odlišný přístup získáme, pokud začneme orientovat náš vnitřní zrak dovnitř sebe, směrem ke svému skutečnému Já. Zde můžeme nalézt naše vnitřní hodnoty, což mohou být velmi silné orientační body při hledání a nalézání vlastního poslání, povolání. (12,13)

CVIČENÍ

Jaké hodnoty jsou pro Vás osobně univerzální?

1.

2.

3.

4.

5.

Na jakých hodnotách se se svými žáky shodujete? Jak se hodnoty projevují ve vzájemném chování?

1.

2.

3.

4.

5.

Do jaké míry máte pocit, že jednotlivé hodnoty, na kterých se se žáky shodujete, vnímáte stejně?

Nakreslete obrázek, který vyjadřuje univerzální hodnotu: respekt.

10.2 Specifické nástroje pro učitele v roli Tvůrce

V patrech tvořících spodní polovinu Pyramidy logických úrovní se zaměříme více na nástroje přínosné pro učitele, který vědomě pracuje s rolí Tvůrce při přípravě, realizaci i reflexi výuky a podporuje přijetí role Tvůrce u svých žáků.

Než se budeme více věnovat jednotlivým nástrojům, podíváme se na samotnou Pyramidu logických úrovní v kontextu učení.

Obrázek 17 – Pyramida logických úrovní v procesu učení. (13)

I tuto tematicky zaměřenou Pyramidu logických úrovní propojíme s nejmocnějším nástrojem Tvůrců – s otázkou. Vznikne nám tak inspirativní odrazový můstek pro práci s nástroji v následujících kapitolách.

Otázky k zamyšlení směřující ke mně:

1. Jak, případně čím, chci a mohu být druhým – žákům, kolegům přínosem při jejich učení?
2. Chci být tím, kdo se učí? Pokud ano, tak jak mohu být tím, kdo se učí?
3. Jaká jsou moje přesvědčení o učení? K čemu podle mne učení slouží?
4. V čem je učení se důležité pro můj život – pro mne?
5. Jak často a čím rozvíjím svoji schopnost se efektivně učit?
6. V jaké oblasti se v současné době nejvíce učím?
7. Co se chci v souvislosti s propojením rolí učitele a Tvůrce naučit za příští měsíc, pololetí, rok?
8. V jakém kontextu se mi dobře učí – druhé i sebe?
9. Jak bych mohl/a své podmínky pro učení zlepšit?

Otázky k zamyšlení směřující k žákům:

1. Jak, případně čím, chci a mohu být druhým – žákům přínosem při jejich učení?
2. Z jakého důvodu by moji žáci měli chtít být tím, kdo se učí?
3. Proč si myslím, že je učení pro mé žáky důležité? V čem je pro ně učení ve škole přínosné?
4. Jak podporuji a rozvíjím schopnost svých žáků efektivně se učit?
5. Jak se učí moji žáci?
6. Jaké učím své žáky se učit?

7. Jaké nástroje a formy používám při práci se žáky?
8. V jakém kontextu se mým žákům dobře učí? Jaké jim prospívají podmínky?
9. Co mohu já na podmínkách, které moji žáci mají k učení, zlepšit?

Otázky k zamyšlení směřující ke kolegům

1. Jak, případně čím, chci a mohu být druhým – kolegům přínosem při jejich učení?
2. Jak mohu přispět k tomu, aby moji kolegové byli těmi, kdo se učí?
3. Jak mohu inspirovat své kolegy, aby pro ně bylo učení se přínosem?
4. Jak podporuji dovednosti svých kolegů efektivně učit?
5. Jak se moji kolegové vzdělávají?
6. Jak moji kolegové učí?
7. Co se od svých kolegů mohu naučit? Čím se mohu v učení inspirovat?
8. V jakých podmínkách se mým kolegům dobře učí?
9. Jaké podmínky pro učení moji kolegové vytvářejí?

10.2.1 Schopnosti – dovednosti a znalosti

Schopnosti jsou pracovními nástroji Tvůrců, které jim umožňují realizovat své sny, naplňovat své vize, dosahovat stanovených cílů, udělat konkrétní krok. Spojují v sobě potřebné znalosti a dovednosti.

Opět pro vás máme několik otázek k zamyšlení:

Jaké schopnosti, dovednosti a znalosti využívám při práci se žáky i se třídou jako celkem?

Jaké schopnosti, dovednosti a znalosti chci vědomě rozvíjet u svých žáků?

Jaké schopnosti, dovednosti a znalosti potřebuji v roli učitele vědomě rozvíjet u sebe?

V tomto patře Pyramidy logických úrovní se setkáte s nástroji zaměřenými na práci se schopnostmi jako celkem i konkrétními dovednostmi a znalostmi v rámci vzdělávání. Blíže se budeme zabývat kompetencemi, jejich strukturou, procesem jejich rozklíčování na jednotlivé dovednosti a dále propojením těchto dovedností s obsahem výuky.

1. Pyramida logických úrovní a Struktura kompetence.
2. Výukové a rozvojové cíle.
3. Rozklíčování kompetence na malé dovednosti.
4. Význam procesu rozklíčování pro přípravu výuky.
5. Schody učení.

10.2.1.1 Pyramida Logických Úrovní a Struktura kompetence

Kompetence *– představuje souhrn znalostí, dovedností, hodnot a postojů, které umožňují používání vybrané způsobilosti v reálném životě nebo roli. Kompetence jsou funkční, pokud jsou naplněny všechny složky struktury kompetence. Například člověk, který je zcela způsobilý k ovlivňování druhých, má vědomě vystavěny všechny složky struktury kompetence – znalost, dovednost, hodnotu i postoj. Pokud je jedna ze složek nenaplněna, projeví se to v kvalitě odváděné práce v dané oblasti.*

STRUKTURA KOMPETENCE *(ZPŮSOBILOSTI K …)*

Znalost – pamatuji si pojmy, rozumím jim, chápu souvislosti, dokážu znalosti analyzovat, syntetizovat i hodnotit (Bloomova taxonomie znalostních cílů).
Znám proces = jednotlivé kroky, které vedou k cíli.

Dovednost – dělám to, a proto rozumím procesu. Vnímám, v jaké fázi učení se nacházím,
co umím spolehlivě, co potřebuji procvičovat, co si osahávám i co ještě neumím.

Hodnota – uvědomuji si, že to co vím a dělám je důležité – pro mě, pro můj život, pro mé blízké, pro tento svět. Můj konkrétní posun v rámci vybrané kompetence například přinese více respektu, otevřenosti, odpovědnosti i lásky do vztahů ve skupině. Pomůže mi pracovat efektivněji a s větší radostí.

Postoj – moje rozhodnutí je ANO, je to důležité, protože vidím, co mi učení (rozvoj kompetence) přinese. Můj postoj se opírá o přesvědčení:
„V životě je těžké to, co neumím.“

Otázkou tedy je: *„Co se potřebuji naučit, abych“*...

- Naplňoval roli rodiče, partnera, učitele.
- Vytvářel inspirativní prostředí.
- Měl ze života radost.
- Zvládal lépe stres.
- Měl sílu jít za svým posláním, vnitřním voláním.
- Naučil se více ovlivňovat sebe a druhé.
- Uměl být citlivější, empatičtější.
- Dokázal říkat NE.
- ? (14)

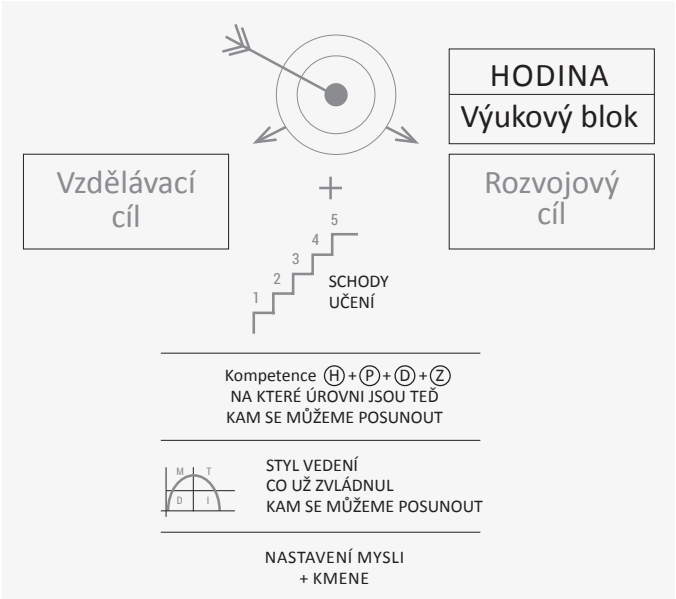
Struktura kompetence je propojena s Pyramidou logických úrovní následovně:

Postoje neboli přesvědčení odpovídají patru označenému nastavení mysli, termín hodnoty je identický v obou modelech, spojením znalostí a dovedností vznikají schopnosti.

Přehled patnácti kompetencí dle modelu spojeného Národní soustavou povolání naleznete v příloze 5.

10.2.1.2 Výukové a rozvojové cíle – doplnění ke kapitole 9

Nyní již umíme na základě naší Vize a záměru vytvořit jak z obsahu výuky, tak z klíčových kompetencí dostatečně malé části, pro které si stanovíme konkrétní a měřitelné cíle i akční plán složený z jednotlivých kroků. Další důležitou dovedností je jejich propojení, jak jsme si ukázali v kapitole 9. V následujícím schématu si shrneme, jak projít tímto procesem a vytvořit si jasnou představu o dění v následující hodině či v celém tematicky zaměřeném výukovém bloku i za pomoci nástrojů v této kapitole.



Obrázek 18 – Schéma propojení výukového a rozvojového cíle.

10.2.1.3 Rozklíčování kompetence na malé dovednosti – doplnění ke kap. 9

ROZKLÍČOVÁNÍ je proces, prostřednictvím kterého můžeme měnit obecné v konkrétní – velké v malé – složité v jednoduché – nepoužitelné v použitelné. Tento proces funguje, pokud ho začneme používat, protože o něm dosti víme, je užitečný a proto ho chceme praktikovat a tím se ho naučit. Pokud se proces rozklíčování naučíme, můžeme vnímat, že je ho možné docela snadno používat. Teď to může být docela těžké. Jedná se vlastně o stejný proces (postup), jako u „rozklíčování vize" do záměru, cílů, kroků a cvičení.

PŘÍKLAD

Vize: Moji žáci umějí ve svém životě přispívat k pevným a srdečným vztahům.

Záměry:

- Naučit se efektivně komunikovat.
- Osvojit si principy Nenásilné komunikace.
- Zaměřit se každodenně na pozitivní rámec a zónu vlivu.
- Rozvíjet empatii, má pro ně hodnotu „být tu pro druhé"
- ?

Vybraný záměr **„Naučit je efektivně komunikovat"** podporuje vizi **„Moji žáci umějí ve svém životě přispívat k pevným a srdečným vztahům"**.

Cíle:

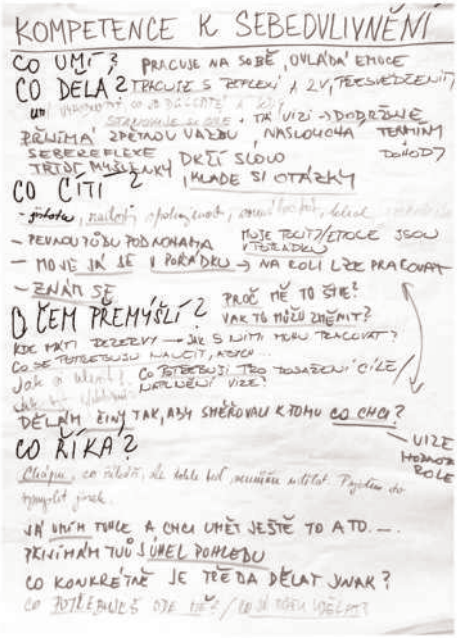
- Rozvinout jejich schopnost aktivně naslouchat.
- Zpřesnit vyjadřování.
- Rozvinout prezentační dovednosti.
- Pracovat s jejich dovedností poskytovat zpětnou vazbu.
- Zlepšit jejich sebevnímání a sebeovlivnění.
- Naučit je zvládat trému.
- ?

Vybraný cíl **„Rozvinout jejich schopnost aktivně naslouchat"** podporuje záměr **„Naučit se efektivně komunikovat"** a vizi **„Moji žáci umějí ve svém životě přispívat k pevným a srdečným vztahům"**.

Dílčí cíle: podporující cíl **„Schopnost aktivně naslouchat“**

- Umět vyprávět zajímavé a inspirativní příběhy.
- Připravit prostředí, atmosféru a prostorové uspořádání podporující naslouchání.
- Naučit se dívat se lidem do očí.
- Umět se koncentrovat, zaměřovat se na klíčová slova spojená s emocí.
- Naučit se zjišťovat, co ve svém životě žáci prožívají – čemu by chtěli naslouchat?
- Propojovat aktivity s hodnotami – Co je na tom zaujme?
  Kvůli čemu by to měli chtít slyšet?
- ?

Dílčí cíl **„Umět vyprávět zajímavé příběhy“** se nalézá na cestě k cíli **„Rozvinout schopnost aktivně naslouchat“**.



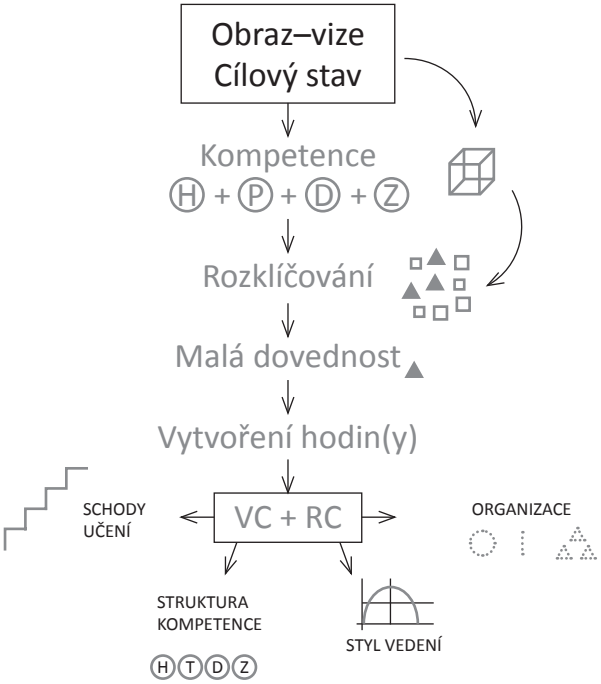
Obrázek 19 – Ukázka procesu rozklíčování kompetence k sebeovlivnění z NSP.

Pro efektivní zaměření rozvojového cíle; volbu malé části kompetence, se kterou se vám bude dobře pracovat; můžete využít také přehled dílčích dovedností pro každou z 15 kompetencí z Národní soustavy povolání (Příloha 6).

10.2.1.4 Význam procesu rozklíčování pro přípravu výuky

Dovednost Rozklíčování – rozdělení kompetence na malé části, je dovednost, která nás významně posouvá od Vize k práci s konkrétní znalostí, dovedností, postojem nebo hodnotou. Dobře zvládnutý proces dělení velkého celku na malé části nám pomáhá jak ke stanovení jasných, konkrétních, přijatelných a měřitelných cílů, tak k vytvoření akčního plánu složeného z konkrétních kroků i jejich provedení.

Následující schéma je zaměřené na propojení Vize cílového stavu – zvolené Klíčové Kompetence – procesu jejího Rozklíčování – rozdělení až na malé dílčí dovednosti – stanovení konkrétního Rozvojového cíle – výběr vhodného tématu (Výukového cíle) – možnosti využití jednotlivých nástrojů.



Obrázek 20 – Schéma procesu přípravy výuky v kontextu představovaných nástrojů.

10.2.1.5 Schody učení

Schody učení nám umožňují uvědomit si, do jaké míry jsme si osvojili rozvíjenou kompetenci. Na každém ze schodů můžeme očekávat jiné emoční naladění. Práce s tímto nástrojem nám umožňuje plánovat, stanovovat a ověřovat cíle pro jednotlivé části struktury kompetence: znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje.

POPIS JEDNOTLIVÝCH SCHODŮ

1. NEVĚDOMÁ NEKOMPETENCE

– (neví, že neví – neví, že neumí – neví, zda je to důležité – neví, co chce; neví, zda to chce) – učení, pokud vůbec probíhá, je málo efektivní, protože jsou studenti v nevědomí. Mohou se například hádat, že to umí, přesto, že neumí.

2. VĚDOMÁ NEKOMPETENCE

– (ví, že neví – ví, že neumí – zkoumá, zda je to důležité – rozhoduje se, zda to chce) – vlastně se vytvářejí předpoklady pro učení. Abychom se mohli rozhodnout, zda a jak si danou kompetenci osvojit, potřebujeme ji pochopit, vyzkoušet, zvědomit si její hodnotu a rozhodnout se.

3. VĚDOMÁ KOMPETENCE

– (ví, že ví – ví, že umí – ví, jak je to důležité – rozhodne se, zda to chce/nechce) – práce v této fázi učení je spojena s potřebou vědomé koncentrace na to, co říkám, dělám, zkoumám nebo posuzuji. Vliv zde stále mají vnější vlivy – rušení, hluk, tlak. Jednotlivé znalosti a dovednosti se nám postupně „dostávají pod kůži“. Jsou plynulejší, přirozenější, rychlejší, radostnější – efektivita vykonávané činnosti se tedy zvyšuje.

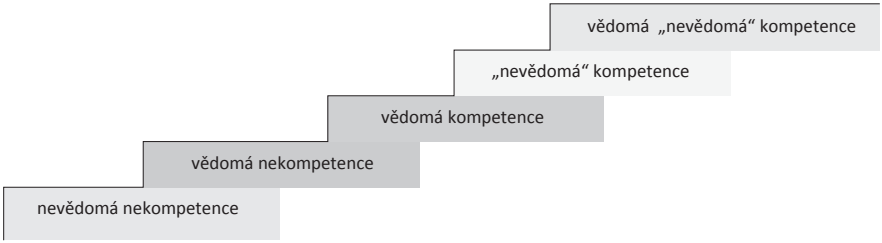
4. „NEVĚDOMÁ“ KOMPETENCE

– (činnost dělám automaticky, plynule a efektivně bez většího přemýšlení nebo zaměření pozornosti – například řídím auto, prezentuji, uvádím program) – jedná se vlastně o **zvyk, stereotyp**. Výhodou této fáze je, že se na znalost i dovednost můžeme do určité míry spolehnout, protože je zvládáme také při nepřízni vnějších vlivů. Zda je naplněna kompetence celá, poznáme, pokud student říká: *Ano, znám, umím, je to důležité a chci to dělat.* (Můžeš zazpívat? Ano, jakou písničku chcete?).

5. VĚDOMÁ „NEVĚDOMÁ“ KOMPETENCE

– pokud děláme činnosti stereotypně, zvykově, z velké části se z nich vytratí učení. Často si neuvědomujeme, co vlastně děláme a jak to děláme. Pokud je třeba, můžeme tento stereotyp „rozbít“ novým zaměřením pozornosti na proces učení. Nejen v této fázi jsou užitečné nástroje Zpětná vazba nebo Reflexe, které nás vlastně vracejí na 2. schod učení: Vědomá nekompetence. Celý proces učení se tak opakuje na „vyšší“ kvalitativní úrovni.

SCHÉMA: SCHODY UČENÍ



Obrázek 21 – Schéma schodů učení. (15)

OTÁZKY

Na rozvoj které kompetence – dovednosti se v tuto chvíli zaměřujete u svých žáků?

V jaké fázi učení – zvládnutí mají Vaši žáci aktuálně tuto kompetenci?

O které dovednosti (kompetence) se můžete ve své práci opřít?
Které dovednosti (kompetence) potřebujete posunout ze 4. na 5. schod?

Na jakém schodu učení se cítí Vaši studenti nejlépe/nejhůře?
Jak s touto skutečností pracujete?

Napište pět konkrétních dovedností, které jste společně se svými studenty rozvinuli na schod 4.
Za jakých podmínek jsou studenti schopni a ochotni tyto dovednosti používat?

Jaké konkrétní kompetence ve fázi 4 potřebují mít Vaši studenti nebo Vy pro to, aby se vám učilo lépe?

10.2.2 Jednání

Naše jednání vychází z hodnot, které jsou pro nás důležité, a s nimi spojených postojů. Zároveň se při každé akci opíráme o své schopnosti, konkrétní dovednosti a znalosti.

Začneme jako obvykle otázkami na úvod:

Jak mé jednání v roli učitele ovlivňuje jednání mých žáků?

Jaké nástroje využívám k ovlivňování druhých, především žáků?

Jakou formu zpětné vazby používám v práci se žáky?

Jaká forma zpětné vazby by byla užitečné pro mne v roli učitele?

Následovat budou nástroje Tvůrce pro ovlivňování a vedení druhých, práci se vztahy, efektivní komunikací a zpětnou vazbou.

První trojice nástrojů je určena pro práci s jednotlivci i třídními kolektivy. Popisují efektivní vytváření vztahu, ovlivňování druhých a vedení v kontextu aktuální situace.

1. Vytvoření vztahu – Raport.
2. Ovlivňování druhých.
3. Situační vedení.

Druhá trojice je spíše nabídkou ke zmapování vašeho přístupu k žákům a práce s učebním cyklem v rámci výuky.

4. Dotazník přístupu učitele k žákům.
5. Učební cyklus.
6. Řízení učebního cyklu – dotazník.

Závěrečná trojice nástrojů pro toto patro Pyramidy logických úrovní patří více do kategorie univerzálních, všeobecně uplatnitelných dovedností.

7. (Sebe)reflexe.
8. Nenásilná komunikace.
9. Zpětná vazba.

10.2.2.1 Vytvoření vztahu – Raport

Raport je výraz používaný v koučování. Označuje vztah mezi lidmi, kdy jsou podmínky pro vzájemnou komunikaci nastaveny na vysoké úrovni. Proces komunikace tak probíhá efektivně. **Podstatou raportu je bezpečné prostředí, vzájemná důvěra a kontrakt** – dohoda na tom, jaký je náš společný záměr, jak vypadá naše oboustranně výhodná dohoda.

Raport si můžeme představit jako navázané radiové spojení. Pokud není spojení navázané, přenos informací neprobíhá. Podobné je to tehdy, když jsou slova v radiu slyšet, ale nikdo je neposlouchá nebo je zpráva v jazyce, kterému posluchač nerozumí. Bez raportu je tedy účinnost vzájemné komunikace nízká, podobně jako efektivita procesu učení.

RAPORT V PRAXI

V následujících několika bodech najdete inspiraci pro jednotlivé kroky při práci s raportem. Mohou Vám být užitečné při přípravě na následující hodinu i celý školní rok a v jejich samotném průběhu.

Představte si nyní konkrétní třídu a následující hodinu, která vás společně čeká. Projděte si jednotlivé body – zaznamenejte si své myšlenky, představy i pocity, věnujte chvíli pozornost tomu, co ladí v tomto kroku s Vámi, s nastavením třídy i jednotlivých žáků.

1. **Příprava** – V jaké fázi je náš vztah a kontrakt? Jaké jsou úkoly od minula? Co je možné očekávat? Jaké je mé naladění? Jaké očekávám naladění třídy? Jakou strategii zvolím? Jaký druh vedení použiji? Co už samostatně umí? Na čem můžeme stavět?

