

# METODICKÁ PŘÍRUČKA

pro práci s kompetenčním modelem

Tereza Špínarová  
Jitka Kořínková  
Zdeňka Pluta

# METODICKÁ PŘÍRUČKA

pro práci s kompetenčním modelem

© ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2019

*Autoři: Tereza Špinarová, Jitka Kořínková, Zdeňka Pluta*

*Editoři: Vítězslav Malý, Klára Želechovská*



# Obsah

---

## Obsah

Obsah	1
Předmluva	4
Úvod	5
1. O kompetencích	6
2. Kompetenční modely	8
2.1. Tvorba kompetenčního modelu	10
2.2. Kompetenční model ve vzdělávání	10
2.2.1. Pilíře Učení UNESCO	10
2.2.2. Evropský referenční rámec	10
2.2.3. Rámcové vzdělávací plány České republiky	11
2.2.4. Model kompetencí pro demokratickou kulturu	13
3. Struktura kompetence	14
3.1. Struktura kompetence	15
3.1.1. Hodnoty	15
3.1.2. Postoje - Nastavení mysli	17
3.1.3. Schopnosti	21
3.2. Nástroje efektivního učení	22
3.2.1. Vliv stresu na proces učení aneb jak nám stres snižuje inteligenci	22
3.2.2. Jak do učení zapojit obě mozkové hemisféry - Pravohemisférové učení	23
3.2.3. Tři mozky a učení	24
3.2.4. Efektivní osvojování znalostí	27
4. Možnosti využití teorie komunikačních typů podle modelu VARK pro efektivní učení	33
4.1. Teorie kognitivních a komunikačních typů	34
4.2. Vztah kognitivního, komunikačního a učebního stylu	36
4.3. Komunikační a učební styly	37
4.3.1. Vizuální typ - zrak a obraz	37
4.3.2. Auditivní typ - sluch a zvuk	40

4.3.3.	Rozumový typ - Psaní a čtení	43
4.3.4.	Kinestetický typ - Prožitky a pocity	46
5.	Kompetenční model a kompetence ve výuce	49
5.1.	Rozklíčování - Analýza dílčích částí kompetence	49
4.1.2.	Co je to výukový cíl?	50
4.1.3.	Co je to rozvojový cíl?	50
4.1.4.	Propojení rozvojového a výukového cíle - teorie a praxe	52
6.	Nástroje pro práci s kompetencemi	64
6.1.	Kompetence a pyramida logických úrovní	66
6.1.1.	Pyramida logických úrovní - Příklady z praxe	67
6.2.	Situační vedení	70
6.2.1.	Dotazník přístupu učitele k žákům	72
6.3.	Schody učení	74
6.4.	Od vize k cíli - Balanční kolo	75
6.5.	Nástroj SMARTER	77
6.6.	Akční plán	78
	Závěr	81
	Literatura a zdroje	82
	Přehled obrázků	87

# Předmluva

---

Držíte v ruce knihu, která vám představí náš úhel pohledu na to, jak je možné smysluplně pracovat s kompetencemi a kompetenčními modely v pedagogické praxi učitele na české škole, tak aby práci pedagogů zjednodušovaly a zvyšovaly její dopad. 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.

V rámci projektu „Model CDC pro školní praxi“, jehož výstupem je i tato příručka, byl vytvořen kurz, který poskytl účastníkům 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 rozvíjet. Budeme tedy jen rádi, pokud tato příručka pomůže i dalším čtenářům najít inspiraci pro práci se žáky i třídami na cíleném a systematickém rozvoji kompetencí potřebných pro život v současném hektickém multikulturním světě plném moderní techniky a globalizace. Všem ostatním chceme ukázat náš pohled na kompetence jako přínos pro pedagogickou profesi.

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

# Úvod

---

V rámci týmových diskusí, přípravy i realizace kurzů hledáme cesty a nástroje pro smysluplnou práci s kompetencemi v podmínkách českého vzdělávání, ve školách i mimo ně. Kompetence jsou v posledních letech magickým zaklínadlem i postrachem pro české pedagogy.

Vytvořili jsme proto příručku zaměřenou právě na kompetence, jejich strukturu i různé kompetenční modely. Tvoří ji výběr z našich pedagogických, psychologických i lektorských zkušeností propojený Pyramidou logických úrovní R. Diltse skrze strukturu kompetence jako souboru: Hodnot, Postojů, Dovedností a Znalostí. Tato struktura tvoří také základ modelu kompetencí pro demokratickou kulturu. Obsahuje obecné principy vztahující se k práci s kompetencemi i návaznostmi na velké kompetenční modely.

V neposlední řadě je princip kompetencí zasazen do souvislostí s vývojem cílů celosvětové vzdělávací politiky, evropské Bílé knihy, Evropského referenčního rámce, celoevropského Modelu kompetencí pro demokratickou kulturu, kompetenčního modelu v českých Rámcových vzdělávacích programech a v naší Národní soustavě povolání.

Příručka se zaměřuje na osvětlení toho, jak si vybrat pro pedagogickou práci s žáky přínosný kompetenční model i jak zvolit danou kompetenci. Pozornost je zaměřena mimo jiné na proces vytváření reálných, naplnitelných rozvojových cílů pro konkrétní kompetence a jejich dílčí část. Je také představen proces rozklíčování kompetence na hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti.

Pevně věříme, že stejně jako pro účastníky našich kurzů, bude také pro čtenáře publikace vítaným exkursem do světa kompetencí, který dodá smysl zaměření pozornosti pedagogů i dalších vzdělavatelů na cílené začlenění práce na rozvoj kompetencí, respektive jejich dílčích částí, v rámci vzdělávacího procesu na všech stupních škol v České republice.



Obrázek 1 Práce s kompetenčním modelem na kurzu

# 1. O kompetencích

Slovo kompetence, pochází z latinského *competere* - být schopen. V současné době je tento termín spojovaný s různými významy. Kompetence neboli způsobilost obvykle označuje schopnost vykonat určité činnosti efektivně. Za synonyma ke slovu kompetence se v širším slova smyslu považují pojmy schopnost, kapacita, dovednost, účinnost (Slovník cizích slov, Lexico).

V rámci psychologie se jedná o soubor specifických atributů a vzorců chování. V souvislosti s vymezením tohoto pojmu bývá používána zkratka KSAO (z anglických slov Knowledge, Skills, Abilites, Other Characteristics), která směřuje naši pozornost ke specifickým vědomostem, schopnostem, dovednostem a dalším charakteristikám, které jsou důležité pro určité role a potřebné pro dosahování konkrétních cílů (Muchinsky, 2006), (Sanchez, Levine, 2012).

Rozvoj kompetencí je dlouhodobý, prakticky nikdy nekončící proces. Kompetence mají dynamickou povahu a rozvíjí se průběžně. V širším pohledu lze jako kompetence označit soubor všech požadovaných vlastností, schopností a dovedností, specifických zkušeností a znalostí, motivace a postojů vyžadované pro danou činnost. V tomto ohledu by kompetence měly splňovat následující vlastnosti:

- Sledovatelné.
- Měřitelné/hodnotitelné.
- Trénovatelné/přístupné změně a rozvoji.



Obrázek 2 : Kompetence

Jako první přišel s myšlenkou nazývat určitý rys či skupinu rysů Robert W. White v roce 1959 (White, 1959). Za výrazný průlom v úvahách a diskusích o kompetencích je považován článek Davida McClellanda: *Testing for Competence rather than for Intelligence*, ve kterém odmítl do té doby převažující názor, že inteligence je nejdůležitější kritérium pro přijímání kandidátů na pracovní místa. McClelland byl přesvědčen, že systém hodnocení, který se užívá ve škole, není schopen předvídat úspěšnost v životě. Zájemci o pracovní pozici by podle něj měli být na pracovní pozice voleni na základě kompetencí, nikoliv pouze na základě inteligence (McClelland, 1973).

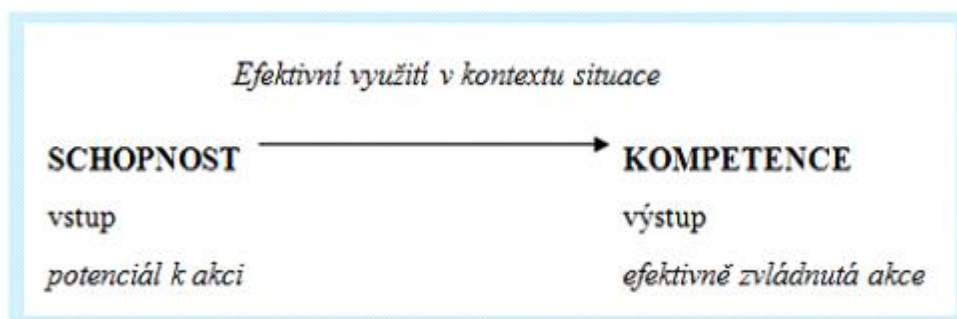
O tzv. klíčových kompetencích se začalo hovořit od sedmdesátých let dvacátého století. Tento termín se poprvé objevil v díle Dietra Mertense: *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft* v roce 1974. Jeho pojetí kompetencí vychází z kognitivního přístupu orientovaného na jednání. Klíčovými je nazval proto, že jsou důležité pro flexibilní vyrovnávání se s nároky pracovního světa. Klíčové kompetence přesahují hranice jednotlivých odborností, Mertens je rozdělil do tří skupin:

- **Základní kompetence** - sem patří základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků.
- **Horizontální kompetence** - získávání informací, schopnost porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifickou.
- **Rozšiřující prvky** - základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik a důležitých pro určité povolání.
- **Dobové faktory** - doplňování mezer ve znalostech vzhledem k moderním poznatkům (Belz, Siegrist, 2001).

V současné době téměř zlidovělo dělení kompetencí na tzv. měkké - Soft skills a tvrdé - Hard skills.

- **Měkké kompetence (Soft skills)** - jsou obecněji využitelné, snadno přenositelné mezi různými obory, protože nejsou vázány na specifickou pracovní pozici či roli ve společnosti. Jejich definice vychází z činnosti, k jejímuž úspěšnému zvládnutí jsou potřeba. Tento typ kompetencí je obtížněji měřitelný, k jejich rozvoji je potřeba vynaložit větší úsilí. Mezi měkké kompetence patří např.: komunikace, spolupráce, plánování, orientace v informacích a jejich zpracování, flexibilita, zvládnání zátěže nebo proaktivita.
- **Tvrdé dovednosti (Hard skills)** - jsou někdy také nazývány odborné kompetence, protože jsou spojeny s výkonem určité profese, pracovní pozicí či sociální rolí. Jedná se o soubor požadavků, konkrétních znalostí, vědomostí, dovedností i zkušeností, které jsou potřeba pro úspěšný výkon určité činnosti. Bývají snadno měřitelné a dobře se rozvíjejí. Můžete se setkat s jejich dělením na:
  - odborné znalosti;
  - odborné dovednosti.

Se zajímavým dělením kompetencí přišel také Jürgen Bolten, který ve své publikaci z roku 2003 pracuje s rozdělením kompetencí na odborné, sociální, strategické a individuální (Bolten, 2003).



Obrázek 3 Schopnost a Kompetence



## 2. Kompetenční modely

---

Kompetenční model popisuje konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností, schopností a dalších osobnostních charakteristik, které jsou potřebné k efektivnímu zvládnutí určité činnosti či úkolu nebo výkonu konkrétní profese (Kubeš, 2004). Obsahuje strukturovaný popis souboru kompetencí konkrétního člověka např. "absolventa školy nebo požadovaných kompetencí pro konkrétní pozici např.: pedagoga ZŠ, asistenta pedagoga, ředitele školy.

Od 80. let 20. století se vyvíjely různé modely kompetencí, které se lišily podle toho, zda byly sestavovány vzdělavateli nebo zaměstnavateli. Modely kompetencí se dnes používají ve vzdělávání, jako základ národních i nadnárodních vzdělávacích strategií i ve firmách v oblasti práce se zaměstnanci ve spojení s výkonem konkrétního povolání. Stejně tak se kompetenční modely využívají ve firemní sféře pro efektivní rozvoj zaměstnanců i pracovních týmů.

Kompetenční model usnadňuje adaptaci na nové prostředí i změnu podmínek, usnadňuje výběr uchazečů o studium či pracovní pozici, šetří energii při řízení organizace, podporuje vědomí a cílený rozvoj žáků, zaměstnanců / pedagogů i vedení firmy / školy, umožňuje efektivní plánování rozvoje na individuální, týmové i celo školní / firemní / národní/ evropské úrovni.

Významný kompetenční model, který navazuje na rozdělení kompetencí na měkké a tvrdé, vymezil tři hlavní kompetenční větve: Sociální kompetence, jejichž ovládnutí nabývá stále na větší důležitosti, neméně důležité kompetence ve vztahu k sobě samému, doplněné o kompetence v oblasti metod (Belz, Siegrist, 2001).

- **Sociální kompetence:**
  - Schopnost týmové spolupráce.
  - Kooperativnost.
  - Schopnost čelit konfliktním situacím.
  - Komunikativnost.
- **Kompetence ve vztahu k vlastní osobě:**
  - Kompetentní zacházení se sebou samým, s vlastní hodnotou.
  - Být svým vlastním manažerem.
  - Schopnost reflexe vůči sobě samému.
  - Vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu.
  - Schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.
- **Kompetence v oblasti metod:**
  - Plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti.
  - Vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení.
  - Strukturovat a klasifikovat nové informace.
  - Dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti.
  - Kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací.
  - Zvažovat šance a rizika.

Na území České republiky patří v současné době mezi nejdůležitější široce využitelné kompetenční modely sestavený kompetenční model v rámci Národní soustavy povolání ([www.nsp.cz](http://www.nsp.cz)).

- **Seznam měkkých kompetencí dle NSP - úroveň 0 - 5:**

- Efektivní komunikace.
- Kooperace (spolupráce).
- Kreativita.
- Flexibilita.
- Uspokojování zákaznických potřeb.
- Výkonnost.
- Samostatnost.
- Řešení problému.
- Plánování a organizace práce.
- Celoživotní učení.
- Aktivní přístup.
- Zvládání zátěže.
- Objevování a orientace v informacích.
- Vedení lidí (leadership).
- Ovlivňování ostatních.

- **Seznam obecných dovedností dle NSP - úroveň 0 - 3:**

- Počítačová způsobilost.
- Způsobilost k řízení osobního automobilu.
- Numerická způsobilost.
- Ekonomické povědomí.
- Právní povědomí.
- Jazyková způsobilost v češtině.
- Jazyková způsobilost v angličtině.
- Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce.

- **Odborné znalosti a dovednosti s úrovní 0 - 8** se v rámci NSP člení dle odborného směru, se kterým souvisí - oborové (znalostní) členění a dle charakteru činnosti, se kterou souvisí - činnostní členění.

Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti. Za nejvíce ceněné jsou považovány následující schopnosti (Belz, Siegrist, 2001):

- Komunikace a kooperace.
- Řešení problémů a tvořivost.
- Odpovědnost.
- Přemýšlení a učení.
- Argumentace a hodnocení.

## 2.1. Tvorba kompetenčního modelu

Pro vytvoření dobře fungujícího kompetenčního modelu je potřeba (Svoboda, 2011):

- Pojmenovat, co je cílem, k čemu má kompetenční model sloužit.
- Definování struktury kompetenčního modelu.
- Výběr klíčových a doplňkových kompetencí z oblastí měkkých dovedností, obecných i specifických tvrdých - odborných dovedností.
- Ve školství vytvoření popisu kompetencí pro jednotlivé vzdělávací stupně / typy škol.
- Ve firemní oblasti vytvoření popisu souboru kompetencí pro jednotlivé pracovní pozice.
- Popis požadovaného stavu rozvoje případně postupného rozvoje kompetence - vytvoření tzv. vzorů chování pro jednotlivé kompetence zařazené do modelu.
- Následně se kompetence stávají součástí popisu rozvoje žáka v průběhu studia, profilu absolventa či popisu pracovní pozice.

## 2.2. Kompetenční model ve vzdělávání

### 2.2.1. Pilíře Učení UNESCO

V posledních desetiletích zasahuje globalizace stále více do života nejrůznějších oblastí lidského života. Zpráva mezinárodní organizace UNESCO: „Vzdělávání pro 21. století!“ vychází proto z názoru, že vzdělávání má moc pomoci řešit globální problémy, je k tomu však nutná mezinárodní spolupráce. Tato zpráva se stala prvním pokusem o formulaci uceleného celosvětového konceptu vzdělávání a výzvou k zavedení všeobecných vzdělávacích principů (UNESCO, 1998).

V této zprávě se mimo jiné uvádí, že vzdělání:

- Má být všem dostupné v průběhu celého života.
- Je nástrojem tvorby, pokroku a šíření poznání a vědy.
- Umožňuje rozvoj člověka jako individuality - umožňuje využít veškerého potenciálu každého jedince.
- Za vzdělávání je odpovědná celá společnost.
- Lidé by měli být aktivní, nikoli jen pasivní příjemci vzdělání.

Na tomto základě jsou zde definovány čtyři pilíře učení mezinárodní organizace UNESCO:

- Učit se poznávat.
- Učit se jednat.
- Učit se žít mezi lidmi.
- Učit se být.

### 2.2.2. Evropský referenční rámec

Na konci 90. let 20. století se v evropském společenství prosadila myšlenka rozvíjet klíčové kompetence. Mezinárodní spolupráce byla sice kvůli nejednotné terminologii i zavádění pojmu

„kompetence“ v pedagogice náročná, nakonec však vznikla tzv. **Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě**.

Tento dokument se opírá o především sdílený společenský, kulturní a historický kontext. První vymezení klíčových kompetencí byla velmi obecná, vznikalo více modelů na základě představ a potřeb jednotlivých uživatelů. První pokusy o vytvoření společného modelu byly ovlivněny požadavkem, aby klíčové kompetence byly identifikovány na základě analýzy hlavních výzev, s nimiž se Evropa potýká. Na tomto základě definovala v roce 1997 Rada Evropy pět souborů klíčových kompetencí, jejichž rozvoji se měly věnovat školy v celé Evropě (Národní ústav odborného vzdělávání, 2012a):

- Politické a sociální kompetence.
- Kompetence vztahující se k životu v multikulturní společnosti.
- Kompetence vztahující se k zvládnutí ústní a písemné komunikace v mateřském i dalším jazyce.
- Kompetence spojené s objevením se společnosti informací.
- Schopnost učit se po celý život.

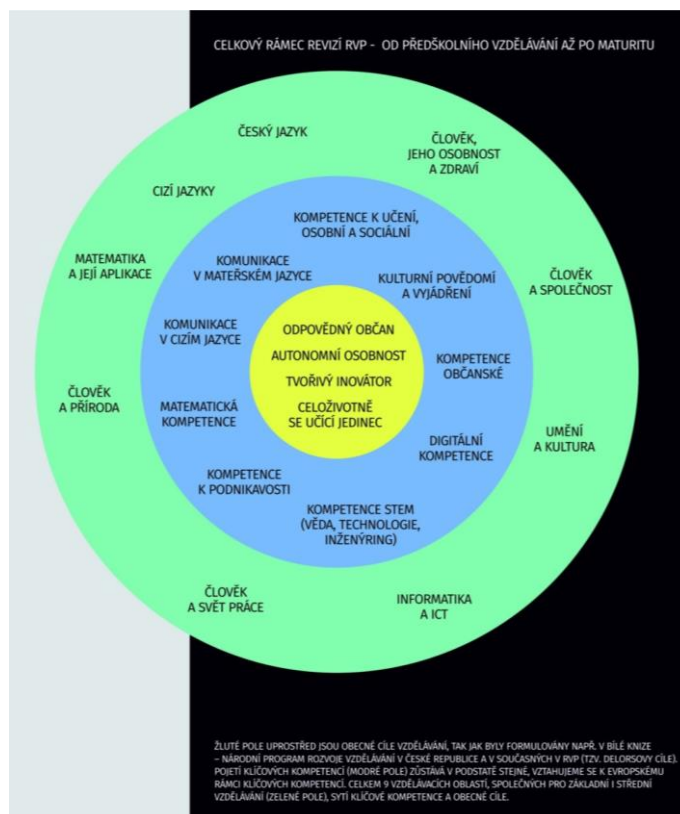
V roce 2000 byly požadavky na rozvoj klíčových kompetencí zapracovány mezi strategické cíle rozvoje evropského společenství v rámci tzv. *Lisabonského procesu*. Evropský referenční rámec byl schválen Evropskou komisí a doporučený Evropským parlamentem v prosinci 2006. Obsahuje 8 oblastí klíčových kompetencí pro celoživotní učení (Národní ústav odborného vzdělávání, 2012a):

- Komunikace v mateřském jazyce.
- Komunikace v cizím jazyce.
- Matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií.
- Kompetence v oblasti digitálních technologií.
- Kompetence učit se učit.
- Sociální a občanské kompetence.
- Smysl pro iniciativu a podnikatelské myšlení.
- Kulturní povědomí a vyjádření.

Rozvoj klíčových kompetencí by na základě tohoto dokumentu měl být nadřazeným principem v rámci vzdělávání pro celé společenství Evropských států. Součástí doporučení Rady Evropy pro práci s tímto kompetenčním modelem je výzva pro učitele k vytváření programů přímo zaměřených na rozvoj těchto kompetencí u žáků. Rada dále doporučuje učitelům vzdělávat se v tom, jak zajistit u žáků osvojování klíčových kompetencí obsažených v Evropském referenčním rámci (Národní ústav odborného vzdělávání, 2012b), (Bárta, 2006).

### **2.2.3. Rámcové vzdělávací plány České republiky**

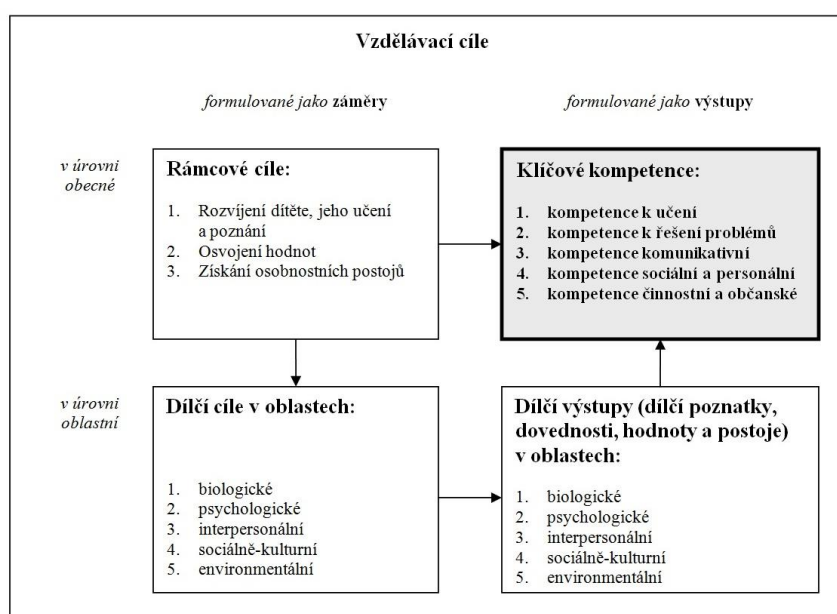
Vzdělávací strategie a politika České republiky plně respektuje jak obecné vzdělávací cíle vymezené Bílou knihou, tak tzv. Delorovy cíle vztažené ke Čtyřem pilířům učení mezinárodní organizace UNESCO. K uzpůsobení rámcových vzdělávacích programů došlo také na základě Evropského referenčního rámce.



Obrázek 4 Celkový rámec revizí RVP - od předškolního vzdělávání po maturitu

Charakteristické znaky kompetencí zahrnutých v kompetenčním modelu obsaženém v RVP jsou (Veteška, J., Tureckiová, 2008, s. 159):

- Kompetence je vždy kontextualizovaná.
- Kompetence je multidimenzionální.
- Kompetence je definovaná standardem.
- Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj.



Obrázek 5 Vzdělávací cíle v rámci RVP

### Klíčové kompetence obsažené v RVP:

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

## 2.2.4. Model kompetencí pro demokratickou kulturu

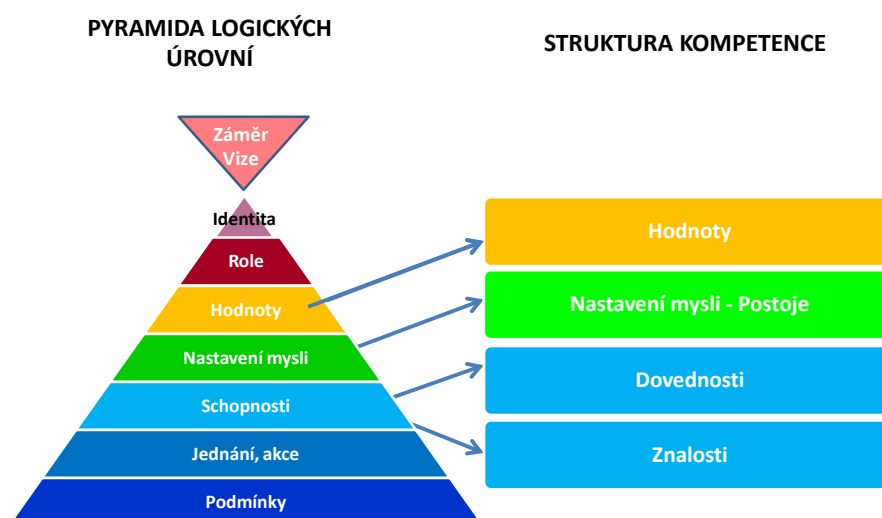
Na celoevropské úrovni navazuje na Evropský referenční rámec v rámci podpory demokratické kultury a tradic Model kompetencí pro demokratickou kulturu (Model CDC) doporučený Radou Evropy pro zavedení do vzdělávání v rámci školních i mimoškolních aktivit. Tomuto modelu se více věnujeme v metodické příručce zaměřené na návrh postupného rozvoje dílčích kompetencí a dovedností vycházejících z modelu CDC (Rada Evropy, 2016).



Obrázek 6 Model kompetencí pro demokratickou kulturu

# 3. Struktura kompetence

Doposud jsme se zabývaly vývojem pohledu na kompetence jako celek a práce s nimi v rámci různých kompetenčních modelů využívaných ve školství i mimo ně. Nyní se blíže zaměříme na práci s kompetencemi jako souborem Hodnot, Postojů, Dovedností a Znalostí. S tímto pojetím rozkladu velkých kompetenčních trsů na dílčí části pracuje např. výše představený Model CDC. Nám je toto pojetí kompetencí blízké také díky jeho úzké návaznosti na tzv. Pyramidu logických úrovní Roberta Diltse (více viz. *MODEL CDC PRO ŠKOLNÍ PRAXI, Návrh postupného rozvoje dílčích kompetencí a dovedností*).



Obrázek 7 Vztah Pyramidy logických úrovní a struktury 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 (Špinarová, 2018, s. 184 - 185)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 184 - 185

## 3.1. Struktura kompetence

- **Znalost / schopnost**
  - Pamatuji si pojmy, rozumím jim, chápu souvislosti, dokážu znalosti analyzovat, syntetizovat i hodnotit (Bloomova taxonomie znalostních cílů).
  - Zním proces = jednotlivé kroky, které vedou k cíli.
  - Dělam 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.

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 (Špinarová, 2018, 184 - 185)<sup>2</sup>.

### 3.1.1. Hodnoty

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

---

<sup>2</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 184 - 185



v polovině 19. století, aby naopak vyjádřil to, čím se naše hodnocení řídí nebo orientuje (Špínarová, 2018, 177 - 179)<sup>3</sup>.

## 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 vznikla 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 (Anderson, Sylva, 2009), (Knight, 2011), (Špínarová, 2018, 177 - 179)<sup>4</sup>.

### Cvičení:

Odpovězte si na následující otázky:

- Jaké hodnoty jsou pro Vás osobně univerzální?
- Na jakých hodnotách se se svými žáky shodujete? Jak se hodnoty projevují ve vzájemném chování?
- Do jaké míry máte pocit, že jednotlivé hodnoty, na kterých se s žáky shodujete, vnímáte stejně?
- Nakreslete obrázek, který vyjadřuje univerzální hodnotu: respekt.

## Důležité hodnoty

Hodnoty jsou důležitou součástí kultury (viz. *MODEL CDC PRO ŠKOLNÍ PRAXI, Návrh postupného rozvoje dílčích kompetencí a dovedností*). V průběhu výchovy a socializace přebíráme postupně vnímání důležitého a nedůležitého, včetně tzv. hodnotového žebříčku od svých rodičů a dalších vychovatelů. Tyto systémy hodnot však navazují na hodnoty uznávané v rámci celého národa,

<sup>3</sup> Převzatý text, Špínarová, T.: *Nástroje Tvůrce*, In: *Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy*, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 177 - 179

<sup>4</sup> Převzatý text, Špínarová, T.: *Nástroje Tvůrce*, In: *Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy*, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 177 - 179

státního zřízení - s demokratickým nebo autoritativním style řízení státu. Na významu některých hodnot panuje dokonce celosvětová shoda.

Do nejrůznějších společenství - vzdělávací instituce, sportovní kluby, zájmové skupiny, politické strany, manželství vstupujeme na základě souladu námi uznávaného hodnotového žebříčku s hodnotami důležitými pro tato společenství. Pro všechny tyto situace je typické, že pokud je soulad hodnot mezi námi a konkrétním společenstvím narušen, dojde nejprve ke sporům a pokusu o vyjasnění situace, později může dojít až k rozvázání aliance mezi námi a ostatními členy tohoto společenství. Výrazná změna v hodnotové orientaci bývá příčinou rozpadu celé řady společenských uskupení. Na individuální rovině - manželství, na národní úrovni - rozpad politických koalic, pád vlády i na mezinárodní úrovni - válečný konflikt.

### 3.1.2. Postoje - Nastavení mysli

Nastavení mysli je souborem postojů, světonázoru, předpokladů, očekávání a předsudků. Setkáváme se s ním na individuální, skupinové i národní úrovni. Všechny formy nastavení mysli vycházejí z hodnot uznávaných jedincem respektive společenstvím, jehož je členem. Stejně jako hodnoty, také základní nastavení mysli člověka je formováno v prvních letech jeho života vlivem výchovy a socializace v rodině i mimo ni. Postupně se k těmto vnějším procesům přidává vlastní zkušenost, její vyhodnocení a interpretace, jako proces vnitřní. Výsledné nastavení mysli jedince i nově vzniklých společenství např. rodin, školních tříd, pracovních týmů se tak vlivem této osobní složky může lišit od nastavení mysli předků i celých společenství v předchozí generaci (Špinarová, 2018, s. 171 - 174)<sup>5</sup>.

#### Individuální nastavení mysli

Jednou z nejvlivnějších teorií pojednávajících o nastavení mysli především v individuální rovině, kterou však lze aplikovat i na nastavení mysli větších či menších společenství, vytvořila se svým týmem Carol Dweck (Dweck, Ešnerová, 2017).

V seznamu níže se můžete podívat na charakteristiky různých nastavení mysli podle Carol Dweck (Špinarová, 2018, s. 171 - 174)<sup>6</sup>.

<b>Fixní nastavení</b>	<b>Růstové nastavení</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Základní nastavení je od počátku dané. Změna není možná.</li><li>• Důležité vlastnosti a osobnost změnit nelze.</li><li>• Základní vlastnosti a kvality člověka jsou dané.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Změna je možná, je to výchozí bod.</li><li>• Základní vlastnosti lze kultivovat učením a vlastním úsilím.</li><li>• Každý se může díky úsilí změnit.</li><li>• Rád/a přijímám výzvy, jsem náročný/á, kladu si vznešené cíle.</li></ul>

<sup>5</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 171 - 174

<sup>6</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 171 - 174

- Každá situace je hodnocena: Dostatečný x nedostatečný; Uspěl x neuspěl; Vítěz x poražený; apod.
- Jsem závislý/á na pozitivním hodnocení druhých.
- Výzvam 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 jedinečným, 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.
- 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:**

Odpovězte si na následující otázky:

- 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?

## Nastavení mysli společenství

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 a podobně.

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. Principy vzniku kolektivního nastavení mysli jsou však bez ohledu na velikost společenství jednotní (Špinarová, Kořínková, 2018, s. 78)<sup>7</sup>.

Nyní vám představíme jednu z moderních teorií o kolektivním nastavení mysli. Jejimi autory jsou Dave Logan, John King a Halee Fisher-Wright. Popsali ji ve své publikaci z roku 2008: Zrození kmenového vůdce (Logan, 2014).

### 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:

- **“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.
- **“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 kdyby sis tu “utkvělou představu” vzal sám a zkusil, jak funguje?“
    - Žák: “Já to zvážím, paní učitelko.”