2. **Pokec** – přivítání, projevení zájmu, naladění se na sebe, bezpečné a milé prostředí, příprava místa pro práci (vyprávění příběhu, reflexe atmosféry ve třídě, otázka na potřeby, aktivita pro přeladění – autenticita).

3. **Vědomý raport** – ocenění úspěchů od minula, otevřené pozitivní otázky, ujasnění důležitosti a stálosti dlouhodobého cíle, kontrola úkolů z minula – co z toho plyne dál?

4. **Kontrakt** – Co je cílem hodiny a jak je cíl atraktivní? Jakou formou se můžeme dostat k cíli? Jaký volíme způsob řízení a proč? Jak poznáme, že jsme cíle dosáhli? Jak dosažení cíle souvisí s dlouhodobým cílem? Co se můžeme naučit? Jakou kompetenci rozvineme? (13)

Jaké otázky si mohu položit proto, abych podpořil přípravu raportu?

Co mě osobně na tématu/látce baví?
Co by žáky/studenty mohlo bavit na formě, kterou budeme pracovat?

Co by se mohli žáci/studenti při zpracování tématu naučit pro to, aby byli efektivnější?
Rozvoj jaké kompetence by mohl být pro žáky/studenty užitečný?

Jak to udělat, aby si zažili úspěch a radost?
Co je v tématu prioritní?
Jak si látku co nejefektivněji osvojit?

Pro co by se měli látku učit? Jaký to má smysl?
Jak udělat vyučování smyslů-plnější?
Jak dostat do hodiny emoce?

Jak téma nebo užívané kompetence souvisí s životem žáků/studentů?
Jak by bylo možné propojit téma/formu/způsob vedení s potřebami žáků/studentů?
Jak zaměřit výuku na život?

Jaké jsou potřeby žáků/studentů?
Jak lze chytře propojit ŠVP, potřeby své a potřeby žáků/studentů?

Které kompetence si žáci/studenti potřebují osvojit, abychom mohli používat formy práce
zaměřené na život?

Jaké mohou být odpovědi na otázky?

„Chceme se učit méně a mít lepší výsledky?“

„Kdy nás učení nás baví?“

„Kdy je ve třídě dobrá atmosféra a legrace?“

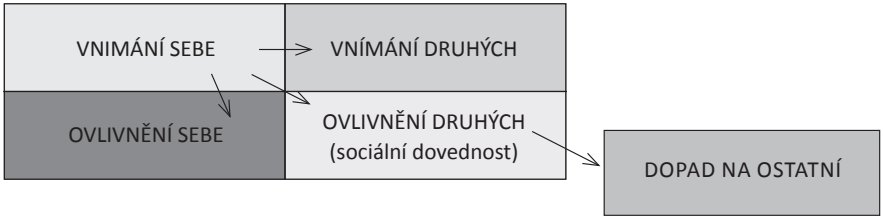
„Chceme získat dovednosti, které použijeme v praxi?“

„Potřebujeme vědět, k čemu a jak můžeme věci, které se učíme, použít?”

„Chceme se při výuce cítit dobře?“

10.2.2.2 Ovlivňování druhých

Jednání pedagoga v roli Tvůrce, zaměřeného na život, by mělo ideálně mít velký dopad na ostatní. :-)
Základní otázkou je, jaká jsou moje přesvědčení spojená s možností ovlivňovat druhé?



Obrázek 22 – Schéma ovlivňování druhých. (16, 17)

SCHOPNOST OVLIVŇOVAT DRUHÉ
– Na co se zaměřit pro ovlivňování druhých?

Pokud je naším cílem inspirovat druhé, přispět k růstu jejich osobnosti, k rozvoji jejich konkrétních dovedností a znalostí, potřebujeme si umět k tomu vytvořit náležité podmínky, efektivně pracovat s komunikací a raportem. Je-li naším záměrem v roli pedagoga rozvíjet a vzdělávat své žáky, je užitečné umět vytvářet podmínky, ve kterých se oni sami chtějí naučit zvládnout konkrétní dovednosti, získat nové znalosti, poznávat sami sebe. V následujícím přehledu najdete nástroje a inspiraci, které Vám pomohou podpořit dopad Vašeho jednání i Vašich hodin na žáky.

Volba

– Jak to udělat, aby lidé chtěli? Co je to, čemu by chtěli říci ano?

Pozitivní rámec

– V jakém rámci pracujeme?
  Co konkrétně udělám, abych podpořil pozitivní rámec při práci ve třídě?

Pozitivní otevřené otázky

– Jaké otázky nejčastěji používám? Jakou atmosféru prostřednictvím otázek vytvářím?
  Jaké otázky vedou do negativního rámce?

Zóna vlivu

– Co konkrétně si ochotný udělat proto, aby tě to ve škole více bavilo?

Radost

– Z čeho máš ve škole radost? Co bychom mohli společně dělat proto, aby bylo radosti více?

Orientace na řešení

– Jak to uděláme, aby situace byla taková, jakou jsme si předsevzali?
Jaké kroky k tomu vedou? Jaký je první krok?

Dopad a důkaz

– Jak konkrétně poznáme, že se náš záměr naplnil? Co konkrétně se podařilo za poslední týden?
Jaký je to pocit, když dokážeme měnit věci tak, jak chceme?

Zdroje

– Co potřebuješ k tomu, abys řekl ano? Co by Tě na tom mohlo bavit?
Co z toho, co se učíme, Ti pomůže v běžném životě? Jak by ses cítil, kdyby se záměr naplnil?

Záměr, vize

– Jakým člověkem chceš být? Kdy cítíš, že jsi na svém místě?
Co bych mohl dělat, aby mi učení dávalo větší smysl? Čeho chceš v životě/letos dosáhnout?

Proces

– Jak chcete, abych postupoval, když budou porušována pravidla?
Kdo je odpovědný za dodržování pravidel? Jakým způsobem chcete, abych Vás vedl?
Co chcete, abych dělal, když mi svým chováním neumožníte učit tak, jak jsme se dohodli?

Hodnoty

– Na jakých hodnotách chcete založit naše setkávání?
Jak toto konkrétní chování odpovídá hodnotám, na kterých jsme se shodli?

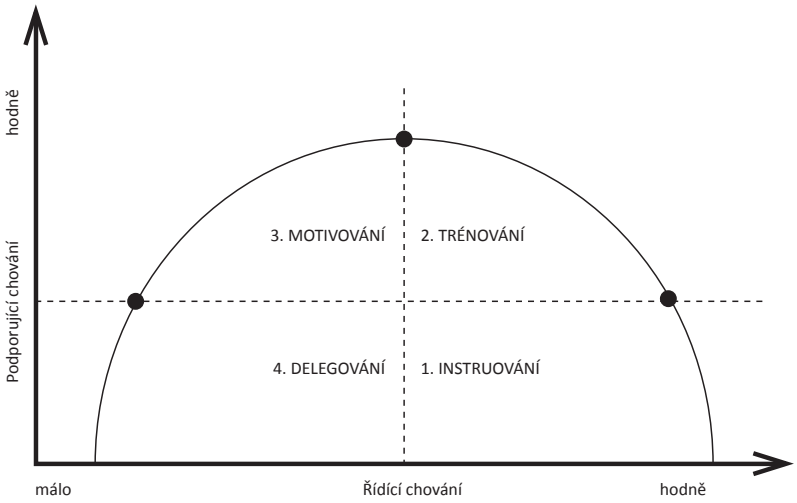
Služba

- Kdo je mým klientem? Komu sloužím? Kdo slouží mně?
  Jakým způsobem dokážu naplňovat potřeby klientů?
  Jakou roli hraje moje Ego v procesu uspokojování klientských potřeb?

10.2.2.3 Situační vedení

Volit styl vedení odpovídající situaci je jedním ze způsobů, jak ovlivňovat motivaci, dovednosti a efektivitu práce lidí i týmů. Volba odpovídajícího stylu vede k posunu od pasivity, poslušnosti a kontroly k aktivitě, odpovědnosti a samostatnosti.

- Schéma vychází z modelu Situačního vedení lidí – Kenneth H. Blanchard.
- Způsob vedení volíme podle motivace a schopností jedinců/skupiny i parametrů cílů, zdrojů a tématu.
- Všechny styly jsou užitečné – každý rozvíjí lidi jiným způsobem.



Obrázek 23 – Schéma situačního vedení lidí. (18)

INSTRUOVÁNÍ – pomáhá nám předat, vytvořit a upevnit konkrétní postup práce, na konci kterého chceme mít vždy stejný výsledek. Využijeme ho vždy, když je situace pro jednotlivce i skupinu nová. Po vytvoření a upevnění návyku nám pak stačí celý soubor potřebných kroků zadat jednoduchou instrukcí např.: *Připravte si pomůcky. Vyndejte si rýsovací potřeby.* Instruování je jednou ze základních dovedností pedagoga pro práci se žáky. Tento styl vedení je vhodný vždy, když začínáme s něčím novým. Žáci postupně zjišťují, že to, co vypadalo jednoduše, zdaleka tak jednoduché není. V průběhu vytváření návyku je vhodné celý proces vědomě řídit a kontrolovat jeho průběh i výsledek. *(viz. Schody učení – posun z 1. na 2. stupně tj. z nevědomé k vědomé nekompetenci)*

Na hranici mezi Instruováním a Trénováním se počáteční nadšení mění ve zklamání a pochybnosti o tom, zda jsou žáci schopni danou dovednost či dokonce celou kompetenci dostatečně zvládnout. Objevuje se prohlubování nedůvěry ve vlastní výkon.

TRÉNOVÁNÍ – proces upevnění návyku, opakovaný nácvik celého procesu, užití konkrétní dovednosti v praxi. V této vývojové fázi je kromě stálého vedení potřeba žáky také podporovat, dodávat jim odvahu, zaměřovat jejich pozornost na dosažený pokrok, dokud nedosáhnou prožitků úspěchu. Je možné začít postupně zadávat samostatné dílčí úkoly. Průchod touto fází vyžaduje velkou podporu umožňující žákům překonat vlastní nejistotu. *(viz. Schody učení – posun z 2. na 3. stupeň tj. z vědomé nekompetence k vědomé kompetenci)*

Pro bod ležící na hranici mezi Trénováním a Motivováním je typické, že jsou žáci schopni realistické reflexe svých úspěchů i prostoru pro další zlepšování v dané oblasti.

MOTIVOVÁNÍ je stylem vedení, při kterém můžeme začít postupně snižovat jak řízení procesu, tak ubírat na podporujícím chování. V této fázi je možné postupně přenášet zodpovědnost za výsledek i proces jeho dosažení na žáky. Jsou již schopni samostatně řešit zadané větší úkoly. Občas je ještě potřeba přispět

nějakou radou nebo nabídnout inspiraci. Žáci nabývají na jistotě v procvičované oblasti, využití dané dovednosti, zvládají celou kompetenci. *(viz. Schody učení – posun z 3. na 4. stupeň tj. z vědomé k nevědomé kompetenci)*

Posledním zlomovým bodem je přechod od Motivování k Delegování ve chvíli, kdy jsou žáci připraveni na samostatné řešení komplexnějších úkolů případně projektů.

DELEGOVÁNÍ jako styl vedení vyžaduje vysokou míru samostatnosti a ochoty přijmout zodpovědnost za řízení procesu a dosažení cíle. Aby bylo možné se žáky využít tento způsob vedení, potřebují umět pracovat s vizí, pojmenováním, záměrem, stanovováním jasných, konkrétních a měřitelných cílů a následným vytvořením akčního plánu prostřednictvím konkrétních kroků. Další důležitou dovedností v této fázi je ovládnutí kompetencí k sebeovlivňování, ovlivňování druhých, efektivní komunikaci a spolupráci, dovednost pracovat se zdroji – lidskými, materiálními, časovými. (32)

10.2.2.4 Dotazník přístupu učitele k žákům

	Ano	Spíše Ano	Spíše Ne	Ne
1. Žáci přicházejí do školy s nechutí a bez zájmu.	-3	0	3	-5
2. Většině žáků se učení daří, pokud je vyučování kvalitní a podnětné.	5	3	-3	-5
3. Předmět, který učím, je zajímavý, je důležitý pro život.	5	5	-3	-3
4. Většina žáků nemá ráda, když je učitelem v hodině hodnocena.	-3	0	3	5
5. Žáci se dělí do dvou skupin – na ty, kteří chtějí pracovat a na ty, kteří se snaží práci v hodině vyhnout.	-5	3	3	3
6. Většinu žáků může výborný učitel motivovat.	5	2	-5	-5
7. Žák pracuje nejlépe tehdy, když dostává od svého učitele pochvalu a pozitivní zpětnou vazbu.	5	3	-3	-5

8. Pokud žák není učitelem přísně veden, vyhýbá se v hodině zadané práci.	-3	0	0	0
9. Většina žáků má pro svou práci v hodině ráda pořádek a účelně organizované prostředí.	5	2	-3	-5
10. Je obtížné zvládnout nadané/chytré žáky.	-5	-3	3	5
11. Základním přáním žáků je pracovat tak málo, jak jen to je možné.	-5	-3	3	5
12. Chování žáků má vždy svůj důvod.	5	3	-3	-5
13. „Jaký to má pro mě význam?“ To je ta správná otázka našich žáků.	5	3	-2	-3
14. Jestliže žák neprospívá, je to chyba okolí (učitele, školy, rodičů, vzdělávacího programu, systému).	5	5	-3	-3
15. Když mají žáci zkušeného a odborně zdatného učitele, naučí se maximum.	-5	-2	2	5
16. Přání a požadavky žáků a učitele jsou rozdílné, proto si nemohou nikdy rozumět a shodnout se.	-3	-3	3	5
17. Špatná práce žáků v hodině vyžaduje důraznou kritiku učitele.	-5	-2	3	5
18. Učitelé by měli být schopní přitlačit ve svých požadavcích i v případě nebezpečí ztráty popularity.	5	3	-3	-5
19. Jestliže učitel pomáhá žákovi, který z počátku zlobil a nespolupracoval, podporuje tak nepozornost a nekázeň i u ostatních žáků.	-5	-3	2	5
20. Učitel by se neměl chovat příjemně a pozitivně k žákům, kteří neradi pracují, jsou pasivní a nespolupracují.	5	3	-3	-5
21. Předmět, který učím, vyžaduje přirozené nadání a předpokládám, že ho žáci obtížně zvládnou.	-5	-3	3	5
22. Když žáci nepracují, měli by se bát trestu.	-2	2	0	0
23. Žáci přijímají pozitivní konstruktivní kritiku, když vědí, že jim pomůže zlepšit se.	5	3	2	-2
24. Žáci vítají práci a činnost, když mají šanci v ní uspět.	3	5	-2	-3

Tabulka 15 – Dotazník přístupu učitele k žákům (19) (20)

VYHODNOCENÍ

1. Sečtěte všechny kladné body
2. Sečtěte všechny záporné body
3. Dokončete výpočet celkového skóre

Charakteristika přístupu učitele k vyučování podle získaného počtu bodů

-100 až -40 bodů
Váš přístup vede žáky k pasivitě. Pracují pouze tehdy, když je o to požádáte nebo je přinutíte. Zvažte možnost změny ve svém přístupu k procesu vyučování. Zaměřit se na posilování pozitivní motivace žáků, zlepšování vztahu učitel-žák, zkvalitnění procesu hodnocení žáků, orientovat se na pozitivní očekávání ve vyučovacím procesu.

-39 až 0 bodů
Váš přístup k žákům je vlažný, žáci pouze zřídka projevují ve Vašem předmětu opravdový zájem o učení. Vezměte do úvahy možnost změny v přístupu k procesu vyučování, např. zvyšováním zájmu žáků o vyučovanou problematiku, zlepšením vzájemných vztahů učitel-žák, hodnocením práce žáků, zařazením postupů, které rozvíjejí aktivní výuku.

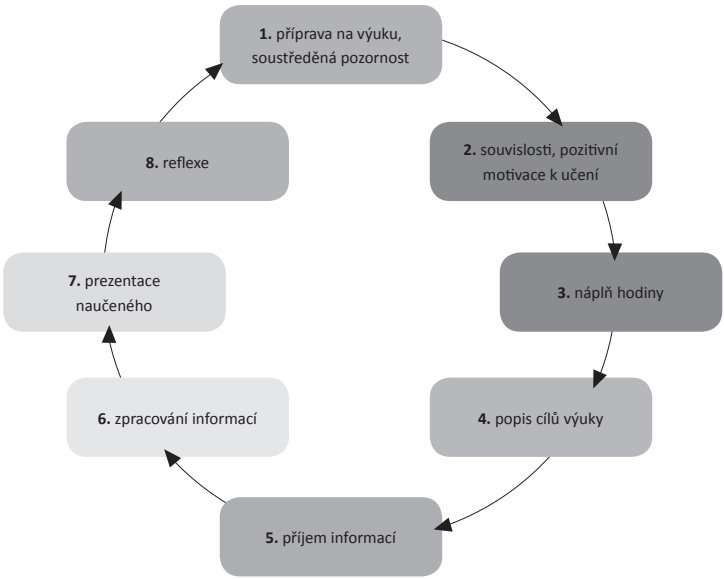
1 až 40 bodů
Učíte dobře, svým přístupem posilujete zájem žáků o učení na průměrnou až dobrou úroveň. Celkově se Vašim studentům dobře daří, často jsou úspěšní, mnozí vyjadřují o učení opravdový zájem. Pokuste se ještě více zaměřit na užší spolupráci s žáky, na kooperativní výuku a další činnosti, které aktivizují výuku.

41 až 100 bodů
Vaši žáci mohou být velmi spokojeni, že je učíte právě Vy. Jsou vysoce motivovaní, mají zájem o učení a dávají to viditelně najevo. Práci ve škole považují za příjemnou a užitečnou, učí se rádi a oceňují výsledky práce všech - jak Vás jako učitele, tak své a svých spolužáků.

10.2.2.5 Učební cyklus

Učební cyklus je složen z logicky navazujících fází. Vytváří ucelený systém procesu učení. Mezi základní fáze učebního cyklu zaměřeného na znalosti patří (20):

1. připravenost na výuku, soustředěná pozornost,
2. souvislosti, pozitivní motivace k učení,
3. náplň hodiny,
4. popis výukových cílů,
5. příjem informací,
6. zpracování informací,
7. prezentace naučeného,
8. reflexe.



Obrázek 24 – Schéma učebního cyklu. (20)

10.2.2.6 Řízení učebního cyklu – dotazník

Následující dotazník z knihy Dagmar Sitné (20) vám pomůže reflektovat a zvědomit, jak pracujete s učebním cyklem jako celkem i jak pracujete s jeho jednotlivými fázemi. Vaše odpovědi vám tentokrát rovnou poskytnou přehled o tom, zda a v jakých fázích rozvíjíte aktivní učení žáků, na které oblasti by bylo dobré se více zaměřit a kde máte případně rezervy.

	ano	nevím	ne
1. fáze: Pozitivní klima v hodině			
Používám pochvalu a kritiku v poměru 4 : 1.			
Oslovuji každého žáka jménem, udržuji s ním oční kontakt.			
Hovořím s žáky o jejich zálibách, zájmech, koníčcích.			
Poskytuji žákům prostor pro vyjádření jejich pocitů.			
Vážím si práce žáků.			
Jsem více orientován(a) na pochvalu a úspěch než na kritiku a trest.			
Mám vysoká pozitivní očekávání.			
Ujišťuji žáky, že dělat chyby je normální.			
Poskytuji konstruktivní, pozitivní a prospěšnou zpětnou vazbu.			
Sleduji úspěchy žáků, mám z nich opravdovou radost.			
Vedu žáky k tomu, aby o sobě a ostatních smýšleli pozitivně.			
Ujišťuji žáky o jejich úspěchu a pokroku.			
Vyučuji a používám jednoduché relaxační a stres uvolňující techniky.			
Pokud je to možné, zařazuji při hodině odpočinek (pohyb, humorná odlehčení).			
Při výuce věnuji pozornost fyzikálním podmínkám výuky (teplota, prostor, větrání, pitný režim apod.).			
2. fáze: Souvislosti, pozitivní motivace			
Opakování minulé látky zařazuji pravidelně na úvod hodiny.			
Ověřuji si, že žáci látku minulých hodin pochopili.			
Snažím se uvádět příklady praktického uplatnění látky.			

Poskytuji žákům příležitost klást otázky.			
Pomáhám žákům nalézt praktický (osobní) význam učení.			
Předkládám novou látku tak, aby navazovala na znalosti a dovednosti, které už žáci mají.			
3. fáze: Náplň hodiny			
Nejprve seznámím žáky s tématem a cílem hodiny.			
Povzbudím zvídavost žáků, jejich zájem a pozitivní očekávání.			
Na tabuli zapíšu nebo jinak zaznamenám souvislosti již probrané látky s látkou novou (myšlenková mapa, graf).			
Seznámím žáky s metodami práce v hodině (jak budeme pracovat).			
Sdělím žákům, jak budeme na závěr látku opakovat (kvíz, soutěž, krátký test, ústní opakování).			
4. fáze: Popis plánovaných cílů výuky			
Rozdělím cíl hodiny na několik dílčích cílů.			
Ujistím se, že všichni rozumějí svým úkolům a požadovaným činnostem.			
Vysvětlím žákům, jaké znalosti a dovednosti je chci naučit.			
Vysvětlím žákům, proč je chci konkrétní látku naučit.			
Uvádím příklady využití nových znalostí a dovedností v různých předmětech a vědních oborech.			
5. fáze: Způsob přijímání/předávání informací			
Vím, jakým vyučovacím stylům dávají jednotliví žáci přednost.			
Pro předávání látky používám různé metody – výklad, práci s textem, nákresy, praktické procvičování atd.			
Způsob opakování látky přizpůsobuji převažujícímu vyučovacímu stylu svých žáků.			
Zjišťuji pochopení nové látky, požaduji příklady praktické aplikace.			
Zjišťuji spokojenost žáků se způsobem výuky.			
6. fáze: Zpracování informací			
Seznamuji žáky s teorií mnohočetné inteligence.			
Pomáhám žákům využívat všechny složky jejich inteligence.			

Umožňuji žákům spolupracovat s ostatními.			
Pomáhám žákům pochopit jejich vlastní způsob učení (jakou inteligenci využívají nejvíce).			
Poskytuji žákům rady, jak se vzhledem k jejich preferované inteligenci nejlépe učit.			
7. fáze: Prezentace naučené látky			
Žáci mají příležitost prezentovat to, co se naučili, svým vlastním způsobem.			
Poskytuji okamžitou zpětnou vazbu (informace o tom, zda správně pochopili).			
Učím žáky různým způsobům zapamatování látky opakovacími technikami.			
Umožňuji žákům učit ostatní (peer vyučování).			
8. fáze: Reflexe			
Hovořím s žáky o teorii učebního cyklu a jeho významu pro učení.			
Nabízím pomoc pro zlepšení některých fází učebního cyklu.			
Poskytuji dostatek příležitostí pro procvičení různých způsobů práce s informacemi.			

Obrázek 25 – Řízení učebního cyklu – dotazník (20)

10.2.2.7 (Sebe)reflexe

Obrázek 26 – Kolbův cyklus učení. (21, 22)

REFLEXE je jeden ze způsobů, jak zefektivnit proces učení. Pokud s reflexí nepracujeme, vytváříme prostor pro opakování nefukčních nebo zautomatizovaných způsobů chování, které brání nebo brzdí snazší dosažení cíle. Reflexe vytváří prostor pro práci s vlastní spokojeností a zvědoměním vzorců chování. Zaměření reflexe vychází z rozvojového cíle aktivity. Reflexe je proces, který odpovídá na čtyři základní otázky:

1. CO BYLO CÍLEM AKTIVITY?

Jak probíhala AKCE – AKTIVITA, SITUACE, která proběhla spontánně či plánovitě.