---

<sup>7</sup> Převzatý text, Špinarová, T., Kořínková, J.: Kdo je Tvůrce?, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 78

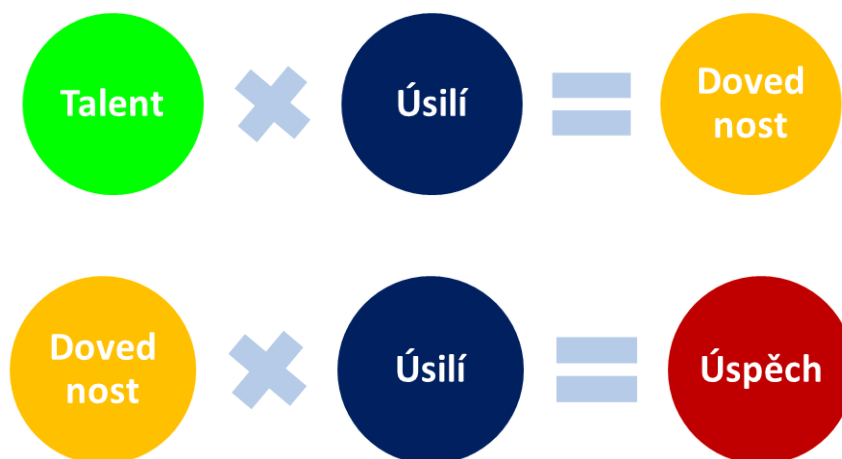
- ....a příběh pokračoval tím, že Adamovi šla angličtina stále lépe a lépe a vypadal, že ho to baví.
- **“Já jsem úžasný.”**
  - Pokud člověka podpoříte natolik a tolikrát, aby začal věřit, že by mohl být úžasný, dostává se do fáze, na které se dá spolupracovat. Pokud zažíváme malé úspěchy, můžeme se 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. Takle fáze je soutěživá a charakterizují jí 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.
- **“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.
- **“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 setrval 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 (Špinarová, Kořínková 2018, s. 92 - 95)<sup>8</sup>.

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

<sup>8</sup> Převzatý text, Špinarová, T., Kořínková, J.: Kdo je Tvůrce?, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 92 - 95

### 3.1.3. Schopnosti

Schopnosti, jak je patrné ze vztahu mezi strukturou kompetence a pyramidou logických úrovní Roberta Diltse, vznikají spojením našich znalostí a dovedností podpořeným jejich cíleným rozvojem. Na úrovni měkkých - sociálních kompetencí dominuje tomuto spojení rozvoj dovednosti, oproti tomu v oblasti tvrdých - odborných kompetencí je potřeba položit nejprve větší důraz na rozvoj znalostí, na něž naváže rozvoj v oblasti dovedností potřebných pro jejich efektivní využití.



Obrázek 8 Talent, úsilí a dovednost

Pro rozvoj dovedností z jakékoliv oblasti kompetencí je potřeba podpořit vrozený talent jistou dávkou úsilí. Talent ovlivňuje rychlost, s jakou se při vynaložení úsilí dovednost rozvíjí. Pokud získanou dovednost dále procvičujeme a rozvíjíme, tedy i nadále vynakládáme své úsilí, dostaví se dříve či později úspěch v dané činnosti nebo oblasti. Mistry ve svých oborech se často nestávají ti nejtalentovanější, ale ti, kteří byli ochotni vynaložit nejvíce úsilí a podpořit tak rozvoj svého přirozeného talentu. Úsilí přetaví talent v dovednost a současně úsilí dodá této dovednosti vyšší produktivitu (Anderson, 2015).

Bavíme-li se o rozvoji znalostí, dovedností a schopností je potřeba nezapomenout také na základnu Pyramidy logických úrovní a to na její podmínky. Přesto, že s nimi teorie v oblasti psychologie úspěchu nepočítají, mají podmínky významný vliv na příležitosti, ze kterých můžeme volit např. s kým, a jakou formou se budeme vzdělávat, kdo bude naším trenérem, profesním koučem, do jakého programu pro rozvoj talentů se můžeme zapojit, z jakých vzdělávacích kurzů můžeme vybírat. Štěstí nebo smůla nejsou ani tak náhodným jevem, jako výsledkem kombinace našich životních podmínek a našich voleb.

## 3.2. Nástroje efektivního učení

### 3.2.1. Vliv stresu na proces učení aneb jak nám stres snižuje inteligenci

Jsme-li ve stresu, nemůžeme se vědomě učit, to co chceme. Naším základním nastavením je, že se učíme stále - nemůžeme se neučit. Ve stresu se učíme přizpůsobit se situaci. Je možné, že se "naučíme" reakce, jednání, která nás později v jiných situacích mohou blokovat.

#### Projevy stresu

- Zvýšené hladiny stresových hormonů (glukokortikoidy).
- Vyšší reaktivita bojůj/uteč.
- Vyhýbání se novým situacím.
- Problematické učení.
- Obtíže při navazování pevných vztahů.
- Větší náchylnost k depresím.
- Silnější emoční reakce.

Stresové hormony jsou naším fyziologickým zdrojem, ze kterého lze čerpat v případě skutečného ohrožení. Pokud je stres spouštěn chronicky, může vést k sníženým schopnostem učení, nízkému sebevědomí, výpadkům paměti, zvýšené emoční citlivosti, která může dojít až k úzkostem.

#### Stresové hormony mohou změnit strukturu mozku

Stresové hormony (zejména kortizol) mohou narušit nervová zakončení v hipokampu, omezit nervová spojení v mozku, měnit strukturu mozku a vytvářet deficit krátkodobé paměti a kognitivního fungování.

Studie ukazují, že dospělí, kteří prožili dětství se zvýšenou hladinou kortizolu, protože vyrůstali např. v dětských domovech a zažívali trauma z oddělení a opuštění, mají zmenšený hipokampus.

#### Stresové hormony způsobují problémy v učení

Stresové hormony snižují zásobování mozku glukózou, který pak nemůže vygenerovat nervové impulsy, které jsou třeba k učení. Zasahují také do tvorby dalšího neurotransmiteru - glutamátu. Glutamát funguje následovně: k učení nemůže docházet, dokud není v mozku dostatek glutamátu. Pouze ve chvíli, kdy dochází velké vlně vzruchu a generování elektrických nervových impulzů - dochází k učení. U dětí, které vyrůstají v podmínkách chronického stresu, vzniká nedostatek způsobený nedostatečným generováním elektrických nervových impulzů, které vyvolávají učení. Toto zpomaluje jak akademické, tak sociální učení.

## Schopnost obnovy mozku

Dobrou zprávou je, že bez ohledu na dopad stresu na mozek, můžeme dělat věci, které pomáhají regeneraci mozku - což je růst nových neuronů (v některých případech) a nových spojení mezi neurony a také opravovat poškozené. Mozek se regeneruje, jakmile není vystaven stresu. Děti, které se dostaly ze stresového prostředí do podnětného a podpůrného se začaly velice rychle zlepšovat ve školních výsledcích. Kdykoli se učíme něco nového, ať už je to nový jazyk, kreslení nebo třeba žonglování, vytváříme tím nová neuronová spojení.

### 3.2.2. Jak do učení zapojit obě mozkové hemisféry - Pravoemisférové učení

*Proto budiž zlatým pravidlem, aby všechno předvádění bylo všem smyslům, kolika možno.*

*(J. A. Komenský)*

Vyučovací a učební styly člověka dané preferencí a aktivizací pravé nebo levé hemisféry mozku jsou v současné době často považovány za základní a nosné.

Podle teorie levé a pravé hemisféry je pravá, nedominantní hemisféra typická pro divergentní (resp. umělecký) kognitivní, vyučovací i učební styl a pro nonverbální myšlení a cítění, kdežto těžisková, levá dominantní hemisféra je typická pro racionální (resp. vědecký) kognitivní, vyučovací i učební styl a zajišťuje úkony spojené s řečí - a to nejenom s mluvenou, ale i s psanou.

Nedominantní pravá hemisféra má také roli výběrového filtru všech podnětů (rozumových, citových i volních), které na člověka působí a anulují nebo redukuje význam pochybných podnětů. Umělecký či racionální kognitivní styl do značné míry u pedagogů ovlivňuje jejich vyučovací styl. Cílem každého pedagoga by měl být vyvážený vyučovací styl aktivizující obě hemisféry žáků. Např. přetěžování levé a nedostatečné využívání pravé hemisféry mozku vede ke snižování efektivity výuky.

Je třeba aktivizovat obě hemisféry, kombinovat různé metody, aktivity a techniky, aby si každý žák mohl i podvědomě vybírat takové podněty, které nejvíc vyhovují jeho mozkovému způsobu zpracování a hemisférové dominanci. (Kohoutek, 2018).

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 (Špinarová, 2018, s. 218)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 218



## 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 (Špinarová, 2018, s. 218)<sup>10</sup>.

## 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 (Doz, Kosonen, 2011), (Špinarová, 2018, s. 218)<sup>11</sup>.

Příklad z praxe: Výuka cizích jazyků

Pro zlepšení schopnosti žáků učit se je vhodné zapojovat co nejvíce různých aktivit:

- Kreslená slovní zásoba, mapy myslí, zpětná vazba na cizojazyčný film, k popisu doplnit ilustrace, při poslechu nahrávky a opakování si více hrát s výslovností a přehánět přízvuk.

### 3.2.3. Tři mozky a učení

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 (Špinarová, 2018, s. 218 - 221)<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 218

<sup>11</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 218

<sup>12</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 218 - 221



Obrázek 9 Trojjediný mozek

### 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.

### 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.

### 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 (Orlita, 2015), (Špinarová, 2018, s. 218 - 221)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 218 - 221

#### Neokortex:

- 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 oblíbené thriller 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 štourá. 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! (Špínarová, 2018, s. 220 – 221)

#### Příklad z praxe:

##### **Plazí mozek ve školní třídě:**

- Učitel vchází do třídy se slovy: “Dobrý den, posadte 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.

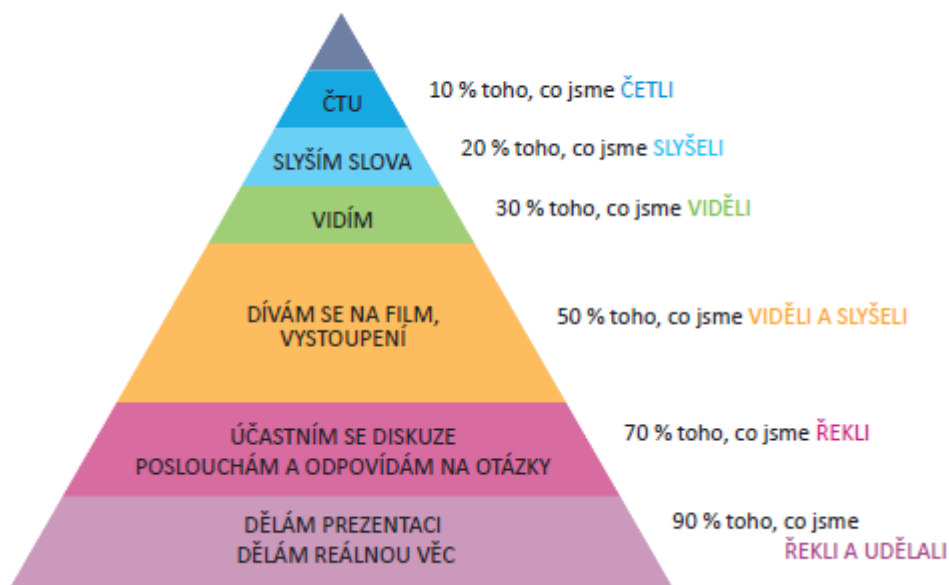
##### **Emocionální mozek a učení:**

- 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! Nechcíví!“
  - 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 What’s up a na Facebook.“ (Špínarová, 2018, s. 220 – 221)

### 3.2.4. Efektivní osvojování znalostí

Míra efektivity učení, respektive zapamatování a opětovného vybavení informací v případě potřeby, se zvyšuje, pokud jsou do tohoto procesu zapojeny obě mozkové hemisféry. Dominuje-li v učení levá hemisféra, žáci ovládají detaily, konkrétní data a fakta, mívají však potíže s vyvozením vztahů a propojením informací z více předmětů. Má-li navrch naopak pravá hemisféra, žáci si vybavují celek, umí popsat souvislosti, zkušenosti a možnosti využití, zkrátka zasadit vše do širšího kontextu, obtíže jim však dělají operace s konkrétními daty a fakty.

#### PO DVOU TÝDNECH MÁME TENDENCI ZAPAMATOVAT SI



Obrázek 10 Pyramida učení

#### Jak na efektivní učení ve školní třídě

- I. Vysvětlete žákům fungování paměti a procesu učení.
- II. Učte je, jak se učit, aby to byla zábava.
- III. Trénujte s nimi použití konkrétních metod a technik.

Mnemonika je slovo řeckého původu označující trénink paměti. Využívá tzv. mnemotechnických pomůcek, podporujících proces zapamatování. Pracují s fantazií, asociacemi, vizualizací, logikou, emocemi, symboly a humorem.

#### Základní principy podporující zapamatování a znovuvybavení informací

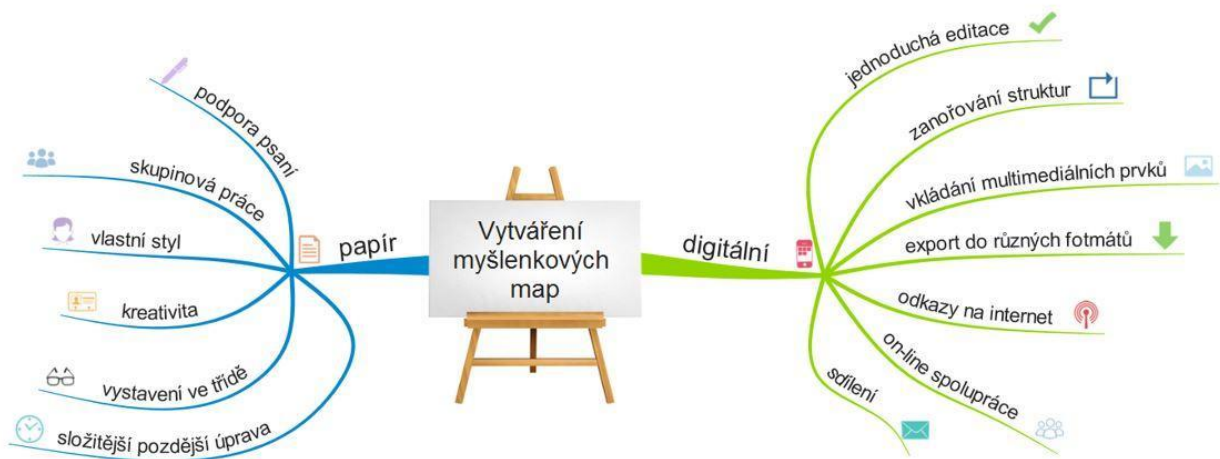
- I. Zapojte fantazii - vytvářejte z jednotlivých informací smysluplné celky.
- II. Využijte co nejvíce smyslů, pohyb i emoce.
- III. Vnášejte do učení humor.
- IV. Reflektujte proces učení.

Při výběru a využití metod pro konkrétního žáka je užitečné brát v potaz jeho komunikační styl a dominantní komunikační typ (viz. kapitola 4).

Vybrali jsme proto pro vás několik metod, které podporují rovnoměrné zapojení obou mozkových hemisfér. Většina z nich se opírá o vytváření smyslu, přidání příběhu, vykreslení obrazu a zobrazení vztahů; pomáhají vytvořit mentální struktury, s jejichž pomocí si pak lze naučené snadněji vybavit.

### Myšlenkové mapy

- Tato grafická technika záznamu informací, myšlenek a jejich struktury, provázanosti pomáhá jak v procesu učení a organizaci učiva, tak při řešení nejrůznějších problémů a plánování.
- Podporuje myšlení spolu s orientací v různých úrovních informací a jejich vzájemné provázanosti.



Obrázek 11 Myšlenková mapa

### Příběh

- Propojuje jednotlivé informace v celek.
  - např.: Byla jednou jedna Prodaná nevěsta, jmenovala se Libuše, měla ráda Dalibora, sešli se u Čertovy stěny, dali si Hubičku, viděly to Dvě vdovy, řekly to Braniborům v Čechách a už to nebylo žádné Tajemství.
    - Pomůcka na zapamatování si oper Bedřicha Smetany.
  - Helenu Líbal Na Krk Robustní Cestář Franc.
    - skupina I.a periodické tabulky prvků.