Co bylo cílem aktivity?
Jakého výsledku jste dosáhli?
Jak odpovídá Váš výsledek zadanému cíli?
Jaká byla pravidla?
Jaká kritéria pro splnění cíle vyplynula z pravidel?
Co bylo mým cílem? Co bylo cílem týmu?

2. CO SE DĚLO?

Popište, co se dělo?
Jak jste postupovali.
Popište jakou jste zvolili strategii?
Jaké byly jednotlivé kroky?
Které kroky měly největší vliv na výsledek?
Nakreslete emoční křivku, která odpovídá tomu, jak jste se během aktivity cítili.

3. JAK SE MI/NÁM TO DAŘILO?

Jak jste spokojení s výsledkem?
Jak jste spokojení s tím, jak to proběhlo?
Jaké by mohly být další varianty řešení?
Jak jste byli efektivní?
Kde byla úzká místa?

4. CO CHCEME DĚLAT STEJNĚ A CO CHCEME DĚLAT JINAK.

Vyberte dvě věci, které si chcete podržet.
Vyberte dvě věci, které byste příště udělali nově.
Jakou nejdůležitější zkušenost si z toho odnáším?
Jak jste se během této aktivity posunuli v … (rozvojový cíl)?

CVIČENÍ

V tomto cvičení si vyzkoušíte práci s otázkami v reflexi směřovanými k jednotlivým fázím Kolbova cyklu učení.

Naplánujte otázky reflexe pro hru pexeso.

10.2.2.8 Nenásilná komunikace

Výchova v současné euro-americké kultuře vede často k posuzování, soutěživosti či kladení nadměrných požadavků. V komunikaci mezi lidmi dochází také k hodnocení toho, co je *„správné“* a co je *„špatné“.* V tomto smyslu vede komunikace často k nedorozuměním, obraně či vzájemnému odcizení.

Veškeré způsoby a formy komunikace jsou získané a naučené z kontaktu s dalšími lidmi. Uvědomíme-li si, že veškeré formy a způsoby komunikace jsme se naučili, můžeme je také na základě své vůle a svého záměru změnit. Do komunikace s druhým člověkem vstupují kromě významů slov také neverbální komunikační prvky spojené především s naším tělem, dále všechny naše smysly, naše předchozí zkušenosti s lidmi i daným člověkem, naše očekávání i přesvědčení, naše hodnotové systémy, naše znalosti a nakonec i naše vyjadřovací schopnosti ve spojení s naším hlasem.

Koncept Marshalla B. Rosenberga Nonviolent Communication – Nenásilné komunikace (23), představuje přístup k mezilidské komunikaci, který napomáhá předcházení i řešení konfliktů a rozvíjí vztahy založené na úctě, respektu a spolupráci.

KONCEPT NENÁSILNÉ KOMUNIKACE JE ZALOŽEN NA:

1. **naslouchání** sobě i partnerovi v komunikaci
2. **ochotě vnímat potřeby a pocity** vlastní i druhého
3. **snaze přizpůsobit své chování** s cílem vytvářet lepší vztahy

Nenásilná komunikace je založena na jazyku a komunikačních dovednostech, které posilují naši schopnost zůstat citlivými lidmi i v náročných situacích. Pomáhá přeformulovat způsob, jakým se vyjadřujeme a naslouchámе druhým. Místo automatických reakcí jsou slova vědomými odpověďmi, založenými na uvědomování si, co vnímáme, cítíme a chceme. Učí nás pozorně sledovat a specifikovat chování a podmínky, které ho ovlivňují. Učí rozpoznávat a jasně vyjadřovat, co konkrétně v dané situaci chceme.

NENÁSILNÁ KOMUNIKACE SE ZAMĚŘUJE NA ČTYŘI ZÁKLADNÍ SLOŽKY:

1. **pozorování** toho, co se skutečně děje
2. **upřímné vyjádření** toho, jak se cítíme, když tuto situaci pozorujeme
3. **popsání našich potřeb spojených s pocity**, které jsme v sobě rozpoznali
4. **sdělení toho, co** od druhého člověka **chceme**, co by nás potěšilo nebo obohatilo

Na vnímané a pozorované pocity, potřeby i to, co bychom ocenili, je dobré soustředit pozornost jak u sebe, tak u druhých. Podstata nenásilné komunikace spočívá ve schopnosti rozpoznávat tyto čtyři oblasti a na dovednosti vyjádřit jejich obsah slovy. Nenásilná komunikace nás učí pozorně sledovat a specifikovat chování a podmínky, které ho ovlivňují. Učí nás rozpoznávat a jasně vyjadřovat, co konkrétně v dané situaci chceme. Nenásilná komunikace nám pomáhá navázat kontakt s ostatními lidmi i se sebou samými způsobem, který rozvíjí naši přirozenou schopnost vcítit se. Pomáhá nám změnit způsob, jakým se vyjadřujeme a naslouchámе druhým. Nenásilná komunikace podporuje naslouchání na hluboké úrovni, respekt, empatii a vytváří oboustranný zájem.

PRVKY NENÁSILNÉ KOMUNIKACE
POZOROVÁNÍ
POCITY
POTŘEBY
PROSBA

CVIČENÍ

1. Zamyslete se nad tím, co Vás při komunikaci s druhými / se žáky / s jejich rodiči nejvíce irituje, zlobí, trápí nebo vyvolává pocit bezmoci:

2. Definujte 3 podněty nebo problémy, které jsou podle Vás nejčastějším důvodem neporozumění, konfliktu nebo jiných forem poruch komunikace:

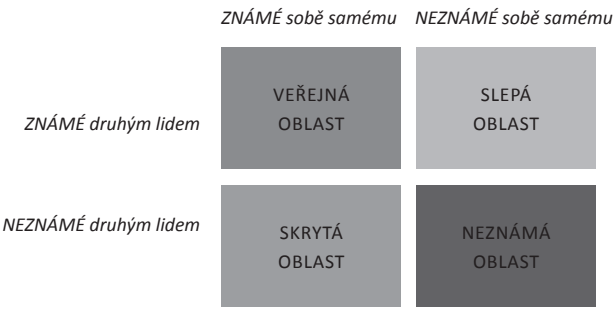
3. Kdybyste měli jmenovat jednu jedinou věc, kterou byste rádi odstranili jako zdroj Vašich pracovních / partnerských konfliktů, která by to byla?

4. Co mají Vaše výše uvedené odpovědi společného? (23)

10.2.2.9 Zpětná vazba

Zpětná vazba je způsob, jak člověk může odhalovat a zvědomovat své chování. Způsob, jak pracovat i s projevy, které v danou chvíli **sám není schopen vnímat**. Tento prostor nevědomí se nazývá **„slepá skvrna“**. Je to místo, kde nejsme většinou schopni vidět, slyšet, cítit nebo vnímat, jak a co děláme. Proto potřebujeme pomoc někoho zvenčí. **Pohled vnějšího pozorovatele je vždy subjektivní**, ale je cenný jako další úhel pohledu, který nás může obohatit o cenné informace. Pro zpětnou vazbu se zpravidla používá **zkratka ZV**. Ideální je ZV zaměřovat na schopnost naplňovat předem stanovená měřítka, která vychází z dohodnutých cílů.

JOHARI OKNO – OBLASTI CHOVÁNÍ



Obrázek 27 – Johari okno – oblasti chování. (24)

ZPĚTNÁ VAZBA

– slouží k rozvoji lidí. Je to mocný nástroj učení, který má svá jasná pravidla. Pokud tato pravidla nedodržujeme, může mít ZV opačný efekt. Dobře odvedenou ZV poznáme podle toho, zda má dotyčný chuť o odhaleném uvažovat, doptávat se nebo na něm pracovat. **ZV je účinná** především tehdy, **pokud máme raport**.

4 U – čistá zpětná vazba, jako poctivé pozorování
(popis stavu, který jsme zaznamenali) (23):

UVIDÍŠ – pozoruj, co jsi viděl/a.
USLYŠÍŠ – zaznamenej, co jsi slyšel/a.
UCÍTÍŠ – zapiš, co jsi cítil/a, jak ses cítil/a.
UDĚLÁŠ – popisuj, co se dělo v tobě – jaký to mělo na tebe osobně dopad?

PŘÍKLAD ČISTÉ ZV

Viděl/a jsem, že jsi měl/a při prezentaci 3x ruce v bok, pevně si stál/a nohama na místě.
Slyšel/a jsem tón hlasu, který mi zněl nadřazeně a na můj vkus hodně sebevědomě.
Devětkrát jsem slyšel/a slovo „jakoby“.
Měl/a jsem pocit, že to, co říkáš, je jediná možná pravda. Cítil/a jsem se podrážděně.
Neměl/a jsem chuť odpovídat, když ses ptal/a na můj názor.
Slovo „jakoby“ mi odpoutávalo pozornost od tématu (popis toho, co to se mnou dělalo).

Zpětná VAZBA „S“ (23)

Tato ZV vniká tím, že za čistou zpětnou vazbu 4U přidáme vyjádření, které vychází ze záměru, kvůli kterému ZV dáváme. Takovým vyjádřením může být například příkaz, instrukce, inspirace, otázka, podmínka, postoj, doporučení, prosba nebo hodnocení.

PŘIJÍMÁNÍ ROZVOJOVÉ ZV

Ujasním si, co je cílem ZV – Proč mi někdo ZV dává?

Respektuji nabízený úhel pohledu – neobhajuji se, nechám si dát „dárek“.

Toleruji „subjektivní pravdu“ druhého – pravděpodobně ztratím raport, zpochybňuji-li pocity druhých! Tolerance se projevuje absencí projevů nesouhlasu, neznamená ale, že názor druhé strany přijímám.
Aktivně naslouchám – zajímá mě, jak vypadá má „slepá skvrna“?

Doptávám se na 4U – Jak to myslíš? Co jsi cítil? Jak jsi to vnímal? Kolikrát jsi to slyšel?

Poděkuji – pokud jsme neztratili raport, poděkování je docela přirozené.

Zhodnotím DOPAD, který na mě ZV měla – Co mi to dalo? Jak byla pro mě užitečná?

Rozhodnu se, co se ZV udělám – popřemýšlím, budu u sebe pozorovat, požádám kolegu o cílenou ZV, začnu trénovat, natočím se na kameru, požádám o hospitaci či supervizi nebo ZV „zahodím“ (v téhle fázi není užitečná, zaměřuji pozornost jiným směrem, nesouhlasím se ZV).

Můžu nabídnout ZV na ZV, kterou jsem dostal?

Jaké pravidlo Vám tu chybí? (25)

10.2.3 Podmínky – Učení – Fungování mozku

Podmínky, které pro své učení, rozvoj, růst a tvorbu máme, můžeme vnímat jako omezení nebo překážku, ale i jako výzvu a podporu. Každý Tvůrce si je vědom možnosti změny podmínek i své moci tuto proměnu ovlivnit. Celá řada vědeckých výzkumů ukázala, že to, na co se zaměříme, se mění. Naše pozornost v sobě nese energii, obsahuje v sobě otázky: *Podporují mne tyto podmínky v naplnění mé vize? Co by se muselo změnit, abych snáze dosáhl/a svého cíle? Jak mohu vytvořit víc spokojenosti, smyslu, úspěchu, radosti…? Jakou výzvu přede mne tyto podmínky staví? Jaký vliv mají tyto okolnosti/výzvy na mé* sny a vize? Vyhovuje mi žít, pracovat, učit se v takových podmínkách? Podporují tyto podmínky můj rozvoj a růst? Co mohu na základě těchto podmínek vytvořit nového? a mnoho dalších.

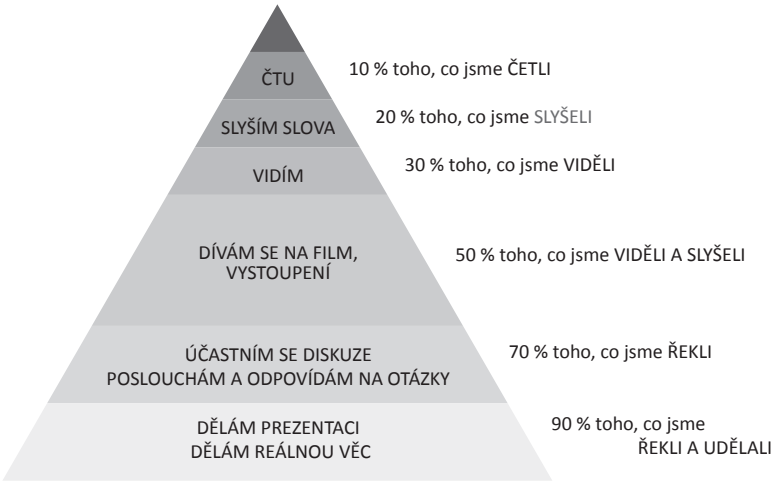
Vzhledem k tomu, že naše společná pozornost se zaměřuje na to, jak vytvořit pro učitele i žáky takové podmínky, ve kterých všichni prosperují, rozvíjejí se a rostou, je naší základní otázkou: *Jak jako učitel v roli Tvůrce mohu ovlivňovat, proměňovat a vytvářet podmínky pro učení zaměřené na život?* V této části jsme pro vás vybrali nástroje zaměřené na efektivitu učebního procesu, paměť, na dva koncepty popisující principy fungování mozku, včetně vlivu těchto procesů na učení, paměť a jejich citlivost na vnitřní i vnější podmínky.

Na co bychom tedy neměli při provázení žáků vzdělávacím procesem zapomínat, jsou základní principy fungování mozku, paměti, učení a s ním spojenou schopností zapamatování si a zpětného vybavení informací. Blíže se proto budeme věnovat následujícímu:

1. Pyramida učení.
2. Paměť.
3. Pravá vs. levá mozková hemisféra.
4. Trojjediný mozek.

10.2.3.1 Pyramida učení

Po dvou týdnech máme tendenci zapamatovat si



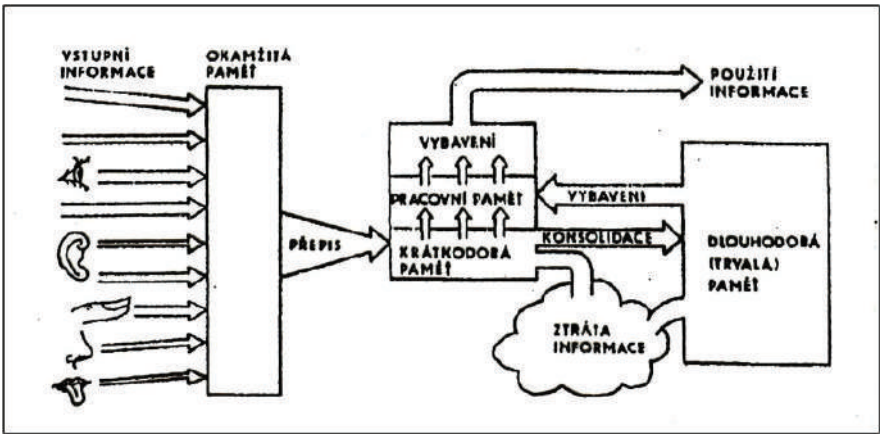
Obrázek 28 – Pyramida učení. (26)

10.2.3.2 Paměť

Paměť nám slouží k uchovávání informací, vzpomínek a zkušeností. Je strukturovaná do systému, do kterého informace vstupují prostřednictvím našich pěti smyslů. Informace jsou v paměti kódovány dvojím způsobem – senzoricky a verbálně. V paměti jsou uchovány obrazy a významy spojené s určitými dojmy – emocemi, úsilím při dosahování cílů a vzorci chování.

V souvislosti s výukou je významné pojetí paměti v užším slova smyslu. Jde o paměť jako prostředek k uchování informací a o její dělení podle délky jejich uchování, respektive dle jejich zpětné vybavitelnosti. K uchování dochází v rámci procesu zapamatování, během něhož se informace z okamžité paměti dostávají až do paměti dlouhodobé. Jednotlivé poznatky vytvářejí v dlouhodobé paměti struktury a rámce, komplexy a schémata, které představují „ucelené balíky informací“.

Krátkodobá paměť má kapacitu 7 +/- 2 jednotky informací. Zapamatování a uložení do dlouhodobé paměti podporuje organizace a rozčlenění informací, pro které je možné využít řadu mnemotechnických technik např. převedení abstraktních pojmů do názorné formy – ilustrace, schémata, příklady.



Obrázek 29 – Schéma paměti. (29)

Techniky podporující proces zapamatování

- Myšlenkové mapy
- Spojení informací do příběhu
- Mnemotechnické pomůcky
- Rozčlenění a strukturalizace písemných materiálů prostřednictvím odlišných barevpro informace I.; II.; III. i dalšího řádu
- Vizualizace
    - obrazové materiály
    - schémata
    - technika LOCI
    - video materiály

CVIČENÍ

Které metody podporující zapamatování ovládají moji žáci? Které další by jim pomohly zefektivnit učení?

Jak podporuji rozvoj schopnosti zapamatování u svých žáků?

Jak se ve svých hodinách zaměřuji na rozvoj schopnosti žáků pracovat s dlouhodobou pamětí a zpětným vybavením, respektive využitím informací?

10.2.3.3 Pravá vs. levá mozková hemisféra

Lidský mozek, stejně jako mozek všech ostatních obratlovců, má tzv. *Pravou a Levou hemisféru*, které zajišťují řadu odlišných funkcí. Za spojení a předávání informací mezi nimi je odpovědný tzv. *mozkový trámec.* Jeho porušení vede k obtížím při vyhodnocování situací, neschopnosti spojovat obrazové a jiné smyslové vjemy s pojmy.

LEVÁ hemisféra

Ovládá pravou polovinu těla. Kromě toho je sídlem intelektu, logiky, řeči a vůle. Díky ní dokážeme pracovat s fakty, daty a čísly, dokážeme vyřešit matematické úlohy, máme smysl pro míry a váhy. Odpovídá za naše analytické myšlení, cit pro pořádek a za systematický přístup. Je zaměřená na jednotlivé části celku a detaily. Je zde uloženo centrum pro řeč a slovní zásobu. Zpracovává informace v psané podobě.

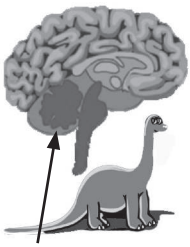
PRAVÁ hemisféra

Ovládá naši levou polovinu těla a vegetativní nervový systém, je odpovědná za reakci na radost i strach. Je sídlem naší tvořivosti a fantazie. Při rozhodování pracuje s intuicí. Zapojuje se do řešení mimoslovních a prostorových úkolů. Využívá smyslové vnímání. Sídlí zde i naše schopnost rozpoznávat chutě a vůně. Umožňuje nám vnímat obrazy a barvy, hudbu a rytmus. Je centrem tvořivosti. Podílí se na vzniku, vnímání a interpretaci emocí vlastních i cizích. Pracuje s empatií. Díky ní se umíme zasmát vtipu i cítit dojetí. Pravá hemisféra odpovídá za syntetické a holistické myšlení, spojuje části v celek, pomáhá nám myslet v souvislostech. Umí propojovat informace se zkušeností stejně dobře, jako pracovat s fantazií. (27)

10.2.3.4 Trojjediný mozek

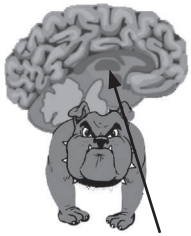
Obrázek 30 – Trojjediný mozek. (30)

V 60. letech minulého století odhalil americký profesor neurologie Paul D. MacLean, že se náš mozek ve skutečnosti skládá ze tří mozků, které vznikly postupně v rámci evolučního vývoje. Jsou vývojově odlišně staré, a proto plní také odlišné funkce a produkují rozdílné chování. I přes svou odlišnost však musí fungovat jako jeden tým. Při pozorování lidí si můžete všimnout, že inklinují k jednomu typu chování vytvářenému jedním ze tří mozků.



Mozkový kmen

PLAZÍ MOZEK – mozkový kmen
- využívá databázi chování pravěkých plazů
- instinkty, zautomatizované reakce
- pracuje s principy: ***útok – útěk – ustrnutí***
- jeho cílem je přežití jedince i druhu
- orientuje myšlení na minulost
- rozhodování na základě zkušenosti
- důležitější než cíl je atmosféra ve skupině/týmu



Limbický systém

SAVČÍ MOZEK – Emocionální mozek – mezimozek; limbický systém
- emoce, rychlé rozhodování
- **spojuje emoce, zkušenosti a myšlenky**
- vytváří přesvědčení na základě zkušenosti
- pracuje s principy: ***líbí – nelíbí; baví – nebaví; příjemný – nepříjemný***
- jeho cílem je získání výhody, moci
- rozhodování na principu Buď / Nebo
- důležitý je konkrétní cíl

Neokortex

LIDSKÝ MOZEK – neokortex
- racionalita
- schopnost orientace v čase, předvídání budoucnosti
- rozhodování na základě analýzy efektivity jednotlivých možných řešení
- pracuje s principy: ***učení – tvoření – radost***
- důležitá je jistota dosažitelnosti cíle

(28)

Příklad:

Plazí mozek ve školní třídě: Učitel vchází do třídy se slovy: *„Dobrý den, posaďte se, dnes budu zkoušet.“ Ve chvíli, kdy začíná listovat svým notesem, bijí plazí mozky jeho žáků na poplach: „Pozor, pozor! Ohrožení nejvyššího stupně! Tady jde o život!“ U žáků nastává zcela automatická, biologicky podmíněná reakce. Útok na autoritu je nemožný. Někteří se pokusí o útěk: „Prosím, mohu odejít na záchod?“ nebo „Mně je najednou, paní učitelko, hrozně špatně, asi budu zvracet. Mohu zavolat rodičům, aby mne vzali k lékaři?“* Většina mozků volí variantu třetí, tedy ustrnutí. V momentě, kdy učitel zvedá oči od svého notesu, hledí na třídu, která se tváří, že tam vůbec, ale vůbec není.

Emocionální mozek a učení: *Studenta čeká pololetní písemná práce.*

Emo: „Když mě se tak nechce. Bude to děsně náročný a nudný. Jako vždycky. Vždyť víš, že to nesnáším. Dobře ještě jeden díl seriálu a pak už opravdu začnu.“

Ve studentově hlavě bojuje odpovědnost se skřítkem Emo. Ten se totiž chce jenom bavit a dělat samé fajn věci. Měl bych se učit, ale teď už opravdu.

Žák: *„No tak dobře, kde mám ten sešit.“*

Emo křičí: *„Neee! To je hrozná nuda! Já chci dělat něco jinýho! Nelíbí! Nebaví! Bleeeee! Nechcíí!“*

Žák: *„No, tak se uklidni. Takhle se vážně nic nenaučím. Když dostanu blbou známku, bude táta vyvádět a sebere mi mobil. Tak ještě dvě cvičení a pak se mrknem chvíli na WhatsApp a na Facebook.“*

Neokortex zasahuje: *Dva studenti leží večer v posteli, druhý den je čeká maturitní zkouška.*

Prvnímu jeho silák Neo, co vládne obrazy a všechno zvládne, nabízí drama se šťastným koncem – dobré otázky, přívětivý zkoušející, vlídný předseda zkušební komise. Večer ho všichni oslavují jako hrdinu dne. Jeho skřítek Emo se tím dobře baví, starý dobrý plaz se cítí v bezpečí a klidně spí stočený do klubíčka.