### Smysl

- Vytvářejte slovní spojení / slova, která dávají smysl.
  - např.: ZADEK nebo DEKA - vitamíny rozpustné v tucích.

### Obrazy, Komiksy, Filmy

- Vizualním typům, které potřebují věci vidět, aby s nimi byli schopny pracovat, vyhovuje grafické zachycení jednotlivých informací, vztahů a procesů.
- Rádi mají k dispozici i vytvářejí sami obrazové pomůcky, ať už ve fyzické formě nebo ve svých představách.

## **Paměťový palác LOCI**

- Tato starořímská technika dodnes pomáhá lidem se zapamatováním si většího množství informací prostřednictvím vytváření paměťových cest s řadou logických bodů - paměťových háčků.
- V těchto bodech jsou uloženy potřebné informace, v psané, mluvené či obrazové podobě. Důležitá je také volba předmětů, které umožní si co nejlépe zapamatovat a vybavovat jednotlivé informace. Obecně se doporučuje vybírat si větší a výrazné předměty či místa, která mají na trase pevné místo. Někdo volí také drobnější předměty, ke kterým má silný citový vztah, a tudíž si je velmi dobře pamatuje.
- Při ukládání více informací na jeden paměťový háček se často využívá kombinace s technikou PAO (Person - Action – Object, neboli Osoba - Akce - Objekt).
- S přibývajícím zkušenostmi a postupným tréninkem je možné navyšovat množství i komplikovanost např. na prezentace, argumenty, seznamy, maturitní otázky a jiné zkoušky.
- Využít můžete kterýkoliv známý prostor - byt, dům, kancelář, zahradu, park.

## **Reflexe**

- Reflexe je proces zaměřený na zpětné zhodnocení předchozí zkušenosti.
- Jednou z užitečných forem učení je také reflexe zaměřená na to jak se učíme a jak si pamatujeme. Je možné se zaměřit na dílčí části a témata jako např.:
  - Jak si znalosti vybavujeme?
  - Jak často a za jakých podmínek se učíme?
  - Jaké formy tréninku osvojených znalostí či dovedností používáte nejčastěji?
  - Jak se nám daří propojovat dříve osvojené s novým?
  - Co by mohlo být užitečné příště udělat jinak?
  - Co ještě můžete využít, abyste si zapamatovali víc a snáze si informace vybavili?
- Proces učení intenzivně probíhá ve chvíli, kdy nad danou záležitostí opravdu přemýšlíme, kdy se zastavíme a reflektujeme. V tu chvíli do sebe začnou poznatky zapadat a tvořit logickou strukturu - učíme se.

### Příklad z praxe:

- Na konci roku byli žáci požádáni o zpětnou vazbu z několika důvodů. Po ty roky, co je učitelka učila, se často potkávala s tím, jak složité je pro ně vyjádřit svůj názor. Bylo to něco, co doopravdy neuměli, a byla to pro ně výzva, od které utíkali, co se dá.
- Jenže měli smůlu, schopnost vyjadřovat svůj názor považuje učitelka za pro praktický život velmi užitečnou kompetenci, a tak k jejímu procvičování často dostávali příležitost.
- Písemná forma byla pro mnoho z nich schůdná cesta, protože mluvit před spolužáky byl pro mnohé další oříšek. Se střídavými úspěchy je motivovala věta: *“Skutečně mne tvůj názor zajímá, ať už je jakýkoli.”*
- Zpětná vazba, cílila na objasnění přístupu k nim, výuce a vlastní reflexi. Níže jsou ukázky se změněnými jmény a profesemi.
  - 3 otázky a prostor na komentáře, které dostali a měli možnost odpovídat anglicky nebo česky.
    - What did you like? (Co se ti líbilo?)
    - What did you learn? (Co ses naučil?)
    - What will you apply? (Co použiješ v praxi?)
    - Any comments... cokoli dalšího....
- Odpovědi žáků:

*Líbilo se mi, když se my povedlo něco nového co bych dříve nezvládl a učení i filmy bylo také dobré.*

*Naučil jsem se, že učení cizích jazyků není zbytečné, ale hodně užitečné.*

*V praxi můžu komunikovat se zákazníkem z jiné země nebo odcestovat a dorozumět se ve spoustech zemí.*

*Hodiny angličtiny hodnotím kladně.*

*(ponecháno v originále i s chybami, Vladimír, zedník 17 let)*

*Nothing*

*Nothing*

*Nothing*

*(Patrik, zedník, 17 let)*

*Filmy*

*Něco jo.*

*Nic*

*Nic*

*(Mirek, instalatér, 17 let)*

All

speaking English little

I don't know

very good

(Karel, instalatér, 17 let)

Přístup a myšlenka učiva

I'm sorry, I'm late.

I'm sorry, I'm late.

(Daniel, automechanik, 17 let)

filmy

lépe používat angličtinu

plynulou angličtinu

Vadí mi, že (konkrétní jméno) při hodinách vyrušuje. Je to moc zlý kluk.

(Štěpán, instalatér, 17 let)

Some video and things

I have learn some new things

Some words and new things i have learn and in the future i maybe use this things which is nice.

I don't have anyone.

(Michal, instalatér, 17 let)

I like English

I learn some new word.

I apply some words.

I don't know

(Albert, instalatér, 17 let)

Filmy

Anglicky

Náradí

No comment

(Patrik, zedník, 18 let)

I don't know

I don't know

I don't know

I don't know

(Ondřej, automechanik 18 let)



*Pohodové hodiny*

*Pracovat s textem*

*I'm sorry, I'm late.*

*(Ivo, automechanik 17 let)*

*Že jsem se něco nového naučil*

*Nové věci*

*Všechno*

*(Dan, automechanik 17 let)*

*Byla to pohoda*

*Naučil jsem se víc, než na základce*

*Nevím*

*(Milan, automechanik 17 let)*

*Well, much of everything, but of course, what was kinda boring for me.*

*New words, sentences.*

*Much of everything, I suppose*

*Nope, nothing interesting.*

*(Petr, zámečnick 17 let)*

*Že se angličtina učila v klidu a srozumitelně, tak abych to pochopil*

*Naučil jsem se docela dost, jen si to moc nepamatuju*

*Všechna důležitá slovíčka co jsme se za dva roky naučili jestli si je budu  
pamatovat*

*Žádné nemám*

*(Štěpán, instalatér 17 let)*

*Podání angličtiny srozumitelným způsobem*

*Spoustu věcí co mě nenaučila \_\_\_\_\_ za 6 let jsem se naučil a pochopil za 2  
roky*

*Odborná slovíčka uplatním v porozumění v systémech automobilů,  
diagnostických programech, náhradních dílech zahraniční výroby*

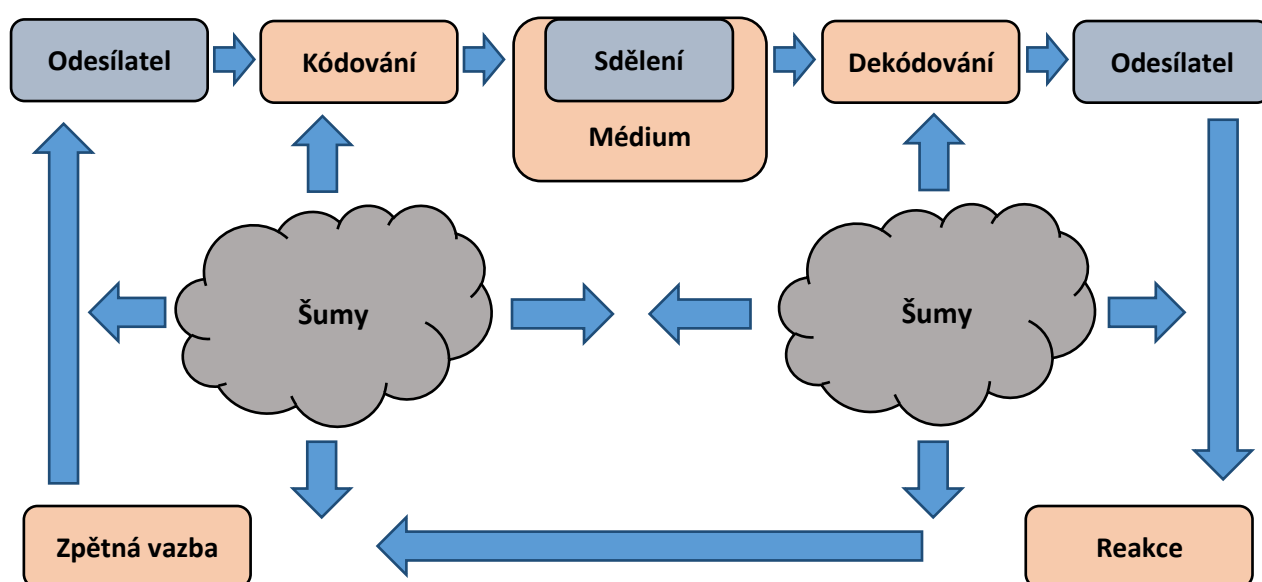
*Nemám žádné komentáře*

*(Tomáš, automechanik 17 let)*

# 4. Možnosti využití teorie komunikačních typů podle modelu VARK pro efektivní učení

Komunikace je souborem prostředků sloužících k vzájemnému dorozumění - předávání informací, jejich sdílení a výměně. Toto české slovo má kořeny v dávné latině. Pochází ze slova *communicare* - sdílet, radit se, odvozeného z *communis* - společný. Komunikace je tedy společným prostorem pro sdílení informací a jejich významů skrze jejich verbální i neverbální vyjádření. Je základním pilířem společenství a jeho sociálního systému.

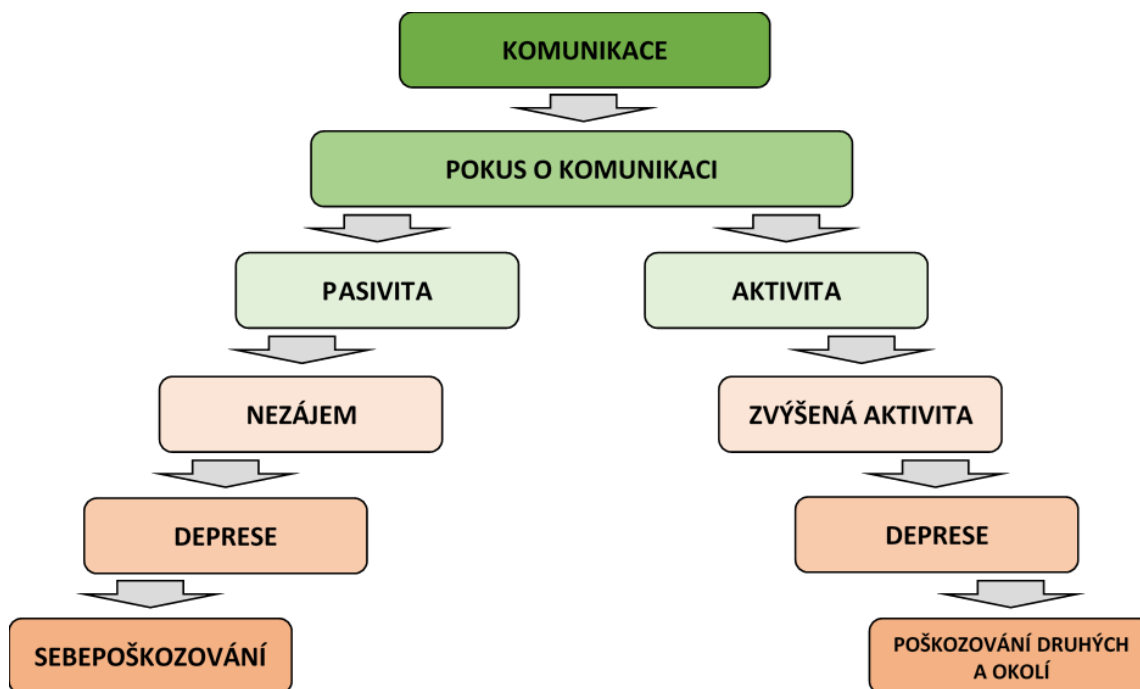
Jádrem komunikace, respektive každé interakce mezi dvěma jedinci je přenos informace od jednoho k druhému. V průběhu procesu vyslání, přenosu a zpracování informace může v komunikačním prostoru dojít k celé řadě zkreslení a šumů, jak na straně odesílatele zprávy, tak na straně jejího příjemce.



Obrázek 12 Shannonův a Weaverův model komunikace, úprava vlastní

Naše komunikační dovednosti a návyky, jak je popsal Lev Vygotskij, vznikají na základě sociální interakce v návaznosti na strukturu jazyka a kulturní kontext. Význam informace interpretujeme na základě předchozí zkušenosti.

Pokud při předávání informací mezi jednotlivci např. mezi pedagogem a žákem i mezi jednotlivcem a skupinou např. pedagogem a třídou dochází k příliš velkým zkreslením a šumům ve vzájemné komunikaci, dříve či později se dostaví frustrace ze vzájemného nepochopení. Nezáleží na tom, zda se jedná o potíže s doručení informací druhé straně nebo s porozuměním vyslané zprávy. Důsledkem vzájemného nepochopení a zvyšující se frustrace je rozvoj vyrovnávací strategie založené na vnitřním - introvertním stažení nebo naopak vnější - extovertní expanzi.



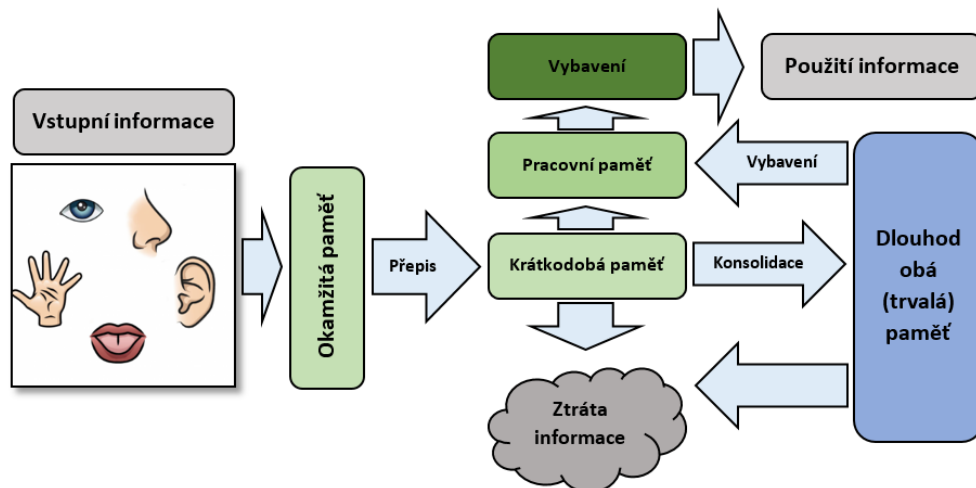
Obrázek 13 Model důsledků nefungující komunikace, úprava vlastní

Chceme-li se zablokování komunikačních cest vyhnout nebo je opět uvolnit, užitečným nástrojem je znalost tzv. kognitivních a komunikačních typů a z nich vycházejících učebních stylů. (Budeme se jim detailně věnovat v dalších částech této metodické příručky). Pokud rozpoznáme příznaky blokující hladké předávání informací a naším cílem bude tento stav zvrátit. Musíme však počítat s tím, že změnit reakci vzniklou dlouhodobým nedorozuměním, znamená projít cestou k plynoucí, funkční komunikaci, všemi předchozími patry (viz. obrázek výše). Např. jsme-li na úrovni deprese, je potřeba počítat s fází nezájmu a pasivity. Stejně tak začínáme-li na úrovni poškozování druhých a okolí, budeme cestou zpět muset zpracovat agresi, zvýšenou aktivitu neboli hyperaktivitu a aktivitu.

## 4.1. Teorie kognitivních a komunikačních typů

Ve světě vzdělávání pracujeme každý den s mnoha informacemi. Interakce mezi učiteli a žáky je nikdy nekončícím dialogem, procesem ve kterém se učitelé snaží předat žákům co možná nejvíce informací o světě kolem nich, a zároveň i ověřují, jak si je žáci osvojili. Součástí vzdělávání je také kultivování komunikačních dovedností, podpora aktivního naslouchání, schopnosti sebevyjádření i tolerance k nejednoznačnosti.