V druhé hlavě má Neo v oblibě thrillery a horory. Podle toho jeho noční film vypadá. Prázdná paměť. Ty nejtěžší otázky. Nervozita, pot, strach a panika. Přísní

zkoušející, co žádnou chybičku neodpustí. Záludný předseda, který do všeho šťourá. Nefunkční prezentace, ztracená flashka, z maturitní práce pětka. Doma zhroucená matka a vzteklý otec. Ztracené naděje, zkažené léto a možná i život.

Crrrrr, Crrrr, Crrrr! Dobré ráno! Byl to jen sen. Talisman do kapsy. Pravou nohou vykročit. Teď to bude doopravdy!

10.3 Propojení hlavních nástrojů v celek

Společně jsme si udělali přehled o užitečných nástrojích podporujících roli Tvůrce ve spojení s jednotlivými patry Pyramidy logických úrovní. Podíváme se na některé z nich ještě z jiného úhlu pohledu. Důležitou kompetencí učitele v roli Tvůrce je soubor schopností, dovedností a znalostí zvyšující jeho vliv na žáky, jejich osobnostní rozvoj a zároveň podporující efektivitu výuky. Vytvořili jsme pro vás tabulku propojující hlavní nástroje pro vedení jednotlivců i třídních kolektivů. Jednotlivé řádky ukazují možnosti vedení a formy vedení pro konkrétní nastavení mysli. Je dobré si uvědomit, kde se třídou jsme a kam se můžeme posouvat. Pokud nám určitý způsob vedení se třídou nefunguje, je možné se podívat, jak jsou na tom v ostatních oblastech a reflektovat tak aktuální stav.

Nastavení mysli – Teorie kmenů	Situační vedení	Schody učení	Struktura kompetence
Život je úžasný	Koučování	Vědomá nevědomá kompetence	Hodnota
My jsme úžasní na rozdíl od vás!	Delegování	Nevědomá kompetence	Postoj
Jsem úžasný/úžasná na rozdíl od tebe!	Motivování	Vědomá kompetence	Schopnost (dovednost + znalost)
Můj život je na prd!	Trénování	Vědomá nekompetence	Dovednost
Život je na prd!	Instruování	Nevědomá nekompetence	Znalost

Tabulka 16 – Propojení hlavních nástrojů – autorská tvorba.

Jak využít propojení nástrojů v praxi:

1. *Situace:* Je září a jste učitelem v 1. ročníku. Je jedno, zda na základní, střední či vyšší odborné škole. Vaši žáci **potřebují získat** potřebné **znalosti** o tom, jak to v novém prostředí chodí – zorientovat se. **Při** jejich **vedení** je proto vhodné důsledně **pracovat s instruováním.**

2. *Situace:* Převzali jste jako třídní učitel 7. ročník ZŠ – převažující **nastavení třídy** je: „Život je na prd!" Byť máte připravenou projektovou výuku založenou na motivování a delegování, je opět potřeba **začít od instruování**, **prohlubování znalostí**, postupného otvírání prostoru k rozvoji a změně nastavení kolektivní mysli skrze zvyšování sebedůvěry. Po čase bude možné ukazovat žákům jejich vlastní úspěchy skrze trénování nových dovedností.

3. *Situace:* Po prázdninách se vracíte k práci se třídou. Víte, jaké mají žáci znalosti i dovednosti. V předchozím roce zvládli vaši žáci práci na menších projektech, **jsou si vědomi svých kompetencí** spojených s dosahováním cílů, komunikací a spoluprací. Jsou schopni samostatné i skupinové práce. Můžete proto do výuky zařadit práci na rozsáhlejších, dlouhodobějších i mezipředmětových projektech, případně zařadit i spolupráci s dalšími žáky napříč celým ročníkem. **Nastavení třídy se pohybuje na hranici mezi: „My jsme úžasní!" a „Svět je úžasný!" Při vedení těchto žáků je vhodné využívat všechny styly vedení** od instruování, přes trénování, až po motivování, vyzkoušet můžete nově také prvky delegování.

Literatura:

1. KINDL-BEILFUß, Carmen. *Umění ptát se: v koučování, poradenství a systemické terapii.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0089-5.
2. DILTS, Robert Brian. *Changing Belief Systems With NLP.* S. l.: Dilts Strategy Group, 2018. ISBN 978-1-947629-26-4.
3. DORAN, George T. *There's a S.M.A.R.T. way to write managements's goals and objectives.* Management Review. 1981. Vol. 70, no. 11, p. 35–36.
4. LAWLEY, James a WAY, Marian. *Insights in Space: How to Use Clean Space to Solve Problems, Generate Ideas and Spark Creativity.* Portchester, United Kingdom: Clean Publishing, 2017. ISBN 978-0-9574866-2-1.
5. MULDER, Patty. *Wheel of Life: for Happiness and Success in a Balanced Life.* ToolsHero [online]. 30. Říjen 2017. Dostupné na: https://www.toolshero.com/personal-happiness/wheel-of-life/
6. DOZ, Yves a KOSONEN, Mikko. *Dynamická strategie: schopnost pohotově měnit strategii vám umožní získat náskok před konkurenty.* Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-227-7.
7. KARPMAN, Stephen B. *"A Game Free Life " – The definitive book on the Drama Triangle and Compassion Triangle by the originator and author.* San Francisco: Drama Triangle Publications, 2014. ISBN 0-9905867-0-7.
8. EMERALD, David. *The power of TED: the empowerment dynamic.* Bainbridge Island: Polaris Publishing, 2016. ISBN 978-0-9968718-0-8.
9. HOY, Wayne K. a SMITH, Page A. *Influence: A Key to Successful Leadership.* International Journal of Educational Management. 2007. Vol. 21, no. 2, p. 158–167. DOI 10.1108/09513540710729944.
10. DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál.* Brno: Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-032-3.
11. WILDFLOWER, Leni. *The hidden history of coaching.* Maidenhead, Berkshire: Open Univ. Press, 2013. Coaching in practice series. ISBN 978-0-335-24540-6.

12. ANDERSON, Myra a SYLVA, Stephen De. *Beliefs, Values and Attitudes.* Sedbergh: Me-and-Us Ttd, 2009. ISBN 978-1-905801-09-1.

13. KNIGHT, Sue. *NLP v praxi: neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti.* Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-231-4.

14. CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Publikace- Kompetence pro demokratickou kulturu.* Centrum Občanského Vzdělávání [online]. Dostupné z: http:// www.obcanskevzdelavani. cz/publikace

15. HOWELL, William Smiley. *The Empathic Communicator.* Prospect Heights, Il: Waveland Pr Inc, 1986. ISBN 978-0-88133-206-3.

16. GOLEMAN, Daniel a BÍLKOVÁ, Markéta. *Emoční inteligence.* Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

17. WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování.* Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-209-3.

18. FOWLER, Susan a BLANCHARD, Ken. *Leading at a Higher Level, Revised and Expanded Edition: Blanchard on Leadership and Creating High Performing Organizations.* 2 edition. Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall, 2009. ISBN 978-0-13-701170-4.

19. PETTY, Geoffrey. *Teaching Today: A Practical Guide.* United Kingdom: Nelson Thornes Ltd, 2004. ISBN 978-0-7487-8525-4.

20. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

21. KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* FT Press, 2014. ISBN 978-0-13-389250-5.

22. FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.

23. ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1079-5.

24. JOHARI. *The Johari Window.* ResearchGate [online], 12 July 2018. Dostupné na: https://www.researchgate.net/figure/The-Johari-Window-Luft-and-Ingham-1955-The-Open-domain-represents-those-aspects-of_fig1_29810621

25. REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1.

26. DALE, Edgar. *Audio-visual methods in teaching* [online]. Rev. ed. New York Dryden Press, 1954. Dostupné na: https://trove.nla.gov.au/work/6115190 Audio-visual education.; Visual education.

27. EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit – Pravou mozkovou hemisférou.* Brno: Zoner Press, 2011 ISBN 978-80-7413-138-7.

28. ORLITA, Vlastimil. *Za to můžeš ty... můj mozku.* Brno: BizBooks, 2015. ISBN 978-80-265-0347-7.

29. NÁKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie.* Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

30. LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: Jak přestat odkládat a začít žít naplno.* Brno: Jan Melvil, 2013. ISBN 978-80-87270-51-6.

31. SMARTER TRAINING AND CONSULTING. *Koučování na středních školách.* [Online]. 1. říjen 2016. Dostupné na: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Podklady_ke_koucovani_Kurikulum_S_Smarter_final.pdf.

32. BLANCHARD, Kenneth H. a ZIGARMI, Patricia a ZIGARMI, Drea. *Leadership & minutový manažer: zvyšování efektivity prostřednictvím metody Situačního vedení.* Praha: Dobrovský s.r.o, 2017. ISBN 978-80-7390-073-1.

11. Inspirace na konec

Tereza Špinarová, Jitka Kořínková

Baví vás vědomě pracovat s rolí Tvůrce, rozvíjet sebe i druhé a spatřujete v tom smysl stejně jako my? Chcete se vypravit za dalšími objevy a cíleně zkoumat cestu Tvůrce do větší hloubky? Účastníci našich kurzů se nás často ptají, co chystáme nového, a vás už možná také napadlo – kam se vydat dál…?

Přesně z toho důvodu jsme pro vás na samotný závěr naší příručky zaměřené na práci s rolí Tvůrce ve školním prostředí vybrali tipy z řad kurzů, příručky webových stránek.

11.1 Kam za dalším rozvojem a vzděláváním:

Cesta vzdělávacího konceptu V roli Tvůrce® vede dál. Nejen o jeho další rozvoj se stará tým ***Akademie Tvůrců, z. s.*** Veškeré informace o chystaných novinkách i termínech kurzů naleznete na www.akademietvurcu.cz.

Přidat se můžete také k facebookové skupině: Učitel v roli tvůrce.

ACADEMIA IREAS, o. p. s. *a její sesterská organizace* ***IREAS, o. p. s.*** průběžně zastřešují zajímavé vzdělávací projekty pro pedagogy, jako byl např. právě Učitel v roli Tvůrce, nebo dříve Syndrom CAN a kompetence pracovníků škol. V současnosti běží několik projektů, kam se mohou školy zapojit. Informace o nich můžete získat na webové stránce www.ireas.cz a na facebookové stránce: https://www.facebook.com/ireascz/, kde nám můžete i napsat:-)

Doporučit vám také můžeme vzdělávací kurzy a projekty pro pedagogy pořádané Prázdninovou školou Lipnice, z. s. (www.psl.cz) nebo společností Koučink aka-

demie, s. r. o. (www.koucinkakademie.cz). Veškeré potřebné informace o zaměření a termínech vzdělávání jsou dostupné na webových stránkách a Facebooku obou organizací.

11.2 Internetové inspirace:

Zdrojem velké inspirace je pro nás mezinárodní server TED www.ted.com plný zajímavých přednášek současných inspirativních řečníků k nejrůznějším tématům. K většině z nich jsou dostupné i české a cizojazyčné titulky.

Užitečná, zábavná a zajímavá videa do mnoha výukových předmětů najdete na v Khanově škole: www.khanovaskola.cz nebo www.khanacademy.com. Videa jsou z velké části opatřena i českými titulky.

Kahoot www.kahoot.com je volně dostupná platforma, která vám pomůže hravou a pro žáky zajímavou formou kvízů, testů a soutěží propojit výuku se zábavou. Zároveň vnese do výuky využití moderních technologií. Můžete použít již vytvořené kvízy nebo si snadno vytvořit své vlastní, na míru vám, vašemu předmětu i vašim žákům ve velmi krátkém čase.

11.3 Tipy na zajímavé a užitečné čtení:

Pro vlastní rozvoj:

1. DUCKWORTH, Angela a NEVRLÁ, Eva. *Houževnatost: síla vytrvalosti a vášně.* 2017. ISBN 978-80-7555-021-7.
2. BERNE, Eric, MACHOVÁ, Iva a GRUMLÍK, Josef. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0486-2.
3. BROWN, Brené a ŠVECOVÁ, Alena. *Síla zranitelnosti.* 2015. ISBN 978-80-7255-345-7.

4. PINK, Daniel H. *Pohon / Drive – Překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!* Anag 2017, [no date]. ISBN 978-80-7554-104-8.

5. WISEMAN, Richard. *59 vteřin: malým zamyšlením k velkým změnám.* Olomouc: ANAG, 2011. ISBN 978-80-7263-636-5.

6. SINEK, Simon. *Začněte s proč: jak vůdčí osobnosti inspirují k činům.* V Brně: Jan Melvil, 2013. ISBN 978-80-87270-55-4.

7. SINEK, Simon, MEAD, David a DOCKER, Peter. *Objevte své proč: jak najít smysl pro sebe i svůj tým.* 2018. ISBN 978-80-7555-044-6.

8. HSIEH, Tony. *Štěstí doručeno.* Praha: PeopleComm, 2011. ISBN 978-80-904890-2-8.

Pro profesní rozvoj:

1. FOER, Joshua. *Šetři se, Einsteine!: jak si zapamatovat úplně cokoli.* V Brně: Jota, 2012. ISBN 978-80-7462-009-6.

2. GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem.* 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

3. BACHE, Christopher M. *Živá třída: vyučování a kolektivní vědomí.* 2015. ISBN 978-80-905334-2-4.

4. BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.

5. NEVOLOVÁ, Monika a BAUERŠÍMOVÁ, Soňa. *Přestaň prezentovat, začni vyprávět: storytelling – odliš se od ostatních.* 2017. ISBN 978-80-247-5664-6.

6. ANDERSON, Chris. *Přednášejte jako na TEDu: oficiální průvodce veřejným vystupováním od kurátora konference TED.* 2016. ISBN 978-80-7555-004-0.

7. GALLO, Carmine. *Mluv jako TED: 9 tajemství veřejné prezentace od nejlepších speakerů z TEDx konferencí.* 2016. ISBN 978-80-265-0453-5.

8. GINNIS, Paul a EVANS, Les. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka.* 2017. ISBN 978-80-906082-6-9.

Pro práci se žáky:

1. KOPSOVÁ, Kamila, KOPS, Petr a HORALOVÁ, Tereza. *Jak se krotí tygr: knížka pro děti, rodiče i pedagogy.* 2015. ISBN 978-80-266-0806-6.
2. KOPSOVÁ, Kamila a KOPS, Petr. *Jak se domluvit s tygrem, aneb, Učíme se tygrijsky.* 2016. ISBN 978-80-266-1046-5.
3. MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7.
4. BUZAN, Tony a BUZAN, Barry. *Myšlenkové mapy: probuďte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život.* Brno: BizBooks, 2012. ISBN 978-80-265-0030-8.
5. BUZAN, Tony a WOOD, Jo Godfrey. *Myšlenkové mapy pro děti: efektivní učení.* Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0263-0.
6. COVEY, Stephen R., COVEY, Sean, SUMMERS, Muriel and HATCH, David K. *The leader in me: how schools around the world are inspiring greatness, one child at a time.* 2nd edition, First Simon & Schuster trade paperback edition. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 2014. ISBN 978-1-4767-7218-9. HM1261 .C697 2014
7. COVEY, Sean a CURTIS, Stacy. *7 návyků šťastných dětí.* Praha: FC Czech, 2009. ISBN 978-80-254-5752-8.
8. COVEY, Sean. *7 návyků skvělých teenagerů: pro úspěšný a harmonický život.* Praha: Pragma, 2000. ISBN 978-80-7205-799-3.
9. PARKER, Michael. *Etika pro děti.* 2017. ISBN 978-80-7553-152-0.
10. PARKER, Michael. *Povídejte si s dětmi: velké myšlenky.* 2017. ISBN 978-80-7553-153-7.
11. ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.
12. EYRE, Linda a EYRE, Richard M. *Jak naučit děti hodnotám.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0399-5.

Závěr

Metodická příručka, kterou držíte v ruce, je výsledkem několika let naší společné práce a vzájemné inspirace. Pokud jste dočetli až sem, na její úplný konec, přijměte ještě pozvání ke společnému ohlédnutí.

Myšlenka vytvořit projekt, který by pomohl pedagogům zvládat nároky, které jsou na ně v dnešní době kladeny, a poskytl jim zároveň kromě vzdělávání, také prostor pro ně samotné, se zrodila s přicházejícím rokem 2015. Naším cílem bylo vytvořit metodický koncept propojující aktuální pedagogická témata, zaměřit pozornost pedagogů na sebe samé a na to, jak mohou fungovat v současném nestabilním systému. Inspiraci a nástroje nám poskytl svět manažerů, s nimiž koučové pracují nejčastěji. To, že pedagog musí být i zdatný team leader, nám připadalo jako jasná analogie a provázali jsme nástroje pro manažery s pedagogickým působením na třídu.

Základem naší vize, srdcem celého konceptu, se stala role Tvůrce respektive s ní spojený model TED – *The Empowerment Dynamic* Davida Emeralda. Propojili jsme jej s opozičním trojúhelníkem DDT Stephena Karpmana, Pozitivním rámcem a Pyramidou logických úrovní Roberta Diltse, která se stala páteří našeho konceptu – *V roli Tvůrce.* Naším cílem je, aby učitelé i další pracovníci našli v tomto konceptu sílu, jistotu a inspiraci do další nelehké práce. Z našich zkušeností z práce v českých školách – hlavně těch základních i středních, zřizovaných jak obcemi nebo kraji, tak soukromými subjekty, pro nás vzešly i klíčové otázky: *Kdo je učitel v roli Tvůrce? Jaké jsou jeho schopnosti, dovednosti a znalosti? Co je pro něj důležité? S jakými postoji pracuje u sebe i u svých žáků? Jaké nástroje a formy používá v rámci výuky? Co potřebují žáci od učitele, aby pro ně učení i výuka byly smysluplné?*

Vnímáme jako důležité, aby vzdělávání i výuka, byly všemi aktéry, zejména pak žáky, vnímány jako smysluplné, pro život užitečné, rozvíjející potenciál a talent nové generace, poskytující znalosti, dovednosti a nástroje potřebné pro život v rychle se měnícím světě kolem nás. Součástí vzdělávacího konceptu Učitel v roli Tvůrce se tak stala také Národní soustava povolání pracující se systémem 15 kompetencí vycházející ze zkušeností řady manažerů a dalších aktivních členů celé řady český obchodních i výrobních společností. *(Přehled dílčích dovedností – pro každou z 15 kompetencí je součástí přílohy 6)*

Naši pozornost jsme proto zaměřili na přístup učitele k výuce – na propojení rozvojového a výukového cíle. Vytvořili jsme pro vás nástroj, jak se od kompetence dostat až k dostatečně malému, reálnému, ale stále ambicióznímu cíli pro konkrétní hodiny, výukové bloky i mezipředmětové projekty. Pomocí mnohokrát zmiňované Pyramidy logických úrovní jsme vytvořili systém nástrojů podporujících roli Tvůrce jak obecných použitelných kdykoliv a kdekoliv, tak specifických pro školní prostředí, pro práci vás pedagogů se žáky. Využít tak můžete modely a nástroje pocházející z moderní psychologie i koučinku využívané úspěšnými manažery v Čechách i v zahraničí.

Od roku 2016 jsme se v rámci téměř dvouletého projektu Učitel v roli Tvůrce – Zaměřeno na Život soustředili na ověření a rozvoj vytvořeného teoretického konceptu i z něho vycházejícího vzdělávacího modelu DVPP akreditovaných MŠMT. Máme za sebou nespočet hodin tříbení názorů, hledání inspirace a jejich propojování v jednotný, smysluplný celek konceptu Učitel v roli Tvůrce, určený pedagogům v českých školách. Společně s více než 150 učiteli, školními specialisty a řediteli z více než 20 pražských škol jsme společně prožili více jak 270 hodin na kurzech zaměřených na rozvoj jejich role Tvůrce i dovedností potřebných pro podporu a rozvoj role Tvůrce u jejich žáků. Prvním výstupem jsou metodické karty pro učitele „To hlavní vždy po ruce," které ukazují nástroje, s jejichž pomocí připravíte koncept vyučovacích hodin. Druhým výstupem celého projektu je desková hra „Život v kostce" pro žáky i jejich učitele akcentující roli Tvůrce, zaměřující pozornost hráčů na klíčové kompetence a možné životní strategie. Do třetice vznikla v rámci projektu tato metodická příručka jako naše odpověď na otázku: *Kdo je Učitel v roli Tvůrce?* Věříme, že čas strávený při jejím čtení byl pro vás přínosem, inspirací a otevřením prostoru pro hledání vaší vlastní odpovědi na otázku Kdo jsem jako učitel/učitelka v roli Tvůrce?

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník nastavení mysli

Otestujte svoje nastavení mysli dotazníkem Carol Dweck:

U každého výroku si označte možnost, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru.

1. Disponujete určitým množstvím inteligence a nemůžete udělat mnoho pro to, abyste ho změnili.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

2. Vaše inteligence je něco, co nemůžete příliš ovlivnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

3. Bez ohledu na to, kdo jste, můžete výrazně ovlivnit úroveň Vaší inteligence.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

4. Se vší upřímností, nemůžete skutečně změnit, jak inteligentní jste.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

5. Vždy můžete značně změnit, jak inteligentní jste.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

6. Můžete se učit nové věci, ale nemůžete skutečně změnit svoji přirozenou inteligenci.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

7. Bez ohledu na to, jak inteligentní jste, vždy to můžete docela dost změnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

8. Dokonce i svoji přirozenou inteligenci můžete podstatně změnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

9. Disponujete určitým množstvím talentu, a nemůžete udělat mnoho pro to, abyste ho změnili.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

10. Váš talent je v určité oblasti něco, co nemůžete příliš ovlivnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

11. Bez ohledu na to, kdo jste, můžete výrazně ovlivnit úroveň Vašeho talentu.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

12. Se vší upřímností, nemůžete skutečně změnit, kolik talentu máte.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

13. Vždy můžete značně změnit, kolik talentu máte.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

14. Můžete se učit nové věci, ale nemůžete skutečně změnit svůj přirozený talent.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

15. Bez ohledu na to, kolik talentu máte, vždy to můžete docela dost změnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

16. Dokonce i svůj přirozený talent můžete podstatně změnit.

6	5	4	3	2	1
Silně souhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím

VYHODNOCENÍ

Spočítejte si body pro následující položky:

Fixní – 1, 2, 4, 6, 9, 10, 12, 14.

Růstové – 3, 5, 7, 8, 11, 13, 15, 16.

Pokud jste získali více bodů v položkách pro fixní nastavení mysli, znamená to, že vnímáte inteligenci a talent více jako neměnnou složku osobnosti. Pokud jste získali výrazně více bodů u položek růstového nastavení mysli, znamená to, že inteligenci a talent vnímáte jako složku osobnosti, kterou je možné s dostatkem vůle a disciplíny rozvíjet v podstatě neomezeně. Pokud máte srovnatelný počet bodů, pak máte zřejmě i protichůdné zkušenosti podporující obě nastavení (nebo vám dotazník nesedl, i to se může stát). Výsledek je odrazem vašeho aktuálního rozpoložení, berte jej jako informaci o vaší výchozí poloze. Pokud se rozhodnete si dotazník později zopakovat, může být výsledek zcela jiný. Hlavní ale je, že nastavení mysli je možné ovlivňovat vědomým rozhodnutím. To, na co zaměříme svou pozornost, se mění. Zkuste si tedy pro sebe odpovědět: *V čem je pro vás zjištěné nastavení mysli aktuálně přínosem?*

Příloha 2 – Dotazník VIA pro dospělé

Dotazník VIA považujeme za užitečný nástroj pro práci s jednotlivými žáky i s celými třídními kolektivy. Může sloužit jako nástroj pro otevření diskuze a zaměření pozornosti žáků k tomu, jak mohou sami změnit a rozvíjet svůj pohled na sebe samé i dění v jejich okolí.