Při přenosu informací mezi odesílatelem sdělení a jeho příjemcem hrají výraznou roli pro dosažení zamýšleného výsledku-účinku také neverbální složky zapojené do komunikace. Klíčovým prvkem ve shodné interpretaci předávané informace jsou kognitivní procesy spojené s jejím vstupem, respektive výstupem, a způsobem zpracování. Komunikace je mostem mezi naším vnitřním světem a vnitřními světy ostatních. Vzájemné dorozumění je výsledkem toho jak komunikujeme - jak vysíláme a zpracováváme jednotlivá sdělení. Osvojené komunikační dovednosti, vzorce a strategie určují míru vzájemného porozumění, ovlivňují efektivitu procesu předávání informací - efektivitu učebního procesu i objem dlouhodobě zapamatovaných informací.



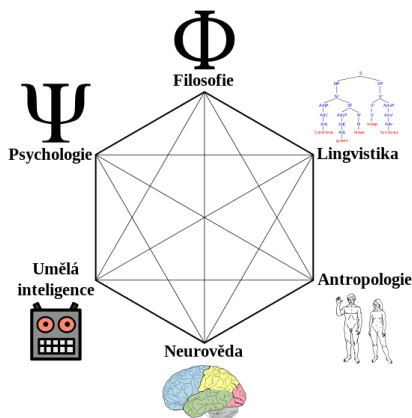
Obrázek 14 Paměť a proces (vlastní úprava)

Teorie kognitivních a komunikačních typů respektive stylů je nástrojem usnadňujícím vzájemnou komunikaci nejen ve vzdělávání. Je založena na preferenci vstupního kanálu pro příjem podnětů z okolí. Tato teorie je souborem poznatků o preferencích a potřebách při příjmu a interpretaci informací, stejně tak jako při předání sdělení a sebevyjádření. Zároveň popisuje komunikační stresory blokující vzájemné pochopení. Její součástí jsou také výukové a studijní metody vhodné pro žáky s preferencí konkrétních komunikačních kanálů.

Osvojení si znalostí o jednotlivých komunikačních typech i dovedností potřebných pro jejich využití v každodenním životě:

- Usnadnění dorozumění mezi lidmi s odlišným komunikačním stylem.
- Urychluje vzájemné sladění komunikačních kanálů.
- Zvyšuje míru vzájemného pochopení.
- Snižuje rizika odlišného vyhodnocení informací.
- Podporuje respekt a toleranci k odlišnostem v rámci komunikace.

Systémem zpracování informací a s ním propojené procesy včetně pozornosti, vnímání, myšlení, učení, paměti, rozhodování se přibližně od 50. let minulého století zabývá tzv. *kognitivní psychologie*. Mezioborová disciplína stojící na pomezí filozofie, psychologie, lingvistiky, antropologie, neurovědy a umělé inteligence (Sedláková, 2004).



Obrázek 15 Systém zpracování informací a věda

V poradenství se začalo s tzv. kognitivními a komunikačními typy pojmenovanými podle preferovaného kanálu pro příjem informací pracovat v průběhu 70. let 20.století. Vzniklý model dostal název **VAKOG** od: *Visuální - Auditivní - Kinestetický - Olfaktorický - Gustatorický*.

Jen o něco málo později se zaměřili psychologové také na výzkum kognitivních vzorců ovlivňujících příjem informací, jejich zpracování a další operace s nimi v souvislosti s učením a vzděláváním tzv. kognitivní a studijní styly. Roku 1979 publikovali Barbe, Swassing a Milone, jr. výsledky svého výzkumu zaměřeného na míru vlivu preferovaného kanálu pro příjem informací na učební proces. Na základě jejich práce vznikl model učebních stylů **VAK** - *Visual (Obrazový) - Aural (Sluchový) - Kinestetik (Prožitkový)* (Barbe, Milone, 1981), (Barbe, Swassing, 1979).

Na jejich studie modelu VAK navázal D.N. Fleming, který jej v roce 1987 rozšířil o další modalitu. Vznikl tak model **VARK** - *Visual (Obrazový) - Aural (Sluchový) - Reading/ Writing (Rozumový) - Kinestetik (Prožitkový)* (Fleming, Mills, 1992).

## 4.2. Vztah kognitivního, komunikačního a učebního stylu

Kognitivní styl je vrozený upřednostňovaný způsob, kterým přijímáme a zpracováváme informace. Na jeho základě interpretujeme význam přicházejících podnětů a informací, čímž výrazně ovlivňujeme naše myšlení, včetně přístupu k řešení problémů.

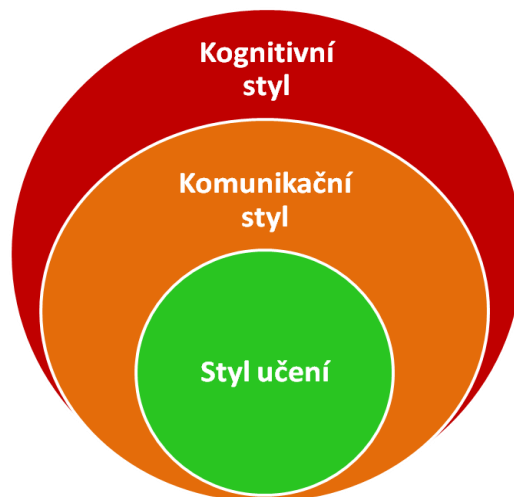


Obrázek 16 Od stimulu k reakci (zdroj vlastní)

*„H.A. Wittkin (1977) definuje kognitivní styl jako bipolární dimenzi psychiky vyjadřující formu kognitivní činnosti tj. jak jedinec ve srovnání s jinými lidmi vnímá, myslí a učí se.“* (Nakonečný, 1995).

V kognitivním stylu se prosazují preference zejména vizuálních, auditivních a kinestetických podnětů. Na tomto vrozeném základě se v rámci sociální interakce jedince s okolím v raném dětství rozvíjí preferovaný styl komunikace. Na jeho rozvoj má proto významný vliv komunikační styl hlavních pečujících osob, zejména matky. Komunikační styl jedince lze definovat jako kombinaci komunikačních vzorců odpovídajících vlastnímu kognitivnímu stylu a převzatých komunikačních strategií, umožňujících nejsnadnější předávání informací s okolím.

V rámci komunikace se v návaznosti na kognitivní styl jedince objevují vzorce obsahující formulace spojené s obrazy, zvuky, prožitky - pocity nebo logikou. V návaznosti na vrozený kognitivní styl a vytvořený komunikační způsob se u dítěte postupně rozvíjí také preferovaný styl učení respektive pedagogických metod a didaktických nástrojů.



Obrázek 17 Vztah kognitivního, komunikačního a učebního stylu (zdroj vlastní)

## 4.3. Komunikační a učební styly

V této kapitole jsou uvedeny praktické informace o každém ze čtyř základních kognitivních, komunikačních a učebních typů. Informace ke každému typu jsou rozděleny do 6 subkapitol:

- Charakteristika;
- Komunikace směrem od něj;
- Komunikace směrem k němu;
- Stresory daného typu;
- Optimální podmínky pro daný typ;
- Styl učení daného typu.

Charakteristiky jednotlivých typů jsou čerpány z internetové stránky VARK-learn.com (VARK, 2019), z publikace *Zákony dorozumění* (Losier, 2010) a z publikace „*Jak se krotí tygr*“ (Kopsová, Kops, 2015).

### 4.3.1. Vizuální typ - zrak a obraz

#### Charakteristika

- Vizuální typ preferuje zrakové podněty z okolí, komunikuje nejefektivněji za pomoci vizuálních stimulů.
- Potřebuje mít do situace vhled. Jeho vnímání, pochopení i naslouchání je úzce spjata s vizuálním kontaktem.
- Svět i jednotlivé situace vnímá jako sérii obrazů.
- Má vizuální paměť. Pamatuje si prostřednictvím vytváření představ-obrazů v mysli.
- Svou pozornost zaměřuje na „celkový obraz“, detaily opomíjí, nejsou pro něj důležité.
- Jsou pro něj důležité barvy, kontrasty, tvary, vzory.
- Vytváří si nejprve celkovou představu - obraz, až potom začíná řešit jednotlivé kroky.

- V komunikaci využívají gesta a názorné ukázky, vyobrazení.
- Dokáže rychle přecházet od jedné věci k druhé, z tématu na téma.
- Jeho předností je vidět dopředu, do budoucnosti.
- Umí vytvářet vize, přicházet s novými nápady, novým a netradičním řešením, ale mívá potíže s dotahováním věcí do konce.
- Velmi si váží svého času - vyžadují dochvilnost, i když sami často přijdou pozdě či na poslední chvíli.
- Rychle se učí. Nemá rád rutinu. Bez plánu a nových podnětů se brzy nudí.
- Je netrpělivý, když něco trvá dlouho.

## Komunikace směrem od něj

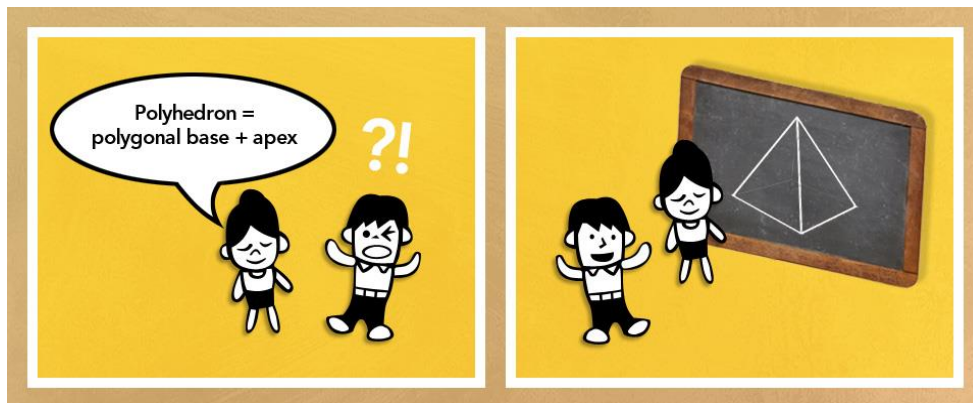
V jeho komunikačních strategiích se často objevují slova spojená s vizuálními podněty a stimulací:

Typické výrazy vizuálního typu	Často od nich uslyšíte spojení
• Vidět, vidím	• Jasný. Mám v tom jasno
• Podívat se na	• Kouknu se na to
• Ukázat	• Představuji si, že ...
• Poukázat	• Chci základní rámec, detail není důležitý.
• Zahlédnout	• Z mého úhlu pohledu ...
• Prohlédnout si	
• Vypadat	
• Mít jasno, vyjasnit si	

## Komunikace směrem k němu

Pro efektivní komunikaci s vizuálním typem je dobré využívat komunikační spojky spojené s vizuálním zpracováním informací:

Výrazy usnadňující komunikaci s vizuálním typem	Získání odpovědi můžete podpořit například větami
• Ukaž mi to.	• Ukaž mi to?
• Podívej.	• Je ti to jasné?
• Vidíš.	• Jsi v obraze?
• Uvidíme jak ...	• Kdy budeš mít čas se na to podívat?
• Uvidíme se ...	• Popiš mi svou představu o ...?
• Představ si.	• Jaký je tvůj úhel pohledu?
• Prohlédnout.	• Jaký máš na to pohled?



Obrázek 18 Komunikace s Vizuálním typem

## Stresory vizuálního typu

- Ztráta vizuálního kontaktu.
- Nejasnost, nejednoznačnost.
- Příliš mnoho podnětů v zorném poli.
- Zahlcení detaily.
- Vyžadování příliš mnoha detailních informací.
- Tlak na rychlou změnu představy-obrazu, kterou si vytvořil.
- Náhlé změny plánu přicházející z venčí.
- Nutnost striktního dodržování pravidel.
- Pozdní příchody, nedodržování dohod.



© Brüel & Kjaer Dánsko

Obrázek 19 Stresory Vizuálního typu

## Optimální podmínky

- Potřebuje mít ve věcech jasno.
- Dostatek času pro uspořádání vlastních představ.
- Stručné, přehledné, základní informace.
- Možnost vytvářet obrazová schémata, nákresy situace, barevná rozlišení.
- Dostatek prostoru pro aktivity, činnosti, volné tvoření.
- Jasný signál, že ho druzí vidí. V přímé komunikaci i oční kontakt.
- Čas uspořádat si pracovní prostor.



- Možnost využít obrazové materiály, různé úhly pohledu.
- Práce s různými variantami řešení.
- Představení harmonogramu a jeho dodržování.

## Vizuální typ a učení

- Informace nejefektivněji zpracovává z/do grafických schémat – vývojové diagramy, myšlenkové mapy, vyobrazení, piktogramy a podobně.
- Dobře pracuje s grafickým/obrazovým materiálem.
- Rád pracuje s obrazovými podklady, videi, prezentacemi, mapami, grafy.
- Hledá celkové rámce, shrnutí.
- Zaměřuje se na celkový kontext.
- V textu vytváří barevná rozlišení informací.

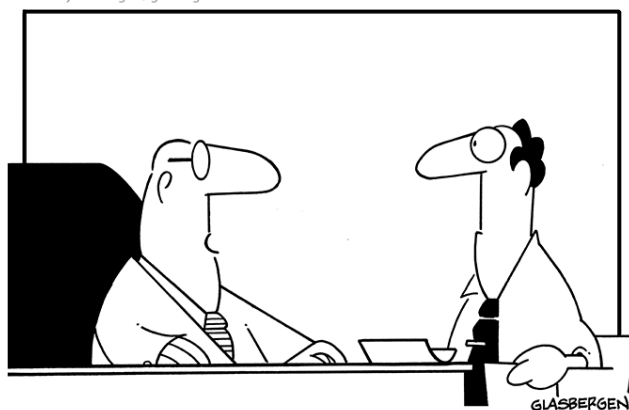


Obrázek 20 Vizuální typ a učení

### 4.3.2. Auditivní typ - sluch a zvuk

#### Charakteristika

- Jeho prioritním smyslem je sluch, co slyší, to vnímá.
- Potřebuje mít kolem sebe stále zvuk nebo naopak úplné ticho.
- Má sluchovou paměť -skvěle si pamatuje vše, co slyší.
- Potřebuje si věci přeříkat a zopakovat nahlas.
- Když pracuje, často si mluví sám pro sebe, pobrukuje si nebo vytváří nějaký zvuk.
- Při poslouchání může dělat další činnost.
- Vyžaduje sluchový kontakt.
- Je dobrý vypravěč i posluchač.
- Rád diskutuje a vše líčí nebo vysvětluje zeširoka.
- Často lidem skáčou do řeči nebo jim nenechají prostor k tématu cokoliv říci.
- Mívá tendenci opakovat již řečené stále dokola.
- Mimoverbálních komunikačních kanálů si často vůbec nevšimne.
- Potřebuje slyšet a zároveň chce být druhými vyslechnut, nemá rád, když jej druzí přerušují.
- Je pro něj důležitá poctivost.



"I'm sorry, I wasn't listening. Can you repeat everything you've said to me since you started working here?"

Obrázek 21 Auditivní typ

## Komunikace směrem od něj

V jeho komunikačních strategiích se často objevují slova spojená se sluchovými podněty a stimulací:

Typické výrazy auditivního typu
• Slyšet, zaslechnout, vyslechnout
• Říci, mluvit, povídat
• Secvaknout, docvaknout
• Zavolat, doříct, šeptem
• Zvuk, hluk, křik, ticho
• Z doslechu, zaslechnout
• Zní, ladí, rezonuje, v harmonii

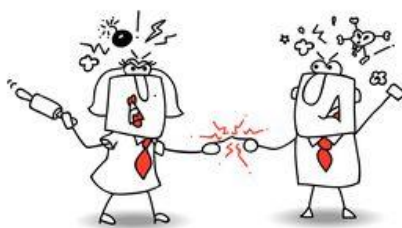
## Komunikace směrem k němu

Pro efektivní komunikaci s auditivním typem je dobré využívat komunikační spojky spojené se zvukem a sluchovým zpracováním informací:

Výrazy usnadňující komunikaci s auditivním typem	Získání odpovědi můžete podpořit například větami
• Slyšíš.	• Jak ti to zní?
• Poslouchej.	• Řekni mi to?
• Povídám.	• Ladí ti to?
• Poslechneme si.	• Kdy budeš mít čas si o tom promluvit?
• Uslyšíme se.	• Můžeš si to vyslechnout?
• Zavolej mi.	• Co s tebou rezonuje?
• Vyslechnout.	• Už jsi s ním mluvil?

## Stresory

- Hluk, křik a hádky.
- Některé zvuky a tóny.
- Zpochybňování a odmítání jejich názorů.
- Pocit, že je druzí neposlouchají - jsou nevyslyšeni.
- Špatně slyší sdělení.
- Skákání do řeči.
- Příliš hlasité / tiché sdělení.
- Vyžadování stručnosti sdělení.
- Tlak na to, aby bylo ticho.
- Iritující zvuky, šum, hluk.
- Intenzivní sluchové podněty.



© Can Stock Photo

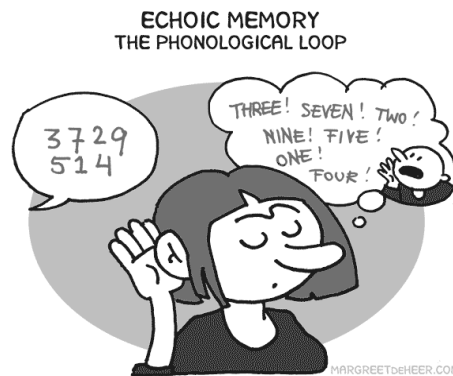
Obrázek 22 Auditivní typ a stres

## Optimální podmínky

- Prostředí bez rušivých zvuků.
- Opakování věcí - možnost slyšet řečené vícekrát.
- Nechat je domluvit.
- Být vyslyšeni - ujištění, že je posloucháte.
- Jasně sdělení.
- Citlivě vracet k tématu - mají sklon odbíhat od něj.
- Pomoc, soustředit se na podstatu.
- Možnost poslouchat až do konce.
- Prostor pro diskusi.

## Auditivní typ a učení

- Potřebuje dobře slyšet výklad.
- Informace z mluveného projevu nebo zvukového záznamu.
- Dobře pracuje se slyšeným a řečeným.
- Vyhovuje mu si informace / instrukce přeříkávat vlastními slovy.
- Vyhledává přímě lekce, záznamy přednášek, audioknihy, rádio.
- Upřednostňuje sluchový kontakt - skype, telefon, chat, email.
- Dělá si pouze málo poznámek.
- Má sluchovou paměť.



Obrázek 23 Auditivní typ a učení

### 4.3.3. Rozumový typ - Psaní a čtení

#### Charakteristika

- Má silnou potřebu pochopit fungování okolního světa.
- Pamatuje si sdělení pomocí postupných kroků, sekvencí a procesů.
- O situacích, věcech a sděleních přemýšlí.
- Zaměřuje pozornost na logiku, smysl, řád.
- Potřebuje, aby informace zapadaly do logického rámce podporujícího nastavení jednotlivých kroků procesu.
- Soustředí se na detaily a pochopení souvislostí.
- Na konci procesu potřebuje jednoznačný, konkrétní výsledek.
- Dobře zpracovává psané informace - preferuje čtení a psaní.
- Rád pracuje s podrobnými návody.
- Pracovní proces potřebuje vždy ukončit, uzavřít a vyhodnotit jeho efektivitu.
- Potřebuje dostatek času na zpracování nových informací.
- Upřednostňuje samostatnou práci před týmovou.
- Dělá si seznamy a časové plány.
- Vyhovuje mu práce s daty, procesy, harmonogramy.
- Je důsledný, má rád věci na svém místě.



Obrázek 24 Rozumový typ

## Komunikace směrem od něj

V jeho komunikačních strategiích se často objevují slova spojená s argumentací a logikou:

Typické výrazy rozumového typu
• Myslet, myšlenka
• Rozumím, rozmyslet, promyslet, vymyslet
• Smysl, logický, rozumný, racionální, význam
• Detail, první ... Poslední, krok, sekvence, proces
• Rozhodnout, pochopit, zvážit
• Popsat, vypočítat, vědět
• Informace, souvislosti, data

## Komunikace směrem k němu

Pro efektivní komunikaci s rozumovým typem je dobré využívat komunikační spojky spojené myšlením a logickým zpracováním informací:

Výrazy usnadňující komunikaci s rozumovým typem	Získání odpovědi můžete podpořit například větami
• Rozumíš	• Jak to myslíš
• Přemýšlej, pochop	• Rozumíš tomu?
• Informace, kroky, proces	• Dává ti to smysl?
• Do detailu, dopodrobna	• Popiš mi to prosím do detailu!
• Pochopení	• Jak budeš postupovat?
• Vím, víš	• Jaký bude další krok?
• Rozmyslet, promyslet	• Vím, co jsi myslel.
• Napsat, napiš	• Potřebuješ ještě další informace?

## Stresory

- Narušení myšlenkového i pracovního procesu.
- Narušení řádu, zvyků, pravidel.
- Nedostatek informací, faktů, detailů.
- Zahlcení informacemi, nápady.
- Není čas studovat detaily.
- Tlak na okamžitou reakci, rychlé řešení, rozhodnutí.
- Rychlé změny bez předchozího upozornění, bez jejich vědomí.
- Direktivní pokyny - nemožnost volby.
- Narušení a změna procesu.
- Nerozumí situaci.
- Nelogická vysvětlení.
- Výrazné projevy emocí, citů.

## Optimální podmínky

- Dostatek času na získání informací a jejich zpracování.
- Možnost doptat se na detaily.
- Jasně vymezený čas na zpracování úkolu.
- Přehledná kritéria hodnocení.
- Odsouhlasený postup práce.
- Prostor na promyšlení věcí.
- Dodržování harmonogramu prací/ výuky a časového plánu.
- Včasné upozornění na změnu - procesu, cíle, zadání.
- Poskytnutí času na dokončení, uzavření a zhodnocení úkolu, procesu.
- Využití logických a věcných argumentů, čísel pro rozhodování.
- Možnost pracovat samostatně bez přerušování procesu.
- Klidné prostředí pro samostatnou práci.



Obrázek 25 Optimální podmínky rozumového typu

## Rozumový typ a učení

- Potřebuje detailní poznámky.
- Vyhovuje mu práce s daty a fakty.
- Rád analyzuje informace do detailu.
- Preferuje práci s textem v psané i čtené formě.
- Upřednostňuje písemné zadání práce.
- Baví ho vyhledávat informace – internet, slovníky, texty.
- Milují logické úlohy, práci s čísly, vytváření seznamů, přehledů, tabulek.



Obrázek 26 Rozumový typ a učení

#### 4.3.4. Kinestetický typ - Prožitky a pocity

##### Charakteristika

- Komunikuje přes pocity a prožívání.
- Potřebuje se cítit dobře - v bezpečí, přijatý, milovaný.
- Rozhoduje se na základě pocitu, zážitku, zkušenosti.
- Potřebuje čas na vcítění, zpracování informací skrze tělo.
- Upřednostňuje vlastní zkušenost, prožitek.
- Pamatují si vlastní zážitek, zkušenost, pocit.
- Vyhovuje jim delší čas na adaptaci a aklimatizaci.
- Popisují prožitek, zkušenost, ne fakta.
- Nejlépe se učí praktickými činnostmi.
- Umí dobře navazovat vztahy - dokáží poskytnout pomoc a podporu.
- Důležité jsou pro ně vztahy a vzájemný respekt.



Obrázek 27 Kinestetický - pocitový typ

##### Komunikace směrem od něj

V jeho komunikačních strategiích se často objevují slova spojená s pocity:

Typické výrazy kinestetického typu
• Cítit, pocit, citlivý
• Vnímat, vnímaví
• Zažít, zážitek, prožitek, prožít
• Dotyk, příjemné, nepříjemné
• To se hodí, to mi sedí
• Pohodlný, tlak, pevný
• Vztah, společně, spojit, propojit
• Náročný, dokončit, chybovat

##### Komunikace směrem k němu

Pro efektivní komunikaci s kinestetickým typem je dobré využívat komunikační spojky vycházející z pocitů a zpracováním informací skrze prožitky a tělo:

Výrazy usnadňující komunikaci s rozumovým typem	Získání odpovědi můžete podpořit například větami
• Cítíš, pocit.	• Jak to cítíš?
• Vnímej, načti si.	• Je ti to příjemné?
• Zážitek, zkušenost.	• Zvládneme to
• Vztahy, spojení, propojení.	• Půjdeme do toho společně.
• Společně, dohromady.	• To mi sedí/ nesejí ...
• Příjemné, nepříjemné.	• Vnímáš mě?
• Prožít, zažít.	• Jakou s tím máš zkušenost?
• Zvládnout.	• Co pro tebe mohu udělat?

## Stresory

- Ventilování negativních emocí.
- Dusná atmosféra. Konflikty.
- Příliš mnoho možností na výběr.
- Pocit odmítnutí, odstrčení, nepřijetí.
- Málo prostoru k vyjádření.
- Netrpělivost druhých, tlak na konkrétní informace.
- Nemožnost získat vlastní zkušenost.
- Nutnost rozhodnutí pouze na základě dat a faktů.
- Tlak na samostatnost. Izolace.
- Nemožnost sdílet své pocity s druhými.
- Pocit, že se s nimi nepočítá.

## Optimální podmínky

- Příjemné prostředí.
- Pocit sounáležitosti.
- Vyjádření podpory, přijetí.
- Možnost spolupráce.
- Osnova, harmonogram.
- Méně informací najednou.
- Výběr z jasně definovaných možností.
- Připomínání časového limitu.
- Možnost přijít se kdykoliv doptat, ujistit.
- Opora, jistota vedení, doprovázení.
- Práce ve dvojici či týmu.
- Dostatek prostoru na tvůrčí činnost.



## Kinestetický typ a učení

- Zaměřuje se na realitu a její proměny.
- Chce si věci osahat, ohmatat, vyzkoušet.
- Potřebuje konkrétní příklady - případové studie, příklady využití.
- Vyhovují mu praktická cvičení – demonstrace, simulace, videa.
- Miluje možnost získat vlastní zkušenost.
- Baví ho hledat vlastní řešení systémem pokus-omyl, příčina-následek.
- Hledá vztahy, souvislosti, propojení teorie a praxe.
- Potřebují sdílet svoje objevy, pocity, úvahy.



Obrázek 28 Kinestetický typ a učení

# 5. Kompetenční model a kompetence ve výuce

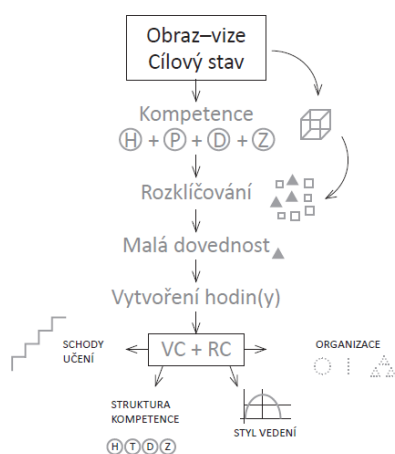
Vycházíme z předpokladu, že demokratická společnost vzniká, udržuje se, roste, kultivuje se kvalitou fungování svých občanů.

Velmi podstatným principem demokracie je dávat lidem možnost ji ovlivňovat, protože to přímo souvisí s kvalitou život, který v dané společnosti žijí. V České republice nežijeme v demokracii dlouho, a kdybychom naši společnost přirovnali ke třídě, a naše kompetence ke schopnosti žít v demokratickém systému, tak jsme předškoláci nebo na prvním stupni. Před námi je ještě spousta učiva, jako např. občanská uvědomělost, otevřenost ke kulturní rozmanitosti a podobně.

## 5.1. Rozklíčování - Analýza dílčích částí kompetence

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 (Špinarová, 2018, s. 188)<sup>14</sup>.



Obrázek 29 Schéma procesu přípravy výuky v kontextu představovaných nástrojů

<sup>14</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 188

### 4.1.2. 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. 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) (Vališová, Kasíková, 2011). Podobně rozlišujeme cíle výukové a rozvojové.

Začněme tedy výukovými cíli, kterými jsou myšleny cíle poznávací, obsahové, tj. takové, které se týkají získávání poznatků, osvojování principů a podobně. 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 obsahové. 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 a podobně, které je možné využívat celoživotně (Bělecký, 2007), (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 119)<sup>15</sup>.

### 4.1.3. 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 (Bělecký, 2007).

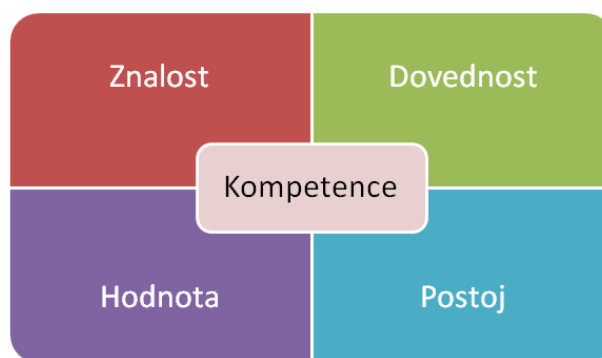
---

<sup>15</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 119

Jak již bylo řečeno, obecně vychází rozvojový cíl z klíčových kompetencí, které jsou stanoveny v RVP 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 (Bělecký, 2007).

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 (Zieleniecová, 2017).

Nejdůležitější je vnímání kompetence jako určité struktury, která se skládá z více složek, uvedených na obrázku níže (Centrum občanského vzdělávání za podpory antikomplexu, 2018):



Obrázek 30 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, její 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 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 pracující s modelem CDC 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?“. Stejně otázky si ale kladou i žáci, kteří jsou vystavení 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? Zkusme si před začátkem práce zopakovat, co je cílem, co vnímáme jako podstatné a důležité, když tomu porozumí učitel, porozumí tomu i žáci.

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 sebezpřijetí, které je důležité pro spokojený život. Každý má různé vzorce chování a reakce 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 tím, i přes první porodní bolesti, usnadníme práci i sobě (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 120 - 124)<sup>16</sup>.

#### 4.1.4. Propojení rozvojového a výukového cíle - teorie a praxe

O čem tedy konkrétně mluvíme, když používáme pojem propojování výukových a rozvojových cílů? Co to vlastně znamená? Ukažme si to prakticky na hodině českého jazyka (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 124 - 130)<sup>17</sup>.

##### **Příklad - Hodina českého jazyka s tématem vyjmenovaná slova po B**

Dle ŠVP a mého učebního plánu mám s 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 mou třídu).

- Výukový cíl - Žák si vybaví a reprodukuje vyjmenovaná slova po B (Cíl dle učebního plánu, ŠVP. 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 (Naplnuji 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).

<sup>16</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 120 - 124

<sup>17</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 124 - 130

*Pozn.: Vzhledem k určeným cílům by pravděpodobně tato byla 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.*

### **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 mnemotechnickou 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 svojí část nebo část jiné skupiny? A podobně.

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, 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 (Hublová, 2018).

Reflexe se vztahuje k cílům i k procesům učení. Pokud reflektujeme dosažení cílů, zamýšlíme se například nad tím (Hublová, 2018):

- 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 a podobně.

Pokud reflektujeme proces učení, můžeme se zamýšlet nad tím (Hublová, 2018):

- 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 a podobně.

Při reflexi by se mělo myslet také na emoce – tedy na to, jak se žák při aktivitě cítil, co prožíval, a podobně. 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 ní mnohdy nezbývá čas. Dobrou pomůckou je, pokud s reflexí počítáte už při plánování hodiny a necháte si na ni plnohodnotný prostor ve vyučovací hodině (Hublová, 2018).

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 klíčovách 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 klíčovách 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 systematictější a komplexnější. Pokud je rozvoj naplánován takto koncepční, 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 tvrdošijně 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 (Durlak, 2018). 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 (Durlak, 2018). 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, nekladte na sebe příliš velké nároky. Realisticky zvolený cíl je základ pro prevenci syndromu vyhoření a vymizení chutě zkoušet cokoli 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 užítku (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 kreativitu pedagogů a vedení. V této kapitole chceme ukázat, že právě upozadované 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 vytvořit z velké kompetence menší kousek (znalost, dovednost, hodnotu, postoj). K tomuto konkrétnímu 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 (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 124 - 130)<sup>18</sup>.

## **Jak je možné propojit v hodině rozvojový cíl se vzdělávacím**

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 (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 131 - 140)<sup>19</sup>.

Nejdříve je potřeba si určit, s čím mají žáci největší potíže, 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:

- I. Vytvoření a popis vize, jaká je osoba s danou kompetencí – co zná, co umí/dělá, o čem přemýšlí, co říká.
- II. Z popisu osoby vybereme klíčová slova, která danou kompetenci charakterizují.