U každé položky zaškrtněte číslo, které nejvíce odpovídá míře vašeho souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením.

		zcela výstižné	výstižné	neutrální	netypické	zcela netypické	SOUČET
1	Zvídavost						
a	I když jsem sám (sama), nikdy se nenudím.	5	4	3	2	1	
b	Když chci něco vidět, najdu si to v knize nebo na počítači a dělám to častěji než většina dětí mého věku.	5	4	3	2	1	
2	Láska k učení a vzdělání						
a	Jsem nadšený(á), když se učím něco nového.	5	4	3	2	1	
b	Chodit do muzeí přímo nesnáším.	1	2	3	4	5	
3	Úsudek, kritické myšlení						
a	Jestliže nastane při hře nebo nějaké činnosti s kamarády problém, snadno přijdu na to, proč se to stalo.	5	4	3	2	1	
b	Rodiče mi pořád říkají, že nepřemýšlím.	1	2	3	4	5	
4	Tvořivost, vynalézavost						
a	Pořád mám nějaké nové nápady, co zábavného bychom mohli dělat.	5	4	3	2	1	
b	Mám větší představivost než většina dětí mého věku.	5	4	3	2	1	

5	Sociální a emoční inteligence						
a	Ať jsem v jakékoli skupině dětí, vždy umím zapadnout.	5	4	3	2	1	
b	Když mám radost nebo jsem smutný či naštvaný, vždy vím proč.	5	4	3	2	1	
6	Vhled a moudrost						
a	Dospělí mi říkají, že se na svůj věk chovám velmi dospěle.	5	4	3	2	1	
b	Vím, které věci jsou v životě opravdu důležité.	5	4	3	2	1	
7	Statečnost						
a	Vždy si stojím za svým, i když mám strach.	5	4	3	2	1	
b	I když se mi za to ostatní mohou smát, dělám to, co považuji za správné….	5	4	3	2	1	
8	Vytrvalost						
a	Rodiče mě pořád chválí, že dokončím to, co začnu.	5	4	3	2	1	
b	Když dosáhnu toho, co jsem chtěl, je to proto, že jsem na tom tvrdě pracoval(a).	5	4	3	2	1	
9	Integrita						
a	Nikdy si nečtu deník nebo poštu někoho jiného.	5	4	3	2	1	
b	Když nechci mít problémy, zalžu.	1	2	3	4	5	
10	Laskavost						
a	K novému spolužákovi (spolužačce) se snažím být milý(á).	5	4	3	2	1	
b	Minulý měsíc jsem pomohl(a) sousedovi nebo rodičům, aniž by mne o to požádali.	5	4	3	2	1	
11	Schopnost milovat a být milován						
a	Vím, že jsem pro někoho tím nejdůležitějším člověkem na světě.	5	4	3	2	1	

b	Přestože se se sourozenci nebo bratranci a sestřenicemi často pereme, stejně mi na nich opravdu záleží.	5	4	3	2	1	
12	Společenská zodpovědnost, týmová práce						
a	Opravdu rád(a) chodím po škole do nějakého klubu nebo kroužku.	5	4	3	2	1	
b	Ve škole umím opravdu dobře pracovat ve skupině.	5	4	3	2	1	
13	Nestrannost						
a	I když nemám někoho rád(a), snažím se k němu chovat objektivně.	5	4	3	2	1	
b	Když se mýlím, vždy to přiznám.	5	4	3	2	1	
14	Schopnost vést						
a	Pokaždé, když hraji s ostatními dětmi nějakou hru nebo sport, chtějí, abych byl(a) vedoucím (vedoucí).	5	4	3	2	1	
b	Jako vůdce jsem si vysloužil(a) důvěru a obdiv u svých přátel nebo spoluhráčů.	5	4	3	2	1	
15	Sebekázeň						
a	Když musím, bez váhání si přestanu hrát počítačovou hru nebo sledovat televizi.	5	4	3	2	1	
b	Všude chodím pozdě.	1	2	3	4	5	
16	Obezřetnost						
a	Vyhýbám se situacím nebo dětem, kvůli kterým bych mohl(a) mít problémy.	5	4	3	2	1	
b	Dospělí mi pořád říkají, že dobře zvažuji to, co dělám a říkám.	5	4	3	2	1	
17	Pokora						
a	Než abych mluvil(a) jen sám (sama) o sobě, raději nechám ostatní děti, aby mluvily o sobě.	5	4	3	2	1	
b	Lidé o mně říkají, že se vytahuji.	1	2	3	4	5	

18	Smysl pro krásu						
a	Rád(a) poslouchám hudbu, chodím do kina nebo tancuji častěji než ostatní dětí mého věku.	5	4	3	2	1	
b	Rád(a) pozoruji, jak stromy mění na podzim barvy.	5	4	3	2	1	
19	Vděčnost						
a	Když o svém životě přemýšlím, vzpomenu si na hodně věcí, za něž mohu být vděčný(á).	5	4	3	2	1	
b	Zapomínám říct učitelům „děkuji“, když mi s něčím pomohli.	1	2	3	4	5	
20	Naděje						
a	Když ve škole dostanu špatnou známku, vždycky si říkám, že příště to bude lepší.	5	4	3	2	1	
b	Až dospěji, myslím, že ze mne bude velmi šťastný člověk.	5	4	3	2	1	
21	Duchovnost, víra						
a	Myslím si, že každý člověk je významný a má v životě důležité poslání.	5	4	3	2	1	
b	Když se mi moc nedaří, víra mi pomáhá cítit se lépe.	5	4	3	2	1	
22	Odpuštění						
a	Když mi někdo ublíží, nikdy se mu to nesnažím oplatit nebo se pomstít.	5	4	3	2	1	
b	Odpouštím lidem jejich chyby.	5	4	3	2	1	
23	Smysl pro humor						
a	Většina dětí by o mně řekla, že je se mnou legrace.	5	4	3	2	1	
b	Když je někdo z mých kamarádů (kamarádek) smutný(á) nebo když jsem nešťastný(á), udělám nebo řeknu něco, co nás rozveselí.	5	4	3	2	1	

24	Nadšení, elán						
a	Miluji svůj život.	5	4	3	2	1	
b	Když se ráno vzbudím, vždy se na ten den těším.	5	4	3	2	1	

VYHODNOCENÍ

Nyní sečtěte vždy skóre obou položek pro každou ze silných stránek. Výsledek zapište do tabulky níže, zakreslete křivky do tabulky k jednotlivým oblastem a vyznačte pořadí od nejsilnějších po nejslabší stránky. Po vyhodnocení dotazníku věnujte pozornost zejména výslednému pořadí svých silných stránek. Překvapila vás pozice některé z nich? U pěti nejvýše bodovaných si postupně položte otázku: „Je to opravdu moje charakteristická silná stránka?“

S velkou pravděpodobností dosáhnete u pěti nebo méně silných stránek skóre 9 až 10. Toto jsou Vaše charakteristické silné stránky – přinejmenším podle Vašeho sebehodnocení. Ty aspekty Vaší osobnosti, u nichž máte nejnižší skóre (4 až 6 a nižší), můžete považovat za svoje „slabší stránky“.

Moudrost a poznání	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Zvídavost										
2. Láska k učení a vzdělání										
3. Úsudek, kritické myšlení										
4. Tvořivost, vynalézavost										
5. Sociální a emoční inteligence										
6. Vhled a moudrost										
Odvaha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Statečnost										
8. Vytrvalost										

9. Integrita										
Lidskost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Laskavost										
11. Schopnost milovat a být milován										
Spravedlnost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Společenská zodpovědnost, týmová práce										
13. Nestrannost										
14. Schopnost vést										
Umírněnost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Sebekázeň										
16. Obezřetnost										
17. Pokora										
Transcendence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Smysl pro krásu										
19. Vděčnost										
20. Naděje										
21. Duchovnost, víra										
22. Odpuštění										
23. Smysl pro humor										
24. Nadšení, elán										

Příloha 3 – Dotazník VIA dětská verze

Dětská verze dotazníku VIA (původní verze v knize: Martin Seligman, Opravdové štěstí) je určena spíše dětem na druhém stupni ZŠ.

Je-li dítěti méně než deset let, raději mu přečtěte každé tvrzení nahlas, starší děti nechte dotazník vyplnit samostatně. Na základě vyhodnocení se můžete s dítětem domluvit na rozvoji a posílení konkrétních stránek, na které se chce zaměřit v dalším období.

		zcela výstižné	výstižné	neutrální	netypické	zcela netypické	SOUČET
1	**Zvídavost**						
a	I když jsem sám (sama), nikdy se nenudím.	5	4	3	2	1	
b	Když chci něco vidět, najdu si to v knize nebo na počítači a dělám to častěji než většina dětí mého věku.	5	4	3	2	1	
2	**Láska k učení a vzdělání**						
a	Jsem nadšený(á), když se učím něco nového.	5	4	3	2	1	
b	Chodit do muzeí přímo nesnáším.	1	2	3	4	5	
3	**Úsudek, kritické myšlení**						
a	Jestliže nastane při hře nebo nějaké činnosti s kamarády problém, snadno přijdu na to, proč se to stalo.	5	4	3	2	1	
b	Rodiče mi pořád říkají, že nepřemýšlím.	1	2	3	4	5	
4	**Tvořivost, vynalézavost**						
a	Pořád mám nějaké nové nápady, co zábavného bychom mohli dělat.	5	4	3	2	1	
b	Mám větší představivost než většina dětí mého věku.	5	4	3	2	1	
5	**Sociální a emoční inteligence**						

a	Ať jsem v jakékoli skupině dětí, vždy umím zapadnout.	5	4	3	2	1	
b	Když mám radost nebo jsem smutný či naštvaný, vždy vím proč.	5	4	3	2	1	
6	**Vhled a moudrost**						
a	Dospělí mi říkají, že se na svůj věk chovám velmi dospěle.	5	4	3	2	1	
b	Vím, které věci jsou v životě opravdu důležité.	5	4	3	2	1	
7	**Statečnost**						
a	Vždy si stojím za svým, i když mám strach.	5	4	3	2	1	
b	I když se mi za to ostatní mohou smát, dělám to, co považuji za správné….	5	4	3	2	1	
8	**Vytrvalost**						
a	Rodiče mě pořád chválí, že dokončím to, co začnu.	5	4	3	2	1	
b	Když dosáhnu toho, co jsem chtěl, je to proto, že jsem na tom tvrdě pracoval(a).	5	4	3	2	1	
9	**Integrita**						
a	Nikdy si nečtu deník nebo poštu někoho jiného.	5	4	3	2	1	
b	Když nechci mít problémy, zalžu.	1	2	3	4	5	
10	**Laskavost**						
a	K novému spolužákovi (spolužačce) se snažím být milý(á).	5	4	3	2	1	
b	Minulý měsíc jsem pomohl(a) sousedovi nebo rodičům, aniž by mne o to požádali.	5	4	3	2	1	
11	**Schopnost milovat a být milován**						
a	Vím, že jsem pro někoho tím nejdůležitějším člověkem na světě.	5	4	3	2	1	
b	Přestože se se sourozenci nebo bratranci a sestřenicemi často pereme, stejně mi na nich opravdu záleží.	5	4	3	2	1	

12	**Společenská zodpovědnost, týmová práce**						
a	Opravdu rád(a) chodím po škole do nějakého klubu nebo kroužku.	5	4	3	2	1	
b	Ve škole umím opravdu dobře pracovat ve skupině.	5	4	3	2	1	
13	**Nestrannost**						
a	I když nemám někoho rád(a), snažím se k němu chovat objektivně.	5	4	3	2	1	
b	Když se mýlím, vždy to přiznám.	5	4	3	2	1	
14	**Schopnost vést**						
a	Pokaždé, když hraji s ostatními dětmi nějakou hru nebo sport, chtějí, abych byl(a) vedoucím (vedoucí).	5	4	3	2	1	
b	Jako vůdce jsem si vysloužil(a) důvěru a obdiv u svých přátel nebo spoluhráčů.	5	4	3	2	1	
15	**Sebekázeň**						
a	Když musím, bez váhání si přestanu hrát počítačovou hru nebo sledovat televizi.	5	4	3	2	1	
b	Všude chodím pozdě.	1	2	3	4	5	
16	**Obezřetnost**						
a	Vyhýbám se situacím nebo dětem, kvůli kterým bych mohl(a) mít problémy.	5	4	3	2	1	
b	Dospělí mi pořád říkají, že dobře zvažuji to, co dělám a říkám.	5	4	3	2	1	
17	**Pokora**						
a	Než abych mluvil(a) jen sám (sama) o sobě, raději nechám ostatní děti, aby mluvily o sobě.	5	4	3	2	1	
b	Lidé o mně říkají, že se vytahuji.	1	2	3	4	5	
18	**Smysl pro krásu**						
a	Rád(a) poslouchám hudbu, chodím do kina nebo tancuji častěji než ostatní dětí mého věku.	5	4	3	2	1	

b	Rád(a) pozoruji, jak stromy mění na podzim barvy.	5	4	3	2	1	
19	**Vděčnost**						
a	Když o svém životě přemýšlím, vzpomenu si na hodně věcí, za něž mohu být vděčný(á).	5	4	3	2	1	
b	Zapomínám říct učitelům „děkuji“, když mi s něčím pomohli.	1	2	3	4	5	
20	**Naděje**						
a	Když ve škole dostanu špatnou známku, vždycky si říkám, že příště to bude lepší.	5	4	3	2	1	
b	Až dospěji, myslím, že ze mne bude velmi šťastný člověk.	5	4	3	2	1	
21	**Duchovnost, víra**						
a	Myslím si, že každý člověk je významný a má v životě důležité poslání.	5	4	3	2	1	
b	Když se mi moc nedaří, víra mi pomáhá cítit se lépe.	5	4	3	2	1	
22	**Odpuštění**						
a	Když mi někdo ublíží, nikdy se mu to nesnažím oplatit nebo se pomstít.	5	4	3	2	1	
b	Odpouštím lidem jejich chyby.	5	4	3	2	1	
23	Smysl pro humor						
a	Většina dětí by o mně řekla, že je se mnou legrace.	5	4	3	2	1	
b	Když je někdo z mých kamarádů (kamarádek) smutný(á) nebo když jsem nešťastný(á), udělám nebo řeknu něco, co nás rozveselí.	5	4	3	2	1	
24	**Nadšení, elán**						
a	Miluji svůj život.	5	4	3	2	1	
b	Když se ráno vzbudím, vždy se na ten den těším.	5	4	3	2	1	

Nyní sečtěte vždy skóre obou položek pro každou z níže uvedených silných stránek, zakreslete křivku a vyznačte pořadí od nejsilnějších po nejslabší stránky dítěte.

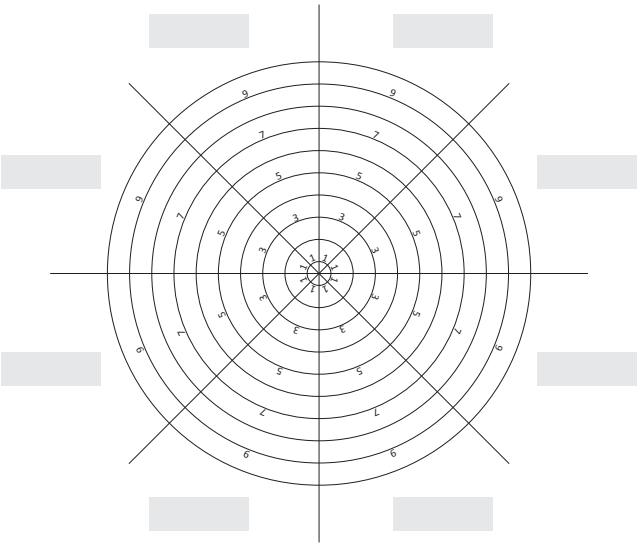
Moudrost a poznání	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Zvídavost										
2. Láska k učení a vzdělání										
3. Úsudek, kritické myšlení										
4. Tvořivost, vynalézavost										
5. Sociální a emoční inteligence										
6. Vhled a moudrost										
Odvaha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Statečnost										
8. Vytrvalost										
9. Integrita										
Lidskost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Laskavost										
11. Schopnost milovat a být milován										
Spravedlnost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Společenská zodpovědnost, týmová práce										
13. Nestrannost										
14. Schopnost vést										
Umírněnost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Sebekázeň										
16. Obezřetnost										
17. Pokora										
Transcendence	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Smysl pro krásu										
19. Vděčnost										
20. Naděje										

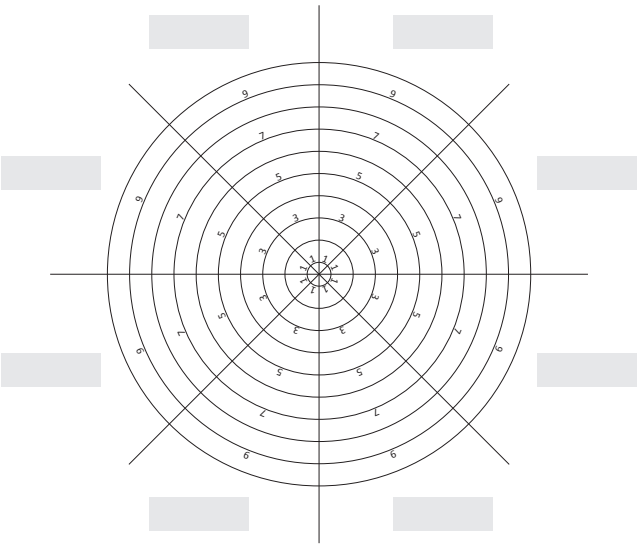
21. Duchovnost, víra										
22. Odpuštění										
23. Smysl pro humor										
24. Nadšení, elán										

Typické je, že dítě má u pěti či méně skóre s hodnotou 9 nebo 10 bodů, což jsou jeho silné stránky, alespoň podle toho, jak je samo uvádí. Vaše dítě bude mít také skóre mezi 4 (i méně) a 6 body, což jsou jeho slabé stránky.

DOPORUČENÍ

S dotazníkem VIA pro děti pracujte stejně, jako s dotazníkem VIA pro dospělé. Vybrané položky vložte do balančního kola, rozklíčujte je a vytvořte plán rozvoje ve vybrané oblasti.





1. KOMPETENCE K EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI

Tato kompetence představuje schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– reflektovat reakce okolí – schopnost porozumět verbálním i neverbálním sdělením, překonávat bariéry v komunikaci, přijímat a pracovat s argumenty jiných osob, srozumitelně sdělovat ostatním, písemné vyjádření, asertivní jednání – tj. vyjádřit i nesouhlas, sebereflexe, přizpůsobit sdělení, zaujmout posluchače, předvídání reakcí, prezentační dovednosti.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI

Úroveň	Charakteristika
1	▸ formulování myšlenek, zejména v písemné podobě, je pro mne obtížné ▸ mívám problémy s naslouchánímm ▸ informace předávám ostatním pouze na vyžádání ▸ moje reakce na nečekané situace nelze předvídat
2	▲ v běžných situacích jasně a srozumitelně formuluji své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě ▲ naslouchám ostatním bez větších problémů ▲ sdílím informace ▲ reaguji přiměřeně na vzniklou situaci ▲ moje komunikace není vždy přesvědčivá
3	◂ jasně a srozumitelně formuluji své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě ◂ naslouchám ostatním ◂ reaguji asertivně na vzniklou situaci ◂ dokážu svým projevem zaujmout ostatní ◂ toleruji názory ostatních

4	▼ formulování myšlenek v písemné i ústní podobě je na velmi dobré úrovni ▼ aktivně naslouchám ostatním ▼ zdravé a přiměřené sebeprosazování je pro mne přirozené ▼ dokážu prezentovat před skupinou ▼ dokážu komunikaci otevřít ▼ vytvářím prostředí, aby komunikovali i druzí ▼ vítám a rozvíjím názory ostatních ▼ dokážu vyvolat konstruktivní konflikt ▼ vyžaduji zpětnou vazbu
5	► formulování myšlenek v písemné i ústní podobě je na výborné úrovni ► praktikuji aktivní naslouchání bez výjimky za všech okolností ► zdravé a přiměřené sebeprosazování je pro mne přirozené ► dokážu prezentovat na velkém fóru a svým projevem dokážu druhé přesvědčit ► dokážu od jiných získat jejich skutečné názory a pracovat s nimi ► dokážu využívat konstruktivní konflikty ► umím pracovat se zpětnou vazbou ► komunikuji s jinými kulturami

2. KOMPETENCE KE KOOPERACI (SPOLUPRÁCI)

Tato kompetence představuje připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak jako opakem preference pracovat sám.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– ochota poskytovat své vědomosti, být vstřícný, tolerantní, respektovat představy a názory druhých, dodržovat dohodnutá pravidla, sledovat skupinový cíl a podílet se na společných úkolech, řešit problémy ve skupinové komunikaci a spolupráci, ocenit přínos ostatních a poskytovat jim zpětnou vazbu, vytvářet podporující prostředí, zastávat skupinové role a pozice, přijímat úkoly a delegovat je.

ÚROVNĚ KOMPETENCE KE KOOPERACI

Úroveň	Charakteristika
1	▸ jsem spíše pasivní než aktivní ▸ mám nízkou identifikaci se skupinovým cílem, dělám jen to, co je nezbytně nutné ▸ informace poskytuji jen na vyžádání

2	▲ jsem spíše aktivní než pasivní ▲ jsem součástí skupiny, přizpůsobuji se požadovanému chování ▲ respektuji skupinové cíle ▲ informace sdílím, avšak sám je aktivně nenabízím
3	◄ aktivně spolupracuji ◄ do činností skupiny se ochotně zapojuji a sehrávám v ní pozitivní roli ◄ směřuji své aktivity ke skupinovému cíli ◄ sdílím a nabízím informace ◄ respektuji druhé a výsledky jejich úsilí
4	▼ aktivně působím na atmosféru a potřeby skupiny ▼ významně přispívám k dosahování skupinových cílů ▼ jsem schopen přebírat zodpovědnost za výsledky skupinové činnosti ▼ sdílím, aktivně vyhledávám a nabízím relevantní informace
5	► ve skupině zaujímám roli nenuceného leadera, mám přirozenou autoritu ► jsem schopen spolupráce v mezinárodních, multikulturálních týmech

3. KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI

Tato kompetence představuje schopnost aktivně pozorovat své pracovní či podnikatelské prostředí a pomocí nalézání příležitostí a následných nápadů přispívat k jeho přetváření, s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, větší efektivitu, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch. Základem podnikavosti je vnitřní motivace, tvořivost při produkci nápadů, zvládnutí rizik a připravenost ke změnám.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– vnímat a kriticky hodnotit podnikatelské příležitosti, přicházet s podnikatelskými nápady, realizovat podnikatelské nápady, přijímat riziko, akceptovat změny, flexibilita, rozhodnost, analyzovat situaci na základě vztahu vstup – výstup.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI

Úroveň	Charakteristika
1	◂ změnám se dokážu přizpůsobit, ale jen do té míry, která mi zajistí „přežití“ ◂ na základě silného podnětu či jednoznačné instrukce dokážu vymyslet jednoduchá zlepšení ◂ rizika vnímám jako přímé ohrožení ◂ riskantní řešení nevyhledávám
2	▴ aktivně zpracovávám podněty z okolí ▴ jsem schopný opakovaně přicházet s náměty na zlepšení resp. usnadnění své pracovní činnosti, zpravidla je však nedokážu samostatně připravit ani realizovat ▴ rizika vnímám, ale nevyhodnocuji je správně – snadno mne odradí od akce, nebo je podcením
3	◂ aktivně vyhledávám příležitosti ke zlepšení či změně, ◂ jsem obdařen intuicí pro podnikatelské příležitosti ◂ mám dostatek odvahy a/nebo vytrvalosti k realizaci či prosazení svých nápadů resp. „zlepšováků“ ◂ rizika s nimi spojená sice vnímám, ale nezabývám se jejich systematickou prevencí
4	▾ jsem připraven k boji s konkurencí, kterou vnímám stejně ostře jako podnikatelské příležitosti ▾ neustále připravuji a realizuji změny a nové projekty, které posilují pozici moji či mojí firmy ▾ rizika jsem schopen rychle vyhodnotit a snažím se je eliminovat
5	▸ podnikatelská intuice a strategické myšlení mi umožňují připravit a realizovat nové záměry, které mi vytvářejí výbornou výchozí pozici v konkurenčním prostředí ▸ jsem schopen využít a ocenit myšlenky a nápady ve svém okolí ▸ systematicky pracuji s riziky, která jsem schopen vyhodnotit a minimalizovat tak, aby neohrožovala strategické záměry moje či mojí firmy

4. KOMPETENCE K FLEXIBILITĚ

Tato kompetence představuje operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– pružné myšlení, přijímat nové myšlenky a přístupy, ochota změnit styl a metody práce podle aktuálních potřeb, tvůrčí přístup, alternativní pohled, používat nestandardní metody, inovativní myšlení.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K FLEXIBILITĚ

Úroveň	Charakteristika
1	▸ obtížně se vyrovnávám se změnami ▸ na přijetí nových myšlenek a podnětů potřebuji dostatek času ▸ stereotypy v mém životě sehrávají důležitou roli ▸ potřebuji příklady a vzory ▸ jsem závislý na stabilitě pracovního prostředí a postupech ▸ schopnost přenášet pozornost mezi úkoly má své limity
2	▴ akceptuji pozvolné, postupně dávkované změny ▴ na přijetí nových myšlenek a podnětů potřebuji čas ▴ jsem schopen pozvolně překonávat stereotypy ▴ jsem schopen přenášet pozornost mezi menším počtem úkolů, je-li to požadováno ▴ stabilita pracovního prostředí a postupů je pro mne stále důležitá
3	◂ změny pro mne nepředstavují stres a akceptuji je bez problémů ◂ jsem schopen přijímat nové myšlenky ◂ jsem schopen překonávat stereotypy, nebráním se novým metodám a postupům ◂ jsem schopen přenášet pozornost mezi úkoly, ale sám takové situace nevyhledávám ◂ přizpůsobuji se novému pracovnímu prostředí a úkolům ◂ uznám-li to za potřebné, jsem schopen učit se novým věcem a postupům
4	▾ změny vítám, vidím v nich příležitosti, sám je vyhledávám ▾ nové myšlenky a podněty vítám, jsem otevřený všemu novému ▾ nebojím se rizika nepoznaných cest ▾ jsem připraven a ochoten učit se, mám zájem dále se rozvíjet, obohacovat své znalosti a dovednosti ▾ přispívám svými náměty a vylepšuji stávající stav ▾ jsem schopen reagovat v nepředvídaných situacích a improvizovat
5	▸ aktivně prosazuji změny a přebírám za ně zodpovědnost ▸ jsem iniciátorem nových myšlenek, mám inovativní a kreativní myšlení ▸ zpochybňuji stereotypy a zavedené postupy ▸ vhodně volím styly a metody práce s ohledem na ostatní, kontext, situaci ▸ trvale se rozvíjím, obohacuji své znalosti a dovednosti

5. KOMPETENCE K USPOKOJOVÁNÍ KLIENTSKÝCH POTŘEB

(DĚTI, MLÁDEŽ, RODIČE)

Tato kompetence představuje zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování klientských potřeb.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– vycházet vstříc zákazníkovi, vcítit se do potřeb a zájmů ostatních – empatie, využívat vyjednávací strategie win-win, budovat a rozvíjet vztahy se zákazníkem, přizpůsobit se zákazníkovi.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K USPOKOJOVÁNÍ KLIENTSKÝCH POTŘEB

Úroveň	Charakteristika
1	▸ jsem pasivní vůči zákazníkovi bez negativních projevů ▸ komunikuji nedostatečně se zákazníkem ▸ vyjadřované emoce nejsou vždy adekvátní situaci ▸ neuměle a nedostatečně posuzuji zákazníkovy potřeby
2	▸ mám snahu vyhovět zákazníkovi a uspokojit jeho základní potřeby ▸ jsem schopný vstřícného chování ▸ mám obavy z nových kontaktů ▸ vyjednávám instinktivně ▸ komunikuji se zákazníkem a zvládám emoce ▸ ne vždy a včas předvídám a rozpoznávám potřeby zákazníků
3	◂ dokážu zjistit a uspokojit zákazníkovy potřeby ◂ moje chování je vstřícné, jednání příjemné ◂ uvědomuji si odpovědnost za zákazníkovu spokojenost ◂ snažím se získat zpětnou vazbu ◂ jsem schopen se zákazníkem komunikovat a jít za hranice formální komunikace ◂ své emoce zvládám i ve vypjatých situacích ◂ znám svou firmu/produkt/zákazníky ◂ jsem loajální

4	▼ jsem empatický, předvídám potřeby a očekávání zákazníka ▼ jednám a komunikuji profesionálně ▼ usiluji o spokojenost, důvěru a dlouhodobý prospěch zákazníků ▼ dokážu účinně vyjednávat ▼ zvládám konfliktní situace ▼ přijímám osobní zodpovědnost
5	► jsem vzorem vstřícného chování a vystupování vůči zákazníkům ► systematicky buduji a udržuji vztahy, mám snahu o jejich neustálé zlepšování ► zastávám roli důvěryhodného poradce ► umím zákazníka přesvědčit a ovlivnit

6. KOMPETENCE K VÝKONNOSTI

Tato kompetence patří k nejdůležitějším pracovním kompetencím a představuje zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– podávat požadovaný výkon, stanovovat si cíle a úkoly, připravenost se zlepšovat, optimalizovat pracovní postupy, identifikovat priority, podat výkon i přes vzniklé problémy a překážky v požadovaném čase, pracovat precizně, podle technologických postupů, rozhodovat a přijímat vhodná řešení a postupy.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K VÝKONNOSTI

Úroveň	Charakteristika
1	▸ snažím se dosáhnout požadovaného úkolu, ale potýkám se při tom s problémy ▸ snažím se podávat výkon, avšak ne vždy dosáhnu požadovaného výsledku ▸ problematicky přijímám zpětnou vazbu, včetně hodnocení výkonu ▸ vykonávám zadané úkoly, nepřemýšlím nad jejich smyslem, musím být kontrolován ▸ dokážu sledovat vždy pouze jednu prioritu
2	▲ většinou dosahuji spolehlivého a stabilního výkonu, výjimečně se potýkám s problémy ▲ orientuji se na výkon i na výsledek (přínos), rozpoznám podstatné kroky vedoucí k dosažení ▲ zůstávám-li však bez kontroly, hrozí, že polevím ▲ formálně přijímám zpětnou vazbu ▲ jsem ochoten se v případě potřeby dále rozvíjet ▲ dokážu sladit některé osobní a týmové nebo firemní priority

3	◂ můj výkon je spolehlivý a stabilní ◂ mám schopnost podat jednorázový výrazný výkon dle potřeb zadavatele ◂ orientuji se na výkon i na výsledek (přínos), rozpoznám a uskutečním podstatné kroky vedoucí k dosažení vlastního i týmového výsledku ◂ nemusím být příliš kontrolován ◂ reaguji na zpětnou vazbu a dokážu se poučit z chyb ◂ dokážu sladit osobní a týmové nebo firemní priorit ◂ jsem schopen určité míry sebekontroly a sebemotivace, včetně sebezdokonalování
4	▾ můj výkon je vysoce spolehlivý a stabilní, jsem příkladem v osobním nasazení ▾ orientuji se na výkon a na výsledek (přínos) ▾ konstruktivně zpětnou vazbu přijímám i poskytuji ▾ moje osobní a týmové nebo firemní cíle jsou v souladu, zvyšuji efektivitu výkonu ▾ jsem schopen sebekontroly a sebemotivace, včetně sebezdokonalování
5	▸ můj výkon a výsledek (přínos) je nadstandardní ▸ moje osobní a týmové nebo firemní cíle jsou v souladu, ▸ mám manažerské předpoklady pro zvyšování výkonu ▸ konstruktivně zpětnou vazbu přijímám i poskytuji, a v návaznosti na ni navrhuji řešení ▸ jsem schopen sebekontroly ▸ jsem motivován a motivuji ostatní, včetně sebezdokonalování

7. KOMPETENCE K SAMOSTATNOSTI

Tato kompetence představuje schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Samostatný člověk se snaží co nejvíce zastat bez přispění ostatních. Zná své silné stránky i své slabiny, nemusí být příliš kontrolován.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, samostatně získávat informace a cesty k řešení, posoudit je a realizovat, řídit sebe sama, vyjádřit se a zastávat vlastní názory, požádat v případě potřeby druhé o radu, rozhodovat se na základě vlastní zkušenosti, nepodléhat manipulaci, odhadnout kapacitu vlastních možností, odpovídat za vlastní rozhodnutí a výsledky práce.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K SAMOSTATNOSTI

Úroveň	Charakteristika
1	▸ samostatně plním pouze jednoduché přesně definované úkoly ▸ potřebuji dohled a kontrolu, jsem závislý na vedení ▸ podléhám skupinovému myšlení ▸ přizpůsobuji se názoru ostatních
2	▴ samostatně a spolehlivě plním běžné úkoly, u ostatních úkolů (nových, problematických apod.) potřebuji dohled nebo podporu ▴ vyhovují mi instrukce, návody, směrnice, manuály, řády, předpisy, podle kterých se orientuji ▴ jsem schopen se rozhodnout bez ohledu na skupinové myšlení, když se můžu opřít o manuál, předpis (jinou vnější autoritu)
3	◂ samostatně a spolehlivě plním všechny zadané úkoly, pomoc jiných vyhledávám v případě potřeby ◂ řídím sám sebe při plnění rutinních úkolů, u náročnějších potřebuji podporu ◂ někdy neodhadnu správně své síly ◂ samostatně získávám informace ◂ jsem schopen vyjadřovat své názory odlišné od názoru skupiny, i za cenu možných konfliktů
4	▾ dokážu složitý úkol převést na dílčí úkoly i konkrétní kroky ▾ při plnění úkolů řídím sám sebe, umím své síly odhadnout a rozložit ▾ plánuji a jsem schopen se koncentrovat ▾ rychle a pružně se rozhoduji ▾ v případě potřeby neváhám vyhledat pomoc, dokážu získat veškeré potřebné zdroje (informace apod.) ▾ nebojím se odpovědnosti a přijímám určitou míru osobního rizika
5	▸ dokážu cíl převést na kroky (úkoly) potřebné k jeho dosažení ▸ při plnění úkolů řídím sám sebe, umím své síly odhadnout a rozložit ▸ plánuji a jsem schopen se dlouhodobě koncentrovat ▸ rychle a pružně se rozhoduji ▸ v případě potřeby neváhám vyhledat pomoc, dokážu získat veškeré potřebné zdroje (informace apod.) ▸ nebojím se nést osobní riziko, protože ho umím dobře posoudit

8. KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Tato kompetence představuje schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– pochopit podstatu problému, odlišit podstatné od nepodstatného, vnímat příčiny a důvody, následky a širší souvislosti problému, systémové řešení problému, reálné hodnocení problému.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Úroveň	Charakteristika
1	▸ pouštím se do problémů, když mám jistotu, že znám cestu ke správnému řešení ▸ zpravidla potřebuji pomoc druhých ▸ podstatu snadno identifikuji jen u jednodušších problémů ▸ systematicky jsem schopen řešit pouze jednodušší problémy ▸ kreativní jsem jen zcela výjimečně
2	▸ samostatně řeším jednodušší problémy ▸ řešení komplikovanějších problémů bývá nesystematické přesto, že se mi daří definovat podstatu ▸ je pro mne obtížné aplikovat teoretické poznatky v praxi ▸ snažím se využívat svou intuici a kreativitu
3	◂ přistupuji k řešení problému aktivně a samostatně ◂ dokážu najít a definovat podstatu i u složitějších problémů ◂ dokážu problém strukturovat a systematicky řešit a do budoucna jim předcházet ◂ většinou umím skloubit analytické a kreativní myšlení ◂ v případě potřeby dokážu řešit problém týmově

4	▼ dokážu definovat příčiny a následky problému ▼ využívám jak analytické, tak kreativní myšlení ▼ dokážu posoudit, kdy si problém žádá individuální přístup a kdy týmovou spolupráci ▼ podporuji motivující prostředí pro řešení problémů ▼ umím pracovat s prioritami ▼ jsem schopen podílet se na tvorbě standardů, kterými předcházím vzniku problémů
5	► jak samostatné, tak týmové řešení problémů je mi zcela vlastní, jsem schopen vést řešitelské týmy ► na základě svých zkušeností se spoléhám na svou intuici, využívám kreativní myšlení ► vytvářím motivující prostředí pro řešení problémů ► jsem schopen vytvářet nebo se podílet na tvorbě standardů, kterými předcházím vzniku problémů ► dokážu překonávat předsudky a stereotypy myšlení

9. KOMPETENCE K PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZOVÁNÍ PRÁCE

Tato kompetence představuje dovednost systematicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– vnímat celek, celek rozložit na dílčí části a vidět mezi nimi vazby, odhadovat zdroje a prostředky k vykonávání práce, stanovovat priority, koordinovat svou práci a práci ostatních, předvídat, postupovat systematicky a objektivně.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZACI PRÁCE

Úroveň	Charakteristika
1	▸ jsem schopen plánovat konkrétní činnosti a aktivity ▸ můj výkon bývá často nestabilní ▸ nerozlišuji priority ▸ zajistím si základní zdroje a mám hrubý časový odhad ▸ sám plním úkoly nesystematicky, potřebuji být řízen ▸ vyhodnocuji jen aktuální situaci
2	▴ jsem schopen rozlišovat dlouhodobé a krátkodobé plány ▴ obvykle podávám očekávaný výkon ▴ plánuji aktivity v závislosti na naléhavosti ▴ dokážu rozlišit naléhavé a důležité, ne vždy podle toho jednám ▴ v případě nutnosti vytvářím varianty plánu, nedokážu však o nich rozhodovat samostatně ▴ dokážu organizovat svoji činnost a výkon ▴ umím skloubit svou činnost s činností a plány ostatních
3	◂ plánuji krátkodobě i dlouhodobě v souladu s plány okolí ◂ stabilně podávám požadovaný výkon ◂ dokážu rozlišit naléhavé a důležité a podle toho se rozhoduji i jednám ◂ vytvářím varianty plánu, ve standardních situacích se samostatně rozhoduji ◂ plánuji potřebné zdroje a čas ◂ vyhodnocuji naplňování plánů ◂ standardně organizuji činnost svou a jsem schopen zorganizovat činnost druhých
4	▾ plánuji krátkodobě i dlouhodobě v souladu s plány a potřebami okolí ▾ snažím se svůj výkon neustále zlepšovat ▾ rozhoduji na základě priorit, preferuji důležité před naléhavým ▾ vytvářím varianty plánu tak, aby efektivně směřovaly ke stanovenému cíli ▾ pracuji s riziky ▾ plánuji potřebné zdroje i jejich efektivní využití a čas ▾ vyhodnocuji naplňování cílů, plánů a aktivit k nim směřujících a podle toho jednám ▾ organizuji činnost svou a jsem schopen účinně zorganizovat činnost druhých
5	▸ vytvářím vize, navrhuji strategie a efektivně plánuji ▸ rozvíjím potenciál k výkonnosti sebe a druhých ▸ stanovuji cíle a priority, motivuji okolí k jejich dosažení ▸ předvídám rizika ▸ plánuji potřebné zdroje, jejich efektivní využití a čas ▸ sleduji a hodnotím naplňování cílů, plánů a aktivit k nim směřujících a podle toho jednám, deleguji

10. KOMPETENCE K CELOŽIVOTNÍMU UČENÍ

Tato kompetence představuje schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– uspokojovat přirozenou zvídavost a touhu po poznání, zdokonalovat sám sebe, hledat a nalézat informace, investovat čas a energii do svého rozvoje, osvojit si nové dovednosti.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K CELOŽIVOTNÍMU UČENÍ

Úroveň	Charakteristika
1	▸ je-li to nezbytně nutné, jsem ochoten se vzdělávat ▸ moje vzdělávací potřeby jsou řízeny vnějšími tlaky ▸ jsem schopen si osvojit nové dovednosti, pokud souvisejí s mými současnými dovednostmi a znalostmi ▸ přijímám nové informace, přestože někdy naučené obtížně aplikuji do praxe ▸ svou úspěšnost hodnotím černobíle, neúspěch mne silně demotivuje a mám obtíže se z něj poučit do budoucna
2	▴ vzdělávám se převážně na základě krátkodobých cílů ▴ při vzdělávání preferuji to, co mne zajímá a podle toho jsem schopen do svého rozvoje investovat energii ▴ jsem schopen přijímat nové informace, zejména ty, o kterých vím, že je brzy využiju ▴ dokážu analyzovat svou úspěšnost, jsem schopen se v některých případech poučit ze svých chyb ▴ naučené používám v praxi ▴ znám své silné a slabé stránky, ale nerozvíjím je cíleně
3	◂ jsem přirozeně zvídavý a otevřený novým zkušenostem i znalostem ◂ vyhledávám nové informace a aplikuji je do praxe ◂ vím, čeho chci dosáhnout, a podle toho plánuji své budoucí vzdělávací potřeby ◂ aktivně se vzdělávám ◂ znám své silné a slabé stránky ◂ své silné stránky dále rozvíjím ◂ umím analyzovat vlastní neúspěch a poučit se z chyb ◂ při osvojování nových dovedností jsem vytrvalý

4	▾ definuji své budoucí vzdělávací potřeby ▾ aktivně se celoživotně vzdělávám a získané poznatky (i z jiných oborů) jsem schopen aplikovat do své praxe ▾ umím se motivovat ke vzdělávání ▾ aktivně vyhledávám a následně přijímám nové informace a dokážu je aplikovat ▾ pro ostatní můžu být zdrojem informací ▾ znám své slabiny a dokážu je účinně kompenzovat svými silnými stránkami, na kterých stavím ▾ automaticky analyzuji své úspěchy a neúspěchy a vytvářím si akční plán dalšího vzdělávání
5	▸ aktivně pracuji na prohlubování své odbornosti a profesionality, předvídám a můžu i ovlivňovat vývoj ve svém oboru ▸ dokážu rozpoznat a definovat vzdělávací potřeby svého okolí ▸ podporuji osobní rozvoj druhých ▸ sdílím znalosti a zajišťuji, aby znalosti byly sdíleny (knowledge management)

11. KOMPETENCE K AKTIVNÍMU PŘÍSTUPU

Tato kompetence představuje vůli dělat nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– připravenost k akci, dynamičnost a rozhodnost v jednání, angažovat se osobně nad rámec běžných povinností, vyvinout úsilí a aktivity důležité k realizaci cíle i přes vzniklé překážky, pozitivně a vstřícně jednat v konkrétních situacích, aktivně předcházet problémům a minimalizovat kritické situace.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K AKTIVNÍMU PŘÍSTUPU

Úroveň	Charakteristika
1	▸ plním činnosti a úkoly, pokud dostanu jasné zadání a jsem veden ▸ spoléhám na náměty a rozhodnutí ostatních ▸ k realizaci aktivity se přidám, jsem-li k tomu vyzván ▸ neúspěch nebo komplikace mne snadno odradí

2	▲ k plnění obvyklých a jasně definovaných úkolů přistupuji aktivně, k aktivnímu přístupu je potřeba mne však průběžně motivovat ▲ dokážu řešit běžné problémy a situace, překonávám obvyklé překážky, pokud na ně nestačím, vyhledám pomoc ostatních ▲ neúspěch a komplikace mohou můj aktivní přístup omezit
3	◄ zajímám se o dění kolem, hledám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti ◄ angažuji se nad rámec běžných povinností, jsem-li dostatečně motivován ◄ jsem schopen překonávat překážky a setrvat v činnosti i přes neúspěch a komplikace ◄ reaguji na nabízené možnosti a příležitosti
4	▼ jsem činorodý, intenzivně se zajímám o dění kolem sebe, aktivně vyhledávám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti ▼ jsem rozhodný a aktivní v situacích, kdy si ostatní neví rady ▼ angažuji se nad rámec běžných povinností ▼ předvídám překážky a činím preventivní opatření ▼ vyhledávám možnosti a příležitosti, rád zkouším a učím se nové věci
5	► jsem přirozeně aktivní, mám pozitivní přístup k životu i k práci ► ovlivňuji dění kolem sebe, aktivně vyhledávám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti ► jsem připraven podstoupit osobní riziko, abych mohl dosáhnout cíle ► předvídám situace a přijímám opatření ► hledám řešení, dívám se dopředu, abych mohl vytvářet příležitosti ► zapojuji ostatní do svých projektů

12. KOMPETENCE KE ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

Tato kompetence představuje připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– zvládání vlastních emocí, přizpůsobit se nečekaným situacím, problémům, lidem, soustředit se v zátěžových situacích, překonávat překážky, vyrovnat se s neúspěchy.