---

<sup>18</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 124 - 130

<sup>19</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 131 - 140

- III. Vybereme klíčové slovo a dále jej popíšeme pomocí struktury kompetence uvedené výše – znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje.
- IV. Vybereme vhodné téma, kterou chceme u žáků podpořit a naplánujeme si aktivitu do hodiny s ohledem na výukový cíl a časový prostor.

## I. 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 projevít, že ovládá kompetenci efektivní komunikace?
- Co tato osoba umí a dělá, že je z toho poznat, že kompetenci efektivní komunikace ovládá?
- V 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 pracujeme. 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 (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 131 - 140)<sup>20</sup>.

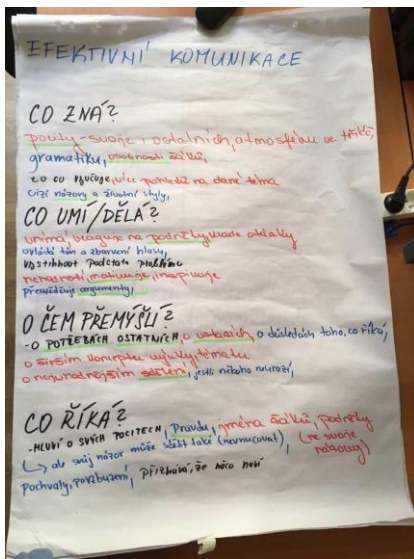
## II. Klíčová slova

Osoby, které vytvářely popis vize, pak podtrhají klíčová slova, která jim připadají nejuvýstižnější ze sepsaných vět, slov, hesel. Ukážeme si finální meziproduct na příkladu práce účastníků semináře.

---

<sup>20</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 131 - 140

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.



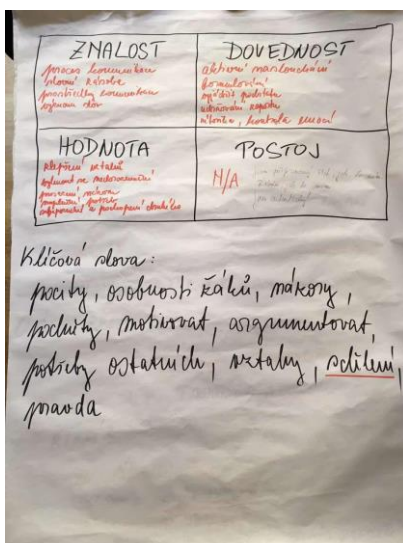
Obrázek 31 Popis vize kompetence efektivní komunikace

### III. 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 32 Rozřazení klíčových slov do struktury kompetence

#### IV. Vhodné téma a plánování aktivity / hodiny

Z tabulky na obrázku je tedy možné si vzít jakoukoliv část a propojit jí 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 co všechno 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, případně čím to bylo, že vybraný žák popsal obvod tak, že jej všichni zapojili? A podobně (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 131 - 140)<sup>21</sup>.

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 otázkou 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 (Vališová, Kasíková, 2011):

- 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

---

<sup>21</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 131 - 140

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 kompetence 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 (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 131 - 140)<sup>22</sup>.

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 (Doran, 1981) a 4U. 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 (O'Neill, 2006). 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.

---

<sup>22</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 131 - 140

- 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 ŠVP, 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 všimnout 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 (Kováčková, Jeřábková, 2018, s. 131 - 140)<sup>23</sup>.

Další metoda, která je více založená na emocích ve výuce a vizualizaci cíle, se nazývá 4U (12). 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:

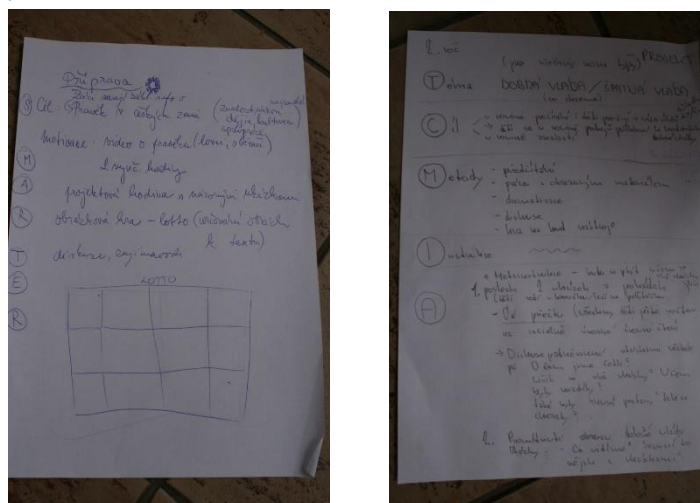
- Uvidím = žáky, kteří pracují ve skupinách na sestavení obvodu, jsou zabraní do práce, nevyrušují, věnují se pouze zadané práci.
- Uslyším = slyším dotazy, šum zaujaté diskuze mezi žáky, projevy radosti a pochopení.
- Ucítím = radost a pýchu, že se mi podařilo žáky zaujmout, budu soustředěná/ý spolu 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.

<sup>23</sup> Převzatý text, Kováčková, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 131 - 140

- 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 (Kováčová, Jeřábková, 2018, s. 131 - 140)<sup>24</sup>.



Obrázek 33 Akční plán pro práci se třídou, Projekt pro 2 ročník, z kurzu Model CDC v pedagogické praxi 2019

### Příklad z praxe:

#### **Práce s kompetencemi a kompetenčním modelem CDC - venkovní pohybová hra**

Hra byla vytvořena ke kurzu, jehož cílem bylo představit model CDC a začít diskuzi o termínech a jejich významu, které model obsahuje.

#### **Postup:**

- Zahajte diskuzi sami, nechte žáky vytvořit - namalovat, nakreslit, udělat koláž na téma, co pro ně představuje pojem např.: lidská práva a jak ho ztvárnit do výtvarné zkratky - malého obrázku.
- Pak si sestavíte vlastní hru a diskuze může pokračovat.
  - 1. Účastníci se pomocí losovátek rozlosují do 4 týmů (Hodnoty, Postoje, Dovednosti, Znalosti)
  - 2. Každý tým má za úkol najít termíny, které patří do jeho části CDC modelu. (Hodnoty, Postoje, Dovednosti, Znalosti)
  - 3. Termíny jsou skryté pod obrázky. Tým, se snaží přijít na to, co k čemu patří v rámci týmové diskuze a potom si hypotézu ověřit na příslušném stanovišti.
  - 4. Následuje diskuze o tom, jak kterým pojům rozumíme, co si pod nimi vykládáme, jak je chápeme - přijímání odlišných názorů a úhlů pohledu.

Hra trvá cca 90 minut v závislosti na vzdálenostech umístění jednotlivých stanovišť v prostoru.

<sup>24</sup> Převzatý text, Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 131 - 140

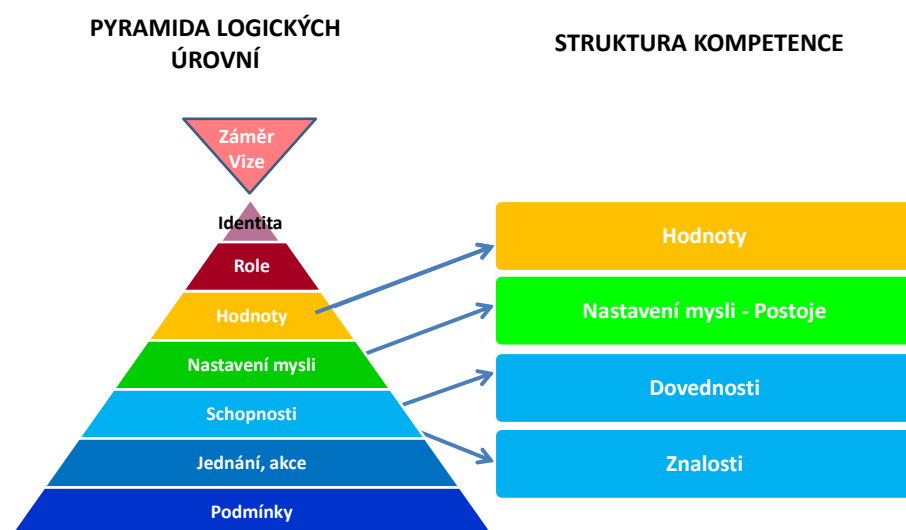


Obrázek 34 Hra s modelem CDC, z kurzu Model CDC v pedagogické praxi 2019



# 6. Nástroje pro práci s kompetencemi

Jak již jsme si ukázali dříve, pro práci s kompetencemi jako celky slouží kompetenční modely. V této kapitole se naopak zaměříme na nástroje, vhodné pro práci s dílčími částmi kompetencí - hodnotami, postoji, dovednostmi a znalostmi. Jako odrazový můstek a zároveň jednotící prvek využijeme úzké napojení struktury kompetence na pyramidu logických úrovní.



Obrázek 35 Vztah Pyramidy logických úrovní a struktury kompetence

Zároveň bychom vám v úvodu této části rádi představili vztahy mezi nástroji pro práci s kompetencemi v obecnější rovině, které jsou důležité pro vyhodnocení situace - nastavení mysli kmene, již dosažené úrovně kompetence nebo její dílčí části, míra zvědomění kompetence. Tyto nástroje vám pomohou vymezit prostor, který k rozvoji zvolené kompetence máte, zároveň vám usnadní výběr z možných způsobů vedení jednotlivců, skupin i celých kolektivů a usnadní vám výběr didaktických metod i aktivit vhodných k zařazení do výuky.

Vytvořili jsme pro vás tabulku propojující hlavní nástroje pro vedení jednotlivců i třídních kolektivů. Jednotlivé řádky ukazují možnosti vedení a forem 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 (Špinarová, 2018, s. 221)<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 221

Nastavení mysli - Teorie kmenů	Situační vedení	Schody učení	Struktura kompetence
Život je úžasný	Koučování	Vědomá nevědomá kompetence	Hodnota
My jsme úžasní narozdíl od vás!	Delegování	Nevědomá kompetence	Postoj
Jsem úžasný narozdíl 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

### Jak využít propojení nástrojů v praxi:

- **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 instruváním.
- **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 instruvování, 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.
- **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 mezi-předmětových 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 instruvování, přes trénování až po motivování, vyzkoušet můžete nově také prvky delegování (Špinarová, 2018, s. 222)<sup>26</sup>.

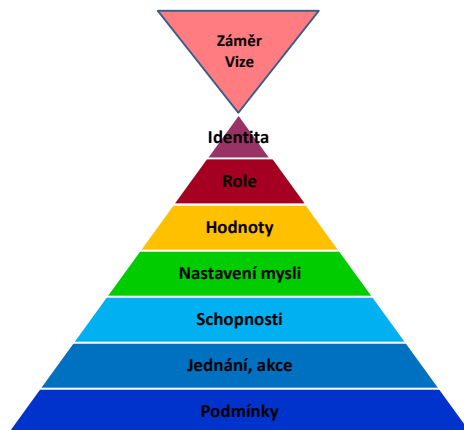
V této kapitole se také dále zaměříme na tzv. schody učení a situační vedení podle Kennetha H. Blancharda a Paula Herseye.

<sup>26</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 222

## 6.1. Kompetence a pyramida logických úrovní

Pyramida logických úrovní (Dilts, 2018) 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 (Špinarová, Kořínková, 2018, s. 61)<sup>27</sup>.

### PYRAMIDA LOGICKÝCH ÚROVNÍ



Obrázek 36 Pyramida logických úrovní R. Diltse

- **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, dělán, 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.

<sup>27</sup> Převezatý text, Špinarová, T., Kořínková, J.: Kdo je Tvůrce?, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 61

## 6.1.1. Pyramida logických úrovní - Příklady z praxe

Příklad z praxe:

### **Proč pracovat s cílem a hodnotami**

Ocitli jste se někdy na školení, kterému jste vůbec nerozuměli, nebavilo vás, neviděli jste v něm smysl a vaší jedinou touhou bylo, ať už to skončí, a vaším jediným cílem bylo "přežít"?

- Tomu předcházela rozhovor s kolegy: "A o čem to školení bude?" Nevíme. "A o čem to bylo minule? Paní vyprávěla něco o mentálně postižených žácích. A proč máme to školení? Je to v šablonách. Musíme to všichni podepsat - oba dny, že jsme tam byli.
- Skupina přichází nenaladěná, jednak na základě minulých zkušeností, kdy jim školení nic nepřineslo, pak brblají, že potřebují studenty připravovat na závěrečné zkoušky, a proč nemohlo být školení jindy - třeba v přípravném týdnu.
- Kultura školy a nepsané zákony jim ale velí pouze brblat a nahlas neříct nic.
- Nastupuje lektorka. Na něco se ptá a pak vypráví, na něco se ptá a odpovídá si, na něco se ptá a já jí odpovídám a pak zase něco povídá. Trpělivě čekám, až nastane představení, pravidla a cíle kurzu, očekávání účastníků.
- Když ani po úvodní tři čtvrtě hodiny převážně jejího povídání nic z toho nenastalo, využiji příležitosti, kdy lektorka kromě mluvení o problémech a jejich neřešitelnosti kreslí na tabuli model trychtýře znázorňující množství studentů, kteří se ve výkladu orientují a kteří ne, protože mají jiné potřeby. Tomu rozumím, školení do této chvíle oslovovalo převážně sluchové typy. Hlásím se tedy o své potřeby struktury a cíle. Lektorka odsouhlasí a zase chvíli povídá, ale na prezentaci se objeví "Kultura školy...atd.", no aspoň něco. V tu chvíli si zapínám notebook a pokračuji v rozdělané práci, několik lidí postupně odbíhá vyřizovat zjevně naléhavý hovor. Ostatní s nepřátelským výrazem na tváři pokračují s nastavením "nejsem tady" a "přežít".
- Dosavadní průběh školení mi začíná objasňovat, proč se nikdo netěšil a podával tak mlhavé informace.
- Začínáme se chovat jako naši studenti, dost přesně je zrcadlíme. Škoda, že si to většina z nás pravděpodobně neuvědomuje.

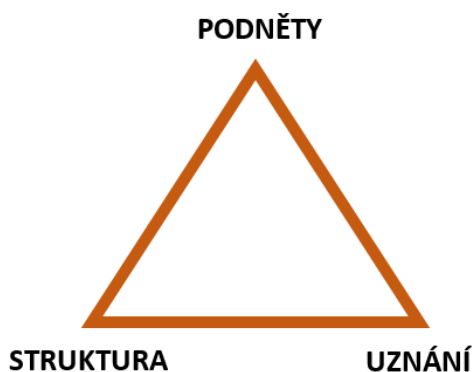
Jak s takovou skupinou a situací pracovat?

- Možným nástrojem z transakční analýzy: Trojúhelník: uznání - struktura – podněty.
- Ve fungující třídě, skupině, týmu jsou v rovnováze.

**Ve fungující třídě, skupině, týmu jsou v rovnováze následující části:**

- **Uznání (recognition)** - týká se ocenění, uznání každého člena. To znamená, že každý má pocit, že je uznávanou součástí skupiny. Lidé se navzájem zdraví, je tam pro ně místo - židle a podobně. Tato část se dá posílit např. tím, že učitel, lektor, facilitátor, průvodce umožní všem, aby se představili a dostali prostor se vyjádřit. Introverti, kteří se často nechtějí prosazovat, ale přitom někdy očekávají, že dostanou prostor, ale nebudou si ho sami brát, čekají, až budou o názor požádáni a podobně.
- **Podněty (impetus)** - obsah, něco zajímavého, podnětného je-li toho málo, nudíme se, je-li toho moc, jsme přetížení a nestíháme zpracovávat.
- **Struktura - vědět**, jak to bude dlouho trvat, co je cílem, jaké jsou postupné kroky atd., A opět každý má potřebu struktur a detailů jinou.

Pokud vám ve třídě něco nefunguje. Zkuste, zda by pomohlo přidat nebo ubrat nebo změnit uznání, strukturu nebo podněty.



Obrázek 37 Schéma z Transakční analýzy

Příklad z praxe:

Přetížená učitelka přibíhá s vykulenýma očima, že nám byl zadán další úkol. Zorganizovat pro obě naše třídy Den jazyků za 2 dny. Učitelka je nenaladěná a její obličej vyzařuje nechuť k další zbytečné akci nařízené shora. Nastavení druhé učitelky je ale jiné: "Ha, příležitost udělat něco jinak a ještě k tomu máme podporu shora." Pokládá tedy otázku: "Co je cílem Dne jazyků?", druhá učitelka neví, ale předává papír, kde jsou definovány tyto cíle:

- "Ukázat žákům a veřejnosti význam a užitečnost učení cizích jazyků, posílit jazykové kompetence žáků....."
- Časový fond: 2 vyučovací hodiny.

Učitelka v duchu srovnává vlastní cíle, hodnoty a systémy přesvědčení a hledá, jak by se to dalo zkombinovat:

- Je krásné slunečné září, bylo by super být venku a tím bychom splnili osvětový cíl - být na veřejnosti. Ráda dělá věci, které ji baví, protože její systém přesvědčení je, že učení má být zábavné. Zároveň nemají ani jedna čas vymýšlet něco nového.

- Její preferovaný přístup je “low production - high impact” - tedy málo práce s přípravou, ale velký výsledek. (Samozřejmě, že pojem “málo práce” je relativní a že často nastane “high production - low impact”, tedy opačný výsledek, ale to je jiné téma.)
- A v tu chvíli ji napadlo hrát “Scrabble”, který má v běhací venkovní verzi. Její zkušenost s ním je, že baví každého, vždy se všichni více či méně zapojili. Podporuje tvořivé myšlení a rozvoj slovní zásoby. A protože zpětná vazba od inspekce mluvila o potřebě učit studenty používat papírové slovníky, splníme další cíl - povolíme ve hře papírové slovníky.

Proč Scrabble odpovídá jejím cílům a cílům dne jazyků podle Pyramidy logických úrovní?

- Smysl: Jaký to má smysl?
  - Zažijeme, že učení může být zábavné. Rozšíříme si slovní zásobu. Posílíme spolupráci a komunikaci v týmech. Zažijeme příjemné aspekty týmové spolupráce.
- Role: S jakou rolí učitelky angličtiny se identifikuje?
  - Průvodkyně s nabídkou zajímavého zážitku. Převezměte odpovědnost a učte se sami.
- Hodnoty, systémy přesvědčení: Jaké hodnoty naplňují tím, co dělá?
  - Spolupráce, zábava, jiný úhel pohledu na studium cizího jazyka. Angličtina je typická možností mnoha kombinací.
- Schopnosti: Jaké znalosti a schopnosti má? Jaké kompetence podporuje?
  - Aktivní používání obou hemisfér, učení v pohybu.
  - Komunikační dovednosti, spolupráce (studenti jsou rozdělení do týmů), tvůrčí myšlení v rámci struktury.
- Chování: Co přesně dělá?
  - Motivuje a podporuje. Udržuje atmosféru akce a zábavy.
- Prostředí: Kdy? Kde? Jaké zdroje využívá?
  - Hra je hotová v krabici a její rozmístění na stanoviště zabere ve spolupráci s kolegyní 10 minut. Vhodného místa je dost a je veřejné, což splňuje další požadavek zadání.

Když si udělala takto jasno, zbývalo jen zvládnout poslední námitku kolegyně. To ale musí projít přes zástupkyni, ta musí náš plán schválit. Šla do toho aktivně a zástupkyni ředitelky popsala plán, včetně cílů a kompetencí, které bude rozvíjet. Plán byl přijat. Hra je navíc fotogenická a akci lze nafotit i při dodržení GDPR.

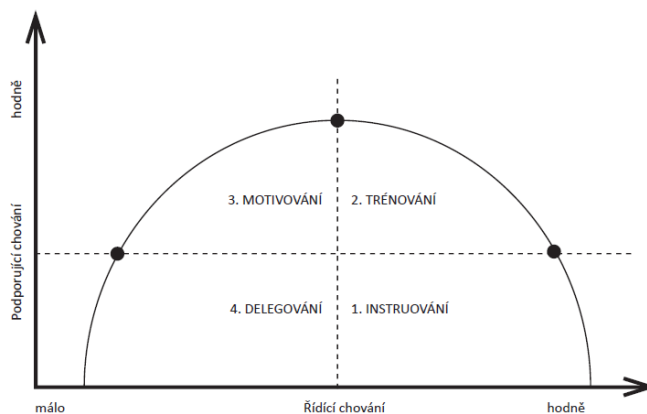
### Příklad z praxe:

Pyramida mi pomáhá každý den. Nejčastěji kladu sama sobě i ostatním otázku ohledně smyslu a vize: “Co je cílem?”. Potom si kladu otázku na hodnoty: “Co je důležité?” “S čím ladím, souzním a s čím určitě ne?”. Také se dívám, jaké systémy přesvědčení, nastavení mysli mne k cíli vedou a co mne naopak brzdí. Tento nástroj mi pomáhá nalézt efektivní řešení.

## 6.2. 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 (Špinarová, 2018, s. 198)<sup>28</sup>.

- 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 (Fowler, 2009).



Obrázek 38 Schéma situačního vedení lidí

### Instruování

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. Vydejte si rýsovací potřeby. Instruování je jednou ze základních dovedností pedagoga pro práci se žáky. Tento styl vedení je vhodný vždy,

<sup>28</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 198

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. stupeň 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 (Špinarová, 2018, s. 199)<sup>29</sup>.

## **Trénování**

Trénování je 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 odvalu, 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 (Špinarová, 2018, s. 199)<sup>30</sup>.

## **Motivování**

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 (Špinarová, 2018, s. 199 - 200)<sup>31</sup>.

## **Delegování**

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

---

<sup>29</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 199

<sup>30</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 199

<sup>31</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 199 - 200



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 (Blanchard, 2017), (Špinarová, 2018, s. 200)<sup>32</sup>.

### 6.2.1. Dotazník přístupu učitele k žákům

	Ano	Ano Spíše	Spíše Ne	Ne
1. Žáci přicházejí do školy s nechutí a bez zájmu.	-3	0	3	5
2. Většinu 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	3	-3	-5
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	0	3
6. Většinu žáků může výborný učitel motivovat.	5	3	0	-3
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	3	5
9. Většina žáků má pro svou práci v hodině ráda pořádek a účelně organizované prostředí.	5	3	0	-3
10. Je obtížné zvládnout nadané/chytré žáky.	-5	-3	0	3
11. Základním přáním žáků je pracovat tak málo, jak jen to je možné.	-3	0	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	0	-3
14. Jestliže žák neprospívá, je to chyba okolí (učitele, školy, rodičů, vzdělávacího programu, systému).	3	0	-3	-5
15. Když mají žáci zkušeného a odborně zdatného učitele, naučí se maximum.	5	3	0	-3
16. Přání a požadavky žáků a učitele jsou rozdílné, proto si nemohou nikdy rozumět a shodnout se.	-3	0	3	5
17. Špatná práce žáků v hodině vyžaduje důraznou kritiku učitele.	5	3	0	-3
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 nespocoval, podporuje tak nepozornost a nekázeň i u ostatních žáků.	-5	-3	0	5
20. Učitel by se neměl chovat příjemně a pozitivně k žákům, kteří neradi pracují, jsou pasivní a nespocovalí.	5	3	-3	-5

<sup>32</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 200

21. Předmět, který učím, vyžaduje přirozené nadání a předpokládám, že ho žáci obtížně zvládnou.	-3	0	3	5
22. Když žáci nepracují, měli by se bát trestu.	-3	0	3	5
23. Žáci přijímají pozitivní konstruktivní kritiku, když vědí, že jim pomůže zlepšit se.	5	3	-3	-5
24. Žáci vítají práci a činnost, když mají šanci v ní uspět.	5	3	-3	-5

## Vyhodnocení

- Sečtete všechny kladné body.
- Sečtete všechny záporné body.
- Dokončete výpočet celkového skóre.

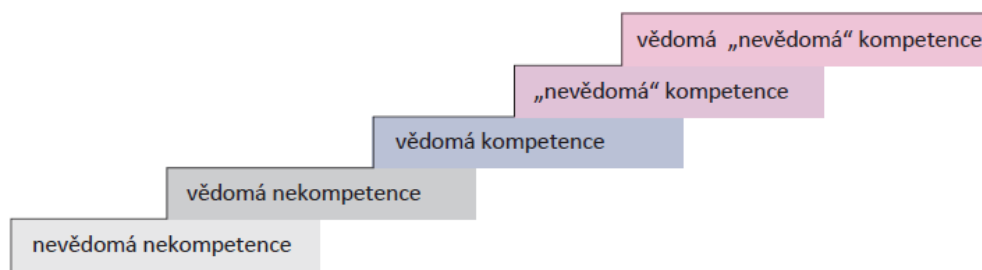
## Charakteristika přístupu učitele k vyučování podle získaného počtu bodů

- **- 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 (Petty, 2004), (Sitná, 2013), (Špinarová, 2018, s. 200 - 202)<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 200 - 202

## 6.3. 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 (Howell, 1986), (Špinarová, 2018, s. 189 - 191)<sup>34</sup>.



Obrázek 39 Schody učení

- **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.
- **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.
- **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 říká, dělá, zkoumá nebo posuzuje. 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.
- **„Nevědomá“ kompetence**
  - Činnost dělá automaticky, plynule a efektivně bez většího přemýšlení nebo zaměření pozornosti – například řídí auto, prezentuje, uvádí program) – jedná se vlastně o zvyk, stereotyp.
  - Výhodou této fáze je, že se na znalost i dovednost můžeme do určité míry spolehnout, protože je zvládnáme také při nepříznivých vnějších vlivů.
  - Zda je naplněna kompetence celá, poznáme, pokud student říká: Ano, znám, umím, je to důležité a chci to dělat. (Můžeš zaspívat? Ano, jakou písničku chcete?).
- **Vědomá „nevědomá“ kompetence**

<sup>34</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 189 - 191

- 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 (Špínarová, 2018, s. 189 - 191)<sup>35</sup>.

#### **Cvičení (Špínarová, 2018, s. 189 - 191)<sup>36</sup>:**

Odpovězte si na následující 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?

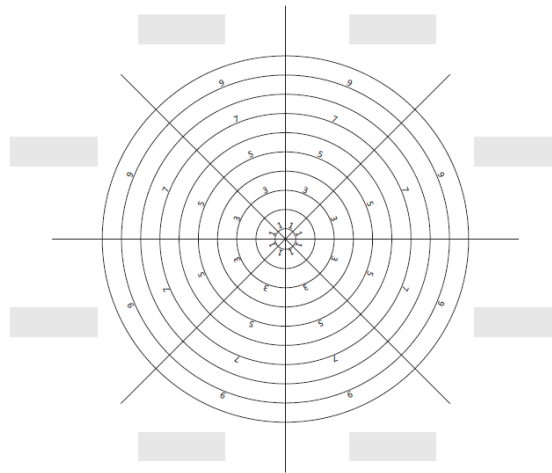
## **6.4. Od vize k cíli - Balanční kolo**

Balanční kolo a škála jsou dalším pomocníkem, který vám usnadní výběr toho nejpřínosnějšího cíle, zvýšit zisk z jeho naplnění i efektivní nasměrování konkrétních kroků. Umožňuje 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 (Špínarová, 2018, s. 158 - 159)<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> Převzatý text, Špínarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 189 - 191

<sup>36</sup> Převzatý text, Špínarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 189 - 191

<sup>37</sup> Převzatý text, Špínarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 158 - 159



Obrázek 40 Balanční kolo a škála

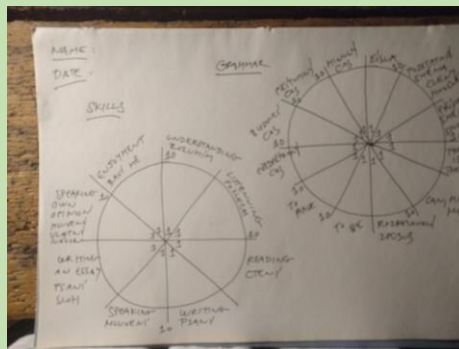
### Příklad z praxe: Balanční kolo

Tento nástroj velice pomáhá při zvědomování si priorit většího projektu nebo situace.

Studentům bylo zadáno balanční kolo na začátku roku a konci školního roku. Na začátku, aby si pro sebe zmapovali, kde odhadují své znalosti a na konci, aby si uvědomili svůj posun. Cílem studentů je maturita z angličtiny, proto jsou do kola vybrané jazykové znalosti, které jsou k maturitě potřeba.

#### **Zadání balančního kola:**

- Označte na škále 1 - 10 (1 - minimum - 10 maximum) jak se v tuto chvíli hodnotíte v dané gramatice nebo dovednosti. Pro zvýraznění vybarvěte vzniklý obrazec.



Obrázek 41 Balanční kolo

#### **Otázky pro studenty:**

- Když se podívám na tato dvě balanční kola, na co se chci zaměřit?
- Pákový efekt: Kterou oblast potřebuji posunout, abych pohnul(a) dopředu se vším?
- V které oblasti jsem se nejvíce posunul(a)? Čím jsem toho dosáhl(a)? Jaké kroky potřebuji udělat, abych se dostal(a), alespoň o bod výš?

## 6.5. Nástroj SMARTER

K stanovení cílů, kterých chci dosáhnout, pomáhají následující nástroje: SMARTER a 4U.

- S – specifický; M – měřitelný; A – ambiciózní; R – realistický; T - časově vymezený; E – ekologický; R – revidovaný



Obrázek 42 SMARTER, ukázka z kurzu Model CDC v pedagogické praxi

Příklad z praxe:

### **Použití modelu SMARTER při přípravě hodin angličtiny pro maturitní třídu**

- **S - specifický** - Cílem je složit maturitní zkoušku - všechny úkoly a zadání, které na hodinách angličtiny plníme, s ní přímo souvisí. Zaměřujeme se na gramatiku, která je vyžadovaná úrovní B1. Pro gramatická cvičení používáme didaktické testy, které byly zadávány na maturitách v předchozích letech. To samé s poslechů a tématy. Slovní zásoba a gramatické vazby se vždy vztahují k maturitním tématům.
- **M - měřitelný** - Výsledky vyhodnocuji procenty, tak jak se hodnotí maturitní testy. Studenti tedy vidí, zda by prošli.
- **A - ambiciózní** - ano, vzhledem k tomu s jakými mezerami ve znalostech začínáme.
- **R - realistický** - alespoň pro některé, podle průběžných výsledků. A ostatní - vidí, že musí víc zabrat.
- **T - časově vymezený** - maturita duben 2020.
- **E - ekologický** - Ano, věnovat každý den studiu angličtiny 10 - 30 minut a 5 hodin týdně ve škole.
- **R - revidovaný** - Bereme tu maturitu vážně. Můžeme se podporovat navzájem. Ví o tom víc lidí, který mne budou podporovat už jenom tím, že se mne budou ptát na můj postup (Špinarová, 2018, s. 157).

Další metoda, která je více založená na emocích ve výuce a vizualizaci cíle, se nazývá 4U (Lawley, J., Way, 2017). 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.

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 (Špinarová, 2018, s. 157)<sup>38</sup>. Pokud splním svůj cíl:

- Co uvidím?
- Co uslyším?
- Co ucítím?
- Co udělám?

Příklad z praxe:

#### **4U – maturita**

Pokud splním svůj cíl:

- Co uvidím?
- Co uslyším?
- Co ucítím?
- Co udělám?

Vidím, že vše, co děláme, směřuje k cíli maturita, slyším, vidím i pracuji na tématech, které jsou relevantní. Cítím, kde je to efektivní a kde potřebuji přidat. Dělán to tak, aby to mělo výsledky a bavilo mne to.

## **6.6. 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. Je stanovený podle SMARTER nebo 4U. Takový plán má vysoké šance, že bude naplněn (Špinarová, 2018, s. 159)<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 157

<sup>39</sup> Převzatý text, Špinarová, T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 159

Příklad z praxe:

Akční plán je stanovený podle nástroje 4U. Má vysoké šance, že bude naplněn.

- Každý týden získám 100 bodů na Duolingu.
- Každý den si zapíšu 3 nová slovíčka a věty, kde se dají použít.
- Každý týden se podívám na film v angličtině s anglickými titulky.
- Když se dívám na youtube, tak jenom v angličtině s anglickými titulky.
- U každého výrobku s anglickým návodem si ho přečtu a porovnám s českým.
- Půjčím se v knihovně dvojjazyčné knížky a každý den přečtu alespoň 10 vět.
- Na internetu budu překládat komiksy do angličtiny nebo do češtiny. Každý den, alespoň jedno políčko.

Následující nástroj na podporu kompetence komunikační dovednost a stanovování cílů bych ráda nabídla těm, kteří mají rádi strukturu a přípravu

Tabulka pro strukturování konverzace s nadřazeným:

<p>CÍL