ÚROVNĚ KOMPETENCE KE ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

Úroveň	Charakteristika
1	▸ zátěžové situace výrazně snižují moji schopnost soustředění, pod dohledem nebo s pomocí jsem však schopen podat přiměřený výkon ▸ změny vnímám negativně, vyrovnávám se s nimi problematicky ▸ drobné překážky překonávám, větší překážky mne odradí ▸ příliš si nevěřím ▸ neúspěch nesu velmi těžce, potřebuji povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí, k další aktivitě mne přiměje velmi silná motivace nebo okolnosti ▸ při monotónních úkolech po čase selhávám ▸ následně jsem schopen si uvědomit svou neadekvátní emoční reakci na zátěžovou situaci
2	▲ v obvyklých zátěžových situacích jsem schopen se soustředit a podat přiměřený výkon ▲ zvládám stres v malých dávkách i opakované překážky, snažím se hledat řešení, hledám pomoc u druhých a snažím se obtíže překonat ▲ v příznivých podmínkách se dokážu soustředit i na rutinní úkoly ▲ neúspěch nesu nelibě, potřebuji povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí ▲ změny akceptuji, pokud jim rozumím, snažím se jim přizpůsobit ▲ v běžných zátěžových situacích ovládám své emoce a reaguji přiměřeně, při vyšší zátěži ztrácím sebejistotu
3	◂ v zátěžových situacích reaguji vyrovnaně, podávám přiměřený výkon i při dlouhodobé zátěži ◂ neúspěch beru jako součást života a ustojím jej ◂ jsem schopen požádat o pomoc ◂ uvědomuji si, že mi určitá míra zátěže pomáhá podat výkon ◂ vyskytnou-li se překážky, analyzuji situaci, hledám a volím řešení a překážky překonávám ◂ změny akceptuji a přizpůsobuji se jim ◂ jsem ostražitý i při rutinních úkolech vyžadujících neustálou pozornost ◂ ani v náročných situacích neztrácím kontrolu nad svými emocemi ◂ přiměřené sebevědomí mi umožňuje vyrovnávat se se zátěží
4	▾ podávám velmi dobrý výkon i v zátěžových situacích, jsem vytrvalý ▾ neúspěch chápu jako příležitost udělat to příště lépe ▾ změny vnímám jako samozřejmost, vítám je ▾ při překonání překážek analyzuji situaci, hledám alternativy a volím nejvhodnější řešení ▾ nenechám se odradit ▾ rutinní úkoly dokážu vykonávat po dlouhou dobu, mám silnou vůli ▾ ovládám své emoce, otevřeně vyjadřuji pocity ▾ vím, co zvládnu a důvěřuji svým schopnostem

5	▸ odvádím velmi dobrý výkon i v extrémně složitých podmínkách, realistický přístup k zátěžovým situacím mi umožňuje získat nadhled a odstup ▸ vyvolávám změny za účelem efektivnějšího dosažení výsledku ▸ z neúspěchu se poučím a přijímám opatření ▸ při překonání překážek analyzuji situaci, hledám alternativy a volím nejvhodnější řešení ▸ při plnění rutinních úkonů se dokážu oprostit od vnějších vlivů a soustředím se pouze na příslušný cíl ▸ v zátěžových situacích jsem oporou druhým ▸ jsem schopen i v silně vypjatých situacích kontrolovat své pocity, dokážu pracovat s emocemi druhých ▸ mám vysokou sebedůvěru a pocit plné zdatnosti

13. KOMPETENCE K OBJEVOVÁNÍ A ORIENTACI V INFORMACÍCH

Tato kompetence vyjadřuje schopnost vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace, potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– vyhledávat informace, vyhodnocovat různé zdroje dat a informační kanály, rozeznat a ověřit míru hodnoty informací, vytvářet a uspořádávat dokumentaci, předávat a zpracovávat informace, pracovat s databázemi informací, využívat moderní informační technologie.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K OBJEVOVÁNÍ A ORIENTACI V INFORMACÍCH

Úroveň	Charakteristika
1	▸ informace přijímám účelově ▸ dohledávání informací je často stereotypní ▸ informace umím třídit / uspořádat dle velmi jednoduchých, předem daných postupů a kritérií ▸ důvěryhodnost informací posuzuje na úrovni věřím / nevěřím, hodnotím je černobíle na základě autority a zdroje ▸ informace předám dál, vím-li kam

2	▲ jsem-li motivován okolím, vyhledávám další informace ▲ viditelné nejasnosti ověřuji ▲ dobře pracuji s jasně strukturovanou / standardizovanou informací ▲ pro vyhledávání informací a částečně i jejich zpracování dokážu využívat technologie ▲ umím rozpoznat podstatné informace, třídit je a analyzovat, pokud se týkají oblastí, v nichž se dobře orientuji ▲ vytvářím základní jednoduchou dokumentaci
3	◄ informace vyhledávám samostatně a cíleně, využívám širší zdroje informací ◄ srovnávám, posuzuji a ověřuji si informace ◄ orientuji se dobře ve větším množstvím informací, umím rozlišit podstatné od nepodstatného ◄ pro vyhledávání informací i jejich zpracování dokážu využívat technologie, umím pracovat s datovými bázemi ◄ aplikuji informace v praxi a vytvářím k nim příslušnou dokumentaci ◄ získanou informaci dokážu předat dál a srozumitelně vysvětlit, aniž bych ji zkreslil
4	▼ cíleně vyhledávám informace, ověřuji si důvěryhodnost zdrojů ▼ v informacích dokážu vidět možné příležitosti ▼ využívám netradiční zdroje informací ▼ strukturuji a dokumentuji získané informace inovativním způsobem ▼ umím pracovat s technologiemi pokrokově
5	► propojuji informace z různých i netradičních / nových zdrojů, tvořím mezi nimi vazby, nalézám a vytvářím z nich příležitosti ► z informací jsem schopen vytvářet know-how, které mohou využívat i ostatní ► řídím informační toky ► jsem schopen se zorientovat v různých typech databází a vybrat klíčové informace pro daný účel a propojit je

14. KOMPETENCE K VEDENÍ LIDÍ (leadership)

Tato kompetence představuje záměr a vůli se ujímat role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– zodpovídat za tým, řídit podřízené (vydávání příkazů), využívat formální moc, vést porady, delegovat úkoly, budovat a chránit tým, motivovat a podporovat členy týmu, poskytovat zpětnou vazbu, rozvíjet podřízené.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K VEDENÍ LIDÍ

Úroveň	Charakteristika
1	▸ snažím se přijmout odpovědnost za skupinový výkon a výsledek jen pokud je to po mně žádáno ▸ operativně vedu malé týmy (dvoučlenné až tříčlenné), snažím se realizovat zadané úkoly a cíle, ale v kontrole termínů a plnění úkolů mám velké rezervy ▸ nevyvíjím zvláštní úsilí, abych rozvíjel ostatní
2	▲ přijímám zodpovědnost za tým (většinou malý, max. do 10 pracovníků) ▲ svolávám a vedu operativní porady, informuji své podřízené, v kontrole výsledků mám stále rezervy, nevyužívám formální autority ▲ dávám instrukce, demonstruji úkoly, dávám užitečné rady, jdu osobním příkladem ▲ věřím, že se ostatní chtějí učit a že jsou schopni zvládat zadané úkoly, snažím se jim předávat znalosti
3	◂ chci zodpovídat za skupinový výkon a výsledek, chci vést a vedu ostatní ◂ efektivně vedu porady, definuji společné cíle ◂ ověřuji, zda ostatní chápou instrukce a rozumí změnám ◂ kontroluji realizaci cílů a úkolů ◂ využívám formální autoritu a moc správným způsobem ◂ snažím se zvyšovat výkonnost týmu, prosazuji týmového ducha a kladu velký důraz na týmové cíle ◂ chráním skupinu a její reputaci vůči celé organizaci, získávám zdroje a informace pro skupinu, ujišťuji se, že potřeby skupiny jsou naplňovány ◂ podporuji ostatní, poskytuji jim zpětnou vazbu s cílem je dále rozvíjet a zlepšovat jejich výkon, podporuji jejich formální vzdělávání

4	▾ jednoznačně přebírám zodpovědnost za skupinový výkon i v případě neúspěchu, analyzuji úspěšný i neúspěšný výkon a navrhuji opatření ▾ snažím se, aby všichni členové týmu pochopili a ztotožnili se se skupinovým cílem, s jeho posláním a programem – organizuji strategické mítinky ▾ jsem vynikajícím příkladem pro druhé – tj. vzorem ▾ chovám se jako vůdce – nezaleknu se obtíží, nevyhýbám se komplikovaným situacím, ostatní na mne mohou spoléhat, jsem věrohodný a spolehlivý vůdce ▾ zapojuji jednotlivé členy do vedení porad a řízení ▾ školím a trénuji své podřízené, dokážu jim připravit studijní materiály ▾ dokážu podřízeným dát prostor a možnost převzít zodpovědnost za dílčí úkoly skupinového výsledku, deleguji jim pravomoci ▾ hodnotím kompetence podřízených a navrhuji možnosti a příležitosti k osvojování dalších poznatků a k rozvoji jejich kompetencí, koučuji
5	▸ jsem charismatický vůdce, mám přesvědčivé představy a nápady, pro které dokážu ostatní zaujmout a nadchnout, moje strategie a nápady vyvolávají zájem a nadšení ostatních se podílet na poslání celé skupiny ▸ zodpovědnost za skupinový výkon vnímám jako základní manažerskou roli ▸ organizuji a plánuji, otevřeně informuji, zapojuji členy týmu do řízení úkolů a projektů, motivuji je k aktivnímu zapojení ▸ poskytuji podřízeným dostatek svobody pro rozhodování, přejímání zodpovědnosti a volbu, jakým způsobem budou postupovat při realizaci svých úkolů, kontroluji jejich výsledky a diskutuji s nimi o způsobech řešení, poskytuji zpětnou vazbu ▸ cíleně rozvíjím, povzbuzuji ostatní členy týmu při přebírání odpovědnosti za dílčí výsledky skupinové práce, zastávám roli kouče ▸ podporuji jednotlivé členy v jejich úsilí se zdokonalovat a vzdělávat, cíleně jim předávám své znalosti a zkušenosti.

15. KOMPETENCE K OVLIVŇOVÁNÍ OSTATNÍCH

Tato kompetence vyjadřuje a představuje záměr přesvědčovat, ovlivňovat, zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit.

DÍLČÍ KOMPETENCE

– využívat různé metody přesvědčování, mít výjimečné, účinné, apelující a originální prezentační dovednosti.

ÚROVNĚ KOMPETENCE K OVLIVŇOVÁNÍ OSTATNÍCH

Úroveň	Charakteristika
1	▸ vykazuji úmysl ovlivňovat druhé, ale nevyvíjím proto žádné úsilí ▸ můj verbální i neverbální projev (dikce, akcent, ...) obsahuje řadu nedostatků, což způsobuje moje tréma a obava z cizích lidí nebo velkých skupin ▸ nezabývám se motivací, zájmy a potřebami posluchačů
2	▴ podnikám určité kroky, abych ovlivnil/přesvědčil druhé, ale nedostatečně se přizpůsobuji úrovni posluchačů ▴ využívám metod přímého přesvědčování – apeluji na fakta, čísla, účel – a využívám konkrétních příkladů, vizuálních pomůcek, demonstraci atd. ▴ pečlivě si připravuji informace pro prezentaci a formuluji dva nebo více argumentů pro diskusi ▴ prezentuji jednoduchá nebo známá témata před menšími skupinami ▴ přestože si jsem vědom zájmů a motivace posluchačů, odmítám se jim přizpůsobovat
3	◂ cíleně kalkuluji dopad svého jednání a slov, přizpůsobuji prezentaci nebo diskusi zájmům a potřebám posluchačů ◂ předvídám účinek jednání, prezentace a vystupování ◂ kvůli specifickému vlivu využívám neobvyklých akcí, aktivit ◂ velmi dobře prezentuji v rodném jazyce s minimem nedostatků ve verbálním a neverbálním projevu ◂ zvládám prezentaci a jednání s cizími lidmi nebo větší skupinou
4	▾ své jednání a prezentaci plánuji a připravuji tak, abych se přizpůsobil danému posluchači s cílem jej ovlivnit nebo přesvědčit ▾ předvídám a připravuji se na reakce druhých ▾ vytvářím koalice, využívám třetích stran nebo poradců k ovlivňování druhých ▾ záměrně poskytuji nebo neposkytuji informace, abych získal specifický vliv ▾ moje verbální prezentace v mateřském jazyce je vynikající, rovněž neverbální projev dokáže výrazně zaujmout posluchače ▾ tréma nemá vliv na moji dovednost zaujmout a přesvědčit ostatní ▾ po přípravě jsem schopen prezentovat a jednat i v cizím jazyce ▾ využívám různých forem a metod ovlivňování a přesvědčování

5	▸ navrhuji a realizuji ovlivňující strategie podle konkrétní situace a úrovně posluchačů ▸ měním organizační strukturu (včetně pracovních míst) s cílem podpořit změnu očekávaného chování ▸ spojuji se s ostatními, kteří podporují moje zájmy a dokážou cíleně působit na druhé ▸ aktivně vyhledávám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti, jak přesvědčit a ovlivnit ostatní ▸ praktikuji „politické manévry“, abych dosáhl svého cíle a vlivu ▸ dokážu využít potřeb a zájmu posluchačů pro svou věc ▸ můj projev a prezentace jsou charismatické ▸ provokuji v dobrém slova smyslu ▸ vtahuji posluchače do svého projevu nebo prezentace, nabízím jim atraktivní nápady a řešení, kterým nelze odolat ▸ můj prezentační a komunikační projev je excelentní, zvládám s přehledem prezentaci a jednání před velkými skupinami v českém i cizím jazyce

Zdroj: MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní soustava povolání.* [online]. 10. červenec 2018. Dostupné na: https://www.nsp.cz/

KREATIVITA

Aktivně se zajímám o potřeby klientů i dodavatelů	Jsem zodpovědný ke komunitě i životnímu prostředí	Mám ekonomický a společenský přehled	Poslouchám svou intuici	Umím vést lidi a spolupracovat v týmu
Aktivně vyhledávám příležitosti ke svému růstu a rozvoji	Umím si vytvořit vizi a jít za ní	Aktivně pracuji se zpětnou vazbou	Žiji svým projektem, prezentuji ho s nadšením	Na základě vize umím pojmenovat svůj záměr, definovat měřitelný cíl a definovat konkrétní kroky
Uvědomuji si rizika i úzká místa projektu a aktivně s nimi pracuji	Znám své slabé a silné stránky, umím je používat a rozvíjet	Jsem otevřený novým myšlenkám a nápadům	Mám odvahu zkusit něco nového	Umím ocenit a využít myšlenky a nápady druhých
Mám trpělivost a dlouhodobou výdrž	Jsem ochotný překonávat překážky	Hledám nová řešení – aktivně vyhledávám příležitosti ke zlepšení a změně	Schopnost vybrat si správné lidi do týmu podle hodnot a kompetencí	Jsem disciplinovaný/á a motivuji k tomu ostatní

SPOLUPRÁCE

Aktivně spolupracuji	Empatie	Tolerance k odlišnostem	Respektuji týmové cíle	Umění kompromisu
Loajalita k týmu	Ohleduplnost k ostatním	Zodpovědnost za výsledek týmové činnosti	Přispívám znalostmi a zkušenostmi k dosahování cílů	Podporuji pozitivní atmosféru
Dokáži vést i být členem týmu podle potřeby	Respektuji druhé a výsledky jejich úsilí	Vyhledávám, sdílím a aktivně nabízím relevantní informace	Jsem schopen spolupráce v mezinárodních, multikulturních týmech	Zodpovědnost za dodržování dohod
Vážím si svého přínosu i přínosu ostatních	Aktivně se podílím na činnosti týmu	Podporuji ostatní	Aktivně se podílím na rozvoji a růstu týmu i jeho členů	Zvládám konfliktní situace a dohážiji najít win-win řešení

EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Řečnictví	Aktivní naslouchání	Srozumitelné sdělení	Schopnost obhájit vlastní názor	Dávání a přijímání zpětné vazby
Jsem vtipný a pochopím vtip	Umění si ustát vlastní názor	Rozumím neverbální komunikaci	Argumentace	Prezentace před skupinou
Konstruktivní zvládání konfliktu	Respekt a tolerance k jiným názorům	Vítám a rozvíjím názory ostatních	Dokáži komunikaci otevřít	Umím zaujmout ostatní
Dokáži rychle reagovat a improvizovat	Empatie	Uvolněně a plynule komunikuji v cizím jazyce	Dokáži s lidmi najít "společnou řeč"	Pozorně poslouchám a teprve pak přemýšlím o odpovědi

FLEXIBILITA

V případě potřeby změny jsem schopen pružné reakce	Inovativní myšlení	Nezávislost	Otevřenost ke změně	Seberozvoj
Jsem iniciátorem akce	Předvídám a připravuji se na reakci druhých	Umím se přizpůsobit proměnlivým podmínkám	Když něco nefunguje, aktivně hledám řešení	Aktivně vyhledávám příležitosti ke svému rostu a rozvoji
Umím pracovat v různém rytmu, s různou intenzitou	Aktivně přijímám zodpovědnost za změnu, řešení a dosažení cíle	Přináším nové myšlenky a inovace	Jsem kreativní	Jsem ochotný zkoušet a učit se novým postupům
Změny vítám, vidím v nich příležitosti, sám je vyhledávám	Nebojím se rizika nových řešení a projektů	Při změnách umím pracovat se stresem u sebe i u druhých	Změny a výzvy jsou pro mne darem a příležitostí k růstu	Znám své slabé a silné stránky, umím je používat a rozvíjet

USPOKOJOVÁNÍ KLIENTSKÝCH POTŘEB

Aktivně se zajímám o druhé a jejich potřeby	Jednám s druhými trpělivě a s respektem	Empatie	Moje jednání je vstřícné, chování příjemné	Dokáži zjistit a uspokojit potřeby druhých/ zákazníků
Snažím se získat zpětnou vazbu a aktivně s ní pracovat	Jsem schopen s druhým komunikovat adekvátně jeho potřebám	Umím rozpoznat komunikační typ druhého a aktivně s ním pracovat	Zvládám své emoce i ve vypjatých situacích	Znám svou firmu, produkt, zákazníky a svoji znalost průběžně aktualizuji
Aktivně se učím a rozvíjím na základě konkrétních situací	Jsem loajální, diskrétní a důvěryhodný	Dokáži účinně vyjednávat	Zvládám konfliktní situace a dokáži najít win-win řešení	Přijímám osobní zodpovědnost
Systematicky buduji a udržuji vztahy, mám snahu o jejich neustálé zlepšování	Umím druhé přesvědčit a ovlivnit	Plním, co jsem slíbil	Jsem otevřený názorům a potřebám svého klienta, zároveň se nebojím rozhodnout	Mám trpělivost a nenechám se odradit

VÝKONNOST

Umím si zorganizovat svou práci s ohledem na krátkodobé i dlouhodobé cíle	Umím pracovat se stresem u sebe i u druhých	Jsem disciplinovaný/á a motivuji k tomu ostatní	Svým výkonem motivuji ostatní	V případě potřeby neváhám požádat o pomoc, získat podporu a veškeré potřebné zdroje pro dosažení cíle
Umím vyvážit čas na práci a čas na odpočinek	Můj výkon je spolehlivý a stabilní, jsem příkladem v osobním nasazení	Reaguji na zpětnou vazbu a dokáži se poučit z chyb	Dokáži sladit osobní, týmové i firemní priority	Jsem schopen sebemotivace, sebeřízení a sebezdokonalování
Jsem motivovaný a motivuji ostatní v běžných i náročných situacích	Přijímám i poskytuji zpětnou vazbu a v návaznosti na ní navrhuji řešení	Dokáži vyvážit orientaci na výkon a péči o vztahy v týmu	Rozlišuji naléhavé od nenaléhavého a zároveň důležité od nedůležitého	Moje zaměření na celek i detail je v rovnováze
Sleduji a hodnotím naplňování krátkodobých i dlouhodobých cílů	Dokáži pracovat s dílčími cíly a neztrácet orientaci na celkovou vizi	V případě potřeby změny jsem schopen pružné reakce	Přebírám zodpovědnost za týmový výkon i v případě neúspěchu. Analyzuji úspěšný i neúspěšný výkon a navrhuji opatření.	Mám trpělivost a nenechám se odradit

SAMOSTATNOST

Znám své vlastní slabé i silné stránky a hranice	Umím vyjádřit a obhájit svůj názor	Rychle a pružně se rozhodují	Dokáži udělat rozhodnují a níst za ně zodpovědnost	V případě potřeby neváhám požádat o pomoc, získat podporu a veškeré potřebné zdroje pro dosažení cíle
Dokážu naplánovat a provést kroky a úkoly potřebné k dosažení cíle	Při plnění úkolů řídím sám sebe, umím své síly odhadnout a rozložit	Dokáži složitý úkol rozdělit na více dílčích úkolů a jednotlivé kroky potřebné k jejich splnění	Jsem schopen efektivního plánování a koncentrace	Dokáži rozlišit a aktualizovat priority.
Nenechám se odradit, vytrvám.	Orientuji se dobře ve větším množství informací, umím rozlišit podstatné od nepodstatného.	Jsem přirozeně aktivní, mám pozitivní přístup k životu i k práci.	Nespokujuji se s tím kde jsem. Neustále se dívám, kam bych mohl jít dál.	Při stanovování priorit mám na zřeteli vizi.
Aktivně přijímám zodpovědnost za změnu, řešení a dosažení cíle	Když něco nefunguje, aktivně hledám řešení	Překonávám překážky a hledám efektivní cesty k cíli.	Mám trpělivost a dlouhodobou výdrž vycházející z mé vnitřní motivace	Moje zaměření na celek i detail je v rovnováze

ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Dokáži definovat příčiny a následky problému a nacházet řešení	Podporuji motivující prostředí pro otevírání a řešení problémů	Překonávám stereotypní myšlení, využívám svou intuici a kreativitu k řešení problémů	Dokáži posoudit, kdy si problém žádá individuální přístup a kdy týmovou práci	Využívám logické i kreativní myšlení
Umím pracovat s prioritami	Problémy umím řešit samostatně i v týmu, přijímám vedoucí roli, pokud je to třeba	Vytvářím pravidla a postupy, které předchází vzniku problémů	Umím rozpoznat rizika a úzká místa zvoleného postupu nebo řešení	Přistupuji k řešení problému aktivně, samostatně a kreativně
Při řešení problémů umím pracovat s emocemi u sebe i u druhých	Přijímám zodpovědnost za problémy, které jsem způsobil nebo se na nich podílel, aktivně hledám řešení	Podporuji a motivuji ostatní, aby se cítili silní a schopní při řešení svých problémů	Řeším pouze to, co je v mé zóně vlivu	Mojí prioritou je najít win-win řešení problému, upřednostňuji konsenzus před kompromisem
Vnímám problém jako příležitost k růstu	Jsem otevřený názorům a potřebám svého týmu, zároveň se nebojím rozhodnout	Dokáži prosadit svoje cíle. Nebojím se konfliktu a umím s ním pracovat.	Přijímám osobní zodpovědnost	Znám své vlastní slabé i silné stránky a hranice

PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZACE PRÁCE

Vytvářím vize, navrhuji vize a efektivně plánuji	Rozvíjím potenciál výkonnosti sebe i druhých	Stanovuji cíle a priority, motivuji druhé k jejich dosažení	Předvídám a minimalizuji rizika	Dlouhodobě plánuji potřebné zdroje, jejich efektivní využití a čas
Sleduji a hodnotím naplňování krátkodobých i dlouhodobých cílů	Umím delegovat dílčí úkoly a zodpovědnost	V případě potřeby změny jsem schopen pružné reakce	Dokáži rozlišit a aktualizovat priority	Dokáži zorganizovat sebe i svůj tým
Rozlišuji naléhavé od nenaléhavého a zároveň důležité od nedůležitého	Plánuji efektivně se zaměřením na cíl	Při stanovování priorit mám na zřeteli vizi	Vytvářím varianty plánu, aby směřovaly k efektivnímu využití času a prostředků	Umím zapojit sebe i další členy týmu na základě naši silných stránek
Umím vytvořit strategii včetně časového plánu	Aktivně zapojuji ostatní do svých projektů	Zpracovávám akční plán a kontroluji jeho dodržování	Moje zaměření na celek i detail je v rovnováze	Výstupy zpětné vazby zapojuji do plánování

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Jsem zvídavý a mám chuť objevovat	Aktivně pracuji na prohlubování své odbornosti a profesionality, předvídám a ovlivňuji vývoj ve svém oboru.	Rozpoznávám a definuji vzdělávací potřeby sebe i druhých.	Podporuji osobní rozvoj sebe i druhých.	Přijímám znalosti a zkušenosti ostatních a sdílím své.
Definuji své budoucí vzdělávací potřeby.	Aktivně se celoživotně vzdělávám a získané poznatky (i z jiných oborů) jsem schopen aplikovat do své praxe	Umím se motivovat ke vzdělávání a baví mě to	Znám své slabé a silné stránky a aktivně s nimi pracuji	Umím analyzovat vlastní neúspěch a poučit se z chyb u sebe i u druhých
Při osvojování nových dovedností jsem trpělivý a vytrvalý	Talent x úsilí = dovednost	Dovednost x úsilí = úspěch	Nespokojuji se s tím kde jsem. Neustále se dívám, kam bych mohl jít dál.	Pravidelně žádám o zpětnou vazbu a poskytuji ji vhodným, motivujícím způsobem. Aktivně s ní pracuji.
Reaguji na nabízené možnosti a příležitosti.	Informace vyhledávám samostatně a cíleně, využívám širší zdroje informací.	V mém životě je učení a růst důležitou prioritou	Odborník je člověk, který v daném oboru udělal všechny známé chyby	V nové situaci si vždy kladu otázku, co se tady mohu naučit

AKTIVNÍ PŘÍSTUP

Aktivně zapojuji ostatní do svých projektů.	Jsem přirozeně aktivní, mám pozitivní přístup k životu i k práci.	Ovlivňuji dění kolem sebe. Vyhledávám a realizuji řešení, aktivity, postupy a možnosti.	Jsem připraven podstoupit osobní riziko, abych dosáhl cíle.	Dívám se dopředu a vytvářím nové příležitosti.
Jsem činorodý a intenzivně se zajímám o dění kolem sebe.	Jsem rozhodný a aktivní v situacích, které to vyžadují.	Vyhledávám možnosti a příležitosti, rád zkouším a učím se nové věci.	Aktivně se zapojuji do realizace projektů druhých a vyhledávám, kde mohu spolupracovat a uplatnit své znalosti, zkušenosti a potenciál.	Překonávám překážky a hledám efektivní cesty k cíli.
Angažuji se nad rámec běžných povinností.	Reaguji na nabízené možnosti a příležitosti.	Zajímám se o dění kolem.	Podporuji nadšení a motivaci u sebe i u ostatních.	Zajímám se o jednotlivé členy týmu. Znám jejich osobní i komunikační nastavení, na jejich základě navrhuji jejich zapojení
Pravidelně žádám o zpětnou vazbu a poskytuji ji vhodným, motivujícím způsobem. Aktivně s ní pracuji.	Podporuji pozitivní, tvůrčí a spolupracující atmosféru ve skupině.	Aktivně přijímám zodpovědnost za změnu, řešení a dosažení cíle	Znám své slabé a silné stránky, umím je používat a rozvíjet	V nové situaci si vždy kladu otázku, jak mohu konkrétně přispět

ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

Odvádím velmi dobrý výkon i ve složitých podmínkách.	V zátěžových situacích umím získat nadhled a odstup.	Neúspěch je pro mne inspirací jak příště jinak.	V zátěžové situaci se soustředím na cíl, nikoliv na překážky.	V zátěžových situacích jsem oporou druhým.
I v silně vypjatých situacích dokáži pracovat se svými emocemi i emocemi duhých.	V zátěžových situacích neztrácím sebedůvěru a jsem schopen hledat řešení.	V obtížných situacích rostu a získané zkušenosti využívám dál.	Analyzuji situaci, hledám alternativy a volím nejvhodnější řešení.	Nenechám se odradit, vytrvám.
Umí načíst naladění skupiny i jednotlivců a pracovat s ním.	Při řešení problémů umím pracovat s emocemi u sebe i u druhých.	Nenechám se odradit, vytrvám.	Znám své vlastní slabé i silné stránky a hranice	Zvládám konfliktní situace a dokáži najít win-win řešení
Mám odvahu zkusit něco nového	Reaguji na nabízené možnosti a příležitosti.	Dokáži prosadit svoje cíle. Nebojím se konfliktu a umím s ním pracovat.	Umím zvládnout konflikty ve skupině. Pracuji s proměnami atmosféry ve skupině.	Dokáži efektivně přijímat a dávat zpětnou vazbu

ORIENTACE V INFORMACÍCH

Cíleně vyhledávám informace, ověřuji si důvěryhodnost zdrojů.	Propojuji informace z různých zdrojů, tvořím mezi nimi vazby, nalézám a vytvářím z nich příležitosti.	Z informací jsem schopen vytvářet know-how, které mohou využívat i ostatní.	Srovnávám, posuzuji a ověřuji si informace.	Získanou informaci dokáži předat dál a srozumitelně ji vysvětlit aniž bych ji zkreslil.
Jsem schopen se zorientovat v různých typech databází, vybrat klíčové informace pro daný účel a propojit je.	Strukturuji a dokumentuji získané informace inovativním způsobem.	Umím efektivně pracovat s technologiemi.	Informace vyhledávám samostatně a cíleně, využívám širší zdroje informací.	Využívám informace v praxi a vytvářím k nim příslušnou dokumentaci.
Orientuji se dobře ve větším množství informací, umím rozlišit podstatné od nepodstatného.	Komunikuji podle situace a úrovně posluchačů.	Mám ekonomický a společenský přehled	Při stanovování priorit mám na zřeteli vizi.	Vážím si svého přínosu i přínosu ostatních
Hledám nová řešení - aktivně vyhledávám příležitosti ke zlepšní a změně.	Aktivně zapojuji nápady ostatnch do společných projektů.	Informace vyhledávám samostatně a cíleně, využívám širší zdroje informací.	Jsem činorodý a intenzivně se zajímám o dění kolem sebe.	Posiluji schopnost kritického myšlení.

VEDENÍ LIDÍ

Snažím se, aby všichni členové týmu pochopili a ztotožnili se s týmovým cílem.	Hodnotím kompetence podřízených a navrhuji možnosti a příležitosti k osvojování dalších poznatků a k rozvoji jejich kompetencí.	Využívám situačního vedení druhých - nařizuji, instruuji, inspiruji, deleguji, koučuji.	Školím a trénuji své podřízené. Dokáži jim připravit studijní materiály.	Dokáži podřízeným dát prostor a možnost převzít zodpovědnost.
Dokáži adekvátně delegovat pravomoci.	Chovám se jako vůdce, umím řešit obtížné situace a nevyhýbám se jim. Je na mne spolehnutí.	Svým přístupem inspiruji druhé.	Zapojuji jednotlivé členy týmu do vedení porad a řízení.	Přebírám zodpovědnost za týmový výkon i v případě neúspěchu. Analyzuji úspěšný i neúspěšný výkon a navrhuji opatření.
Dokáži rozpoznat v jaké fázi se tým nebo člen týmu nachází a podle toho používám vhodné nástroje vedení.	Znám své silné i slabé stránky, svého týmu i jeho jednotlivých členů, aktivně s nimi pracuji.	Zajímám se o jednotlivé členy týmu. Znám jejich osobní i komunikační nastavení, na jejich základě volím odpovídající způsob vedení a podpory.	Dodávám členům týmu odvahu pojmenovat a realizovat vlastní vize a sny. Jdu jim příkladem.	Pravidelně žádám o zpětnou vazbu a poskytuji ji vhodným, motivujícím způsobem. Aktivně s ní pracuji.
Jsem otevřený názorům a potřebám svého týmu, zároveň se nebojím rozhodnout.	Umím načíst naladění skupiny i jednotlivců a pracovat s ním.	Dokáži prosadit své cíle. Nebojím se konfliktu a umím s ním pracovat.	Stanovuji cíle a priority, motivuji druhé k jejich dosažení. Motivuji ostatní, aby se nebáli prosadit své návrhy.	Jsem otevřený jiným názorům a zároveň se nebojím rozhodnout.

OVLIVŇOVÁNÍ OSTATNÍCH

Umím načíst naladění skupiny i jednotlivců a pracovat s ním.	Komunikuji podle situace a úrovně posluchačů.	Dokáži s přehledem prezentovat před velkými skupinami v českém i cizím jazyce.	Můj projev je výrazný, dokáži zaujmout.	Vtahuji posluchače do své prezentace atraktivními nápady a řešením, kterým nelze odolat.
Dokáži využít potřeb a zájmu posluchačů pro svou věc.	Předvídám a připravuji se na reakci druhých.	Umím zvládnout svoji trému.	Vyzývám k novým úhlům pohledu.	Aktivně vyhledávám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti jak přesvědčit a ovlivnit ostatní.
Spojuji se s ostatními, kteří podporují moje zájmy a dokáží cíleně působit na druhé.	Využívám různých forem a metod prezentace, včetně zážitkových.	Mé verbální a neverbální projevy jsou v souladu.	Dokáži sladit odlišné potřeby jednotlivců ve skupině a adekvátně je zapojit.	Umím udržet v rovnováze vzdělávací cíl setkání s očekáváním a potřebami účastníků.
Umím zvládnout konflikty ve skupině. Pracuji s proměnami atmosféry ve skupině.	Podporuji pozitivní, tvůrčí a spolupracující atmosféru ve skupině.	Dokáži prosadit své cíle. Nebojím se konfliktu a umím s ním pracovat.	Dokáži věrohodně obhájit svůj názor.	Jsem otevřený jiným názorům a zároveň se nebojím rozhodnout

Seznam literatury

ANDERSON, Chris. *Přednášejte jako na TEDu: oficiální průvodce veřejným vystupováním od kurátora konference TED,* Brno: Jan Melvil Publishing, 2016. ISBN 978-80-7555-004-0.

ANDERSON, Myra. *Beliefs, Values and Attitudes.* Me-and-Us Ttd. ISBN 978-1-905801-09-1.

BACHE, Christopher M. *Živá třída: vyučování a kolektivní vědomí.* Praha: Carpe Momentum, 2015. ISBN 978-80-905334-2-4.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.

BERNE, Eric, MACHOVÁ, Iva a GRUMLÍK, Josef. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0486-2.

BLANCHARD, Kenneth H a ZIGARMI, Patricia a ZIGARMI, Drea. *Leadership & minutový manažer: zvyšování efektivity prostřednictvím metody Situačního vedení.* Praha: Dobrovský s.r.o, 2017. ISBN 978-80-7390-073-1.

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

BRAUN, Richard, MARKOVÁ, Dana a NOVÁČKOVÁ, Jana. *Praktikum školní psychologie.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

BROWN, Brené. *Síla zranitelnosti.* Praha: Návrat domů, 2015. ISBN 978-80-7255-345-7.

BUZAN, Tony a WOOD, Jo Godfrey. *Myšlenkové mapy pro děti: efektivní učení.* Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0263-0.

BUZAN, Tony a BUZAN, Barry. *Myšlenkové mapy: probuďte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život.* Brno: BizBooks, 2012. ISBN 978-80-265-0030-8.

CASEY, Gerard a MORAN, Aidan. *The Computational Metaphor and Cognitive Psychology.* The Irish Journal of Psychology. 13 November 2012. Vol. 10, p. 143–161. DOI: 10.1080/03033910.1989.10557739.

CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ZA PODPORY ANTIKOMPLEXU. *Kompetence pro demokratickou kulturu – competences.* [online]. 10 července 2018. Dostupné na: http://competences.cz/kompetence-pro-demokratickou-kulturu/

CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Publikace- Kompetence pro demokratickou kulturu.* Centrum Občanského Vzdělávání [online].Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani. cz/publikace

COVEY, Sean. *7 návyků skvělých teenagerů: pro úspěšný a harmonický život.* Praha: Pragma, 2000. ISBN 978-80-7205-799-3.

COVEY, Sean a CURTIS, Stacy. *7 návyků šťastných dětí.* Praha: FC Czech, 2009. ISBN 978-80-254-5752-8.

COVEY, Stephen R., COVEY, Sean, SUMMERS, Muriel a HATCH, David K. *The leader in me: how schools around the world are inspiring greatness, one child at a time.* New York: Simon & Schuster Paperbacks, 2014. ISBN 978-1-4767-7218-9.

DALE, Edgar. *Audio-visual methods in teaching* [online]. Rev. ed. New York Dryden Press, 1954. Dostupné na: https://trove.nla.gov.au/work/6115190 Audio-visual education.; Visual education.

DANIELS, L. K. *Rapid in-office and in-vivo desensitization of an injection phobia utilizing hypnosis.* The American Journal of Clinical Hypnosis. January 1976. Vol. 18, no. 3, p. 200–203. DOI: 10.1080/00029157.1976.10403798.

DILTS, Robert Brian. *Changing Belief Systems With NLP.* S. l.: Dilts Strategy Group, 2018. ISBN 978-1-947629-26-4.

DORAN, George T. *There's a S.M.A.R.T. way to write managements's goals and objectives.* Management Review. 1981. Vol. 70, no. 11, p. 35–36.

DOZ, Yves a KOSONEN, Mikko. *Dynamická strategie: schopnost pohotově měnit strategii vám umožní získat náskok před konkurenty.* Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-227-7.

DUCKWORTH, Angela a NEVRLÁ, Eva. Houževnatost: síla vytrvalosti a vášně. 2017. ISBN 978-80-7555-021-7.

DURLAK, Joseph A. *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions.* [online]. 10 July 2018. Dostupné na: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál.* Brno: Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-032-3.

DWECK, Carol. *Mindset – Test Your Mindset.* [online]. 10 July 2018. Dostupné na: http://mindsetonline.com/testyourmindset/step1.php

EDWARDS, Betty. *Naučte se kreslit – Pravou mozkovou hemisférou.* Brno: Zoner Press, 2011. ISBN 978-80-7413-138-7.

EMERALD, David. david-emeradls-ted. [online]. Dostupné na: http://bertparlee.com/wp-content/uploads/2015/01/david-emeradls-ted-460x460.png Obrázek

EMERALD, David and THE POWER OF TED*. *Power of TED* – The Empowerment Triangle – Escape the Drama Triangle with TED* (*The Empowerment Dynamic).* [online]. 10 July 2018. Dostupné na: http://powerofted.com/the-empowerment-triangle/

EMERALD, David. *The power of TED: the empowerment dynamic.* Bainbridge Island: Polaris Publishing, 2016. ISBN 978-0-9968718-0-8.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

EYRE, Linda a EYRE, Richard M. *Jak naučit děti hodnotám.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0399-5.

FOER, Joshua. Šetři se, *Einsteine!: jak si zapamatovat úplně cokoli.* Brno: Jota, 2012. ISBN 978-80-7462-009-6.

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.

FOWLER, Susan a BLANCHARD, Ken. *Leading at a Higher Level, Revised and Expanded Edition: Blanchard on Leadership and Creating High Performing Organizations.* 2 edition. Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall, 2009. ISBN 978-0-13-701170-4.

FURMAN, Ben. *Nikdy není pozdě na šťastné dětství: jak překonat minulost.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0820-4.

GALLO, Carmine. *Mluv jako TED: 9 tajemství veřejné prezentace od nejlepších speakerů z TEDx konferencí.* Brno: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0453-5.

GAVENDA, Jaroslav. *Příklad školy, která začala dělat snídaně. [online]. 9. Říjen 2016.* Dostupné na: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/skola-zacala-chystat-zakum-snidane-uspela-jeji-model-kopiruji-dalsi-2793 Bohatá snídaně za 20 korun? Pro stovky dětí je to realita, začínají tak ve škole svůj den.

GINNIS, Paul a EVANS, Les. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka.* 2017. ISBN 978-80-906082-6-9.

GOLEMAN, Daniel a BÍLKOVÁ, Markéta. *Emoční inteligence.* Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem.* Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

HARRIS, Thomas Anthony. *Já jsem OK, ty jsi OK.* Praha: Pragma, 1997. ISBN 978-80-7205-508-1.

HOWELL, William Smiley. *The Empathic Communicator.* Prospect Heights, Il: Waveland Pr Inc, 1986. ISBN 978-0-88133-206-3.

HOY, Wayne K. a SMITH, Page A. *Influence: A Key to Successful Leadership.* International Journal of Educational Management. 2007. Vol. 21, no. 2, p. 158–167. DOI 10.1108/09513540710729944.

HSIEH, Tony. *Štěstí doručeno.* Praha: PeopleComm, 2011. ISBN 978-80-904890-2-8.

HUBLOVÁ, Pavlína. *Reflexe-Metodický portál.* Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 10. Července 2018. Dostupné na: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_ lexikon/R/Reflexe Národní ústav pro vzdělávání

JEŘÁBEK, Jaroslav a TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Březen 2017. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/38447_1_1/

JOHARI. *The Johari Window.* ResearchGate [online], 12 July 2018. Dostupné na: https://www.researchgate.net/figure/The-Johari-Window-Luft-and-Ingham-1955-The-Open-domain-represents-those-aspects-of_fig1_29810621

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

KARPMAN, Stephen B. *"A Game Free Life" – The definitive book on the Drama Triangle and Compassion Triangle by the originator and author.* San Francisco: Drama Triangle Publications, 2014. ISBN 0-9905867-0-7.

KINDL-BEILFUß, Carmen. *Umění ptát se: v koučování, poradenství a systemické terapii.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0089-5.

KNIGHT, Sue. *NLP v praxi: neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti.* Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-231-4.

KOLAŘÍK, M. a SMÉKALOVÁ, E. *Typy třídních kolektivů a typy práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup?* 2011. ISSN periodika:1214-8717.

KOLB, David A. Experiential Learning: *Experience as the Source of Learning and Development.* FT Press, 2014. ISBN 978-0-13-389250-5.

KOPSOVÁ, Kamila a KOPS, Petr. *Jak se domluvit s tygrem, aneb, Učíme se tygrijsky.* Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-1046-5.

KOPSOVÁ, Kamila, KOPS, Petr a HORALOVÁ, Tereza. *Jak se krotí tygr: knížka pro děti, rodiče i pedagogy.* Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0806-6.

KRATOCHVÍL, Alexander. *Paměť a trauma pohledem humanitních věd: komentovaná antologie teoretických textů.* Praha: Akropolis, 2015. ISBN 978-80-7470-109-2.

KRUMWIEDE, Andreas. *Attachment Theory According to John Bowlby and Mary Ainsworth* [online]. Munich: GRIN Verlag GmbH, 2014. ISBN 978-3-656-61377-0. Dostupné na: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201403162074

LAWLEY, James a WAY, Marian. *Insights in Space: How to Use Clean Space to Solve Problems, Generate Ideas and Spark Creativity.* Portchester, United Kingdom: Clean Publishing, 2017. ISBN 978-0-9574866-2-1.

LEPPER, Mark R., GREENE, David a NISBETT, Richard E. *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis.* Journal of Personality and Social Psychology. 1973. Vol. 28, no. 1, p. 129–137. DOI 10.1037/h0035519.

LOGAN, David, KING, John Paul a FISCHER-WRIGHT, Halee. *Zrození kmenového vůdce.* Praha: Synergie, 2014. ISBN 978-80-7370-252-6.

LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: Jak přestat odkládat a začít žít naplno.* Brno: Jan Melvil, 2013. ISBN 978-80-87270-51-6.

MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7.

MILKOWSKI, Marcin. *Who was first with the computer metaphor?* The Brains Blog [online]. 6. Červen 2007. Dostupné na: http://philosophyofbrains.com/2007/06/06/who-was-first-with-the-computer-metaphor.aspx

MILLNER, T. J a ŽÁK, Jiří. *Jaromír Jágr: cesta za snem.* XYZ, 2016. ISBN 978-80-7505-413-5.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Národní soustava povolání.* [online]. 10. Červenec 2018. Dostupné na: https://www.nsp.cz/

MULDER, Patty. *Wheel of Life: for Happiness and Success in a Balanced Life.* ToolsHero [online]. 30. Říjen 2017. Dostupné na: https://www.toolshero.com/personal-happiness/wheel-of-life/

NÁKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie.* Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *RVP pro střední odborné vzdělávání. NÚV* [online]. 10. Červenec 2018. Dostupné na: http://www.nuv.cz/t/rvp-os

NEJEDLÝ, Karel. *Metoda RUŠ, aneb, Já to mám jinak.* Karel Nejedlý, 2014. ISBN 978-80-260-8324-5.

NEVOLOVÁ, Monika a BAUERŠÍMOVÁ, Soňa. *Přestaň prezentovat, začni vyprávět: storytelling – odliš se od ostatních.* Praha: Grada Publishing,2017. ISBN 978-80-247-5664-6.

O'NEILL, Jan. *The Power of SMART goals: using goals to improve student learning.* Bloomington, IN: Solution Tree, 2006. ISBN 978-1-932127-87-4. LB2805 .O64 2006.

ORLITA, Vlastimil. *Za to můžeš ty... můj mozku.* Brno: BizBooks, 2015. ISBN 978-80-265-0347-7.

PARKER, Michael. *Etika pro děti.* 2017. ISBN 978-80-7553-152-0.

PARKER, Michael. *Povídejte si s dětmi: velké myšlenky.* Praha: Triton, 2017. ISBN 978-80-7553-153-7.

PETTY, Geoffrey. *Teaching Today: A Practical Guide.* Cheltenham: Nelson Thornes Ltd, 2004. ISBN 978-0-7487-8525-4.

PINK, Daniel H. *Pohon/Drive – Překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!* Praha: Anag, 2017. ISBN 978-80-7554-104-8.

REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1079-5.

SELIGMAN, Martin E. P. *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi.* Praha: Ikar, 2015. ISBN 978-80-249-2944-6.

SELIGMAN, Martin E. P. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody.* Brno: Jan Melvil, 2014. ISBN 978-80-87270-95-0.

SINEK, Simon, MEAD, David a DOCKER, Peter. *Objevte své proč: jak najít smysl pro sebe i svůj tým.* Brno: Jan Melvil Publishing, 2018. ISBN 978-80-7555-044-6.

SINEK, Simon. *Začněte s proč: jak vůdčí osobnosti inspirují k činům.* Brno: Jan Melvil, 2013. ISBN 978-80-87270-55-4.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SMARTER TRAINING AND CONSULTING. *Koučování na středních školách.* [Online]. 1. říjen 2016. Dostupné na: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Podklady_ke_koucovani_Kurikulum_S_Smarter_final.pdf

STODŮLKOVÁ, Eva a ZAPLETALOVÁ, Eliška. *Pedagogika pro střední školy.* Beroun: Machart, 2015. ISBN 978-80-87938-32-4.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky.* Praha: SPN, 1991. ISBN 978-80-7066-351-6.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VON FOERSTER, Heinz a PÖRKSEN, Bernhard. *Pravda je vynález lhářů rozhovory skeptiků.* Praha: Pragma, 2016. ISBN 978-80-7349-484-1.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [Online] 2017. 26. leden 2018. Dostupné na: http://www.nuv.cz/file/159_1_1/

WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování.* Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-209-3.

WIKIPEDIE. *Erik Erikson – životopis.* [online]. 2017. Dostupné na: cs.wikipedia.org/w/i ndex.php?title=Erik_Erikson&oldid=15672310Page Version ID: 15672310

WILDFLOWER, Leni. *The hidden history of coaching.* Maidenhead, Berkshire: Open Univ. Press, 2013. Coaching in practice series. ISBN 978-0-335-24540-6.

WISEMAN, Richard. *59 vteřin: malým zamyšlením k velkým změnám.* Olomouc: ANAG, 2011. ISBN 978-80-7263-636-5.

ZAHRÁDKOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci.* Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-042-9.

ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Pedagogika– Cíle výchovy a vzdělání.* [online]. Prezentace. 2017. Dostupné na: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2015%20ZS/10 %20Cile%20 vychovy%20a%20vzdelavani.pdf

ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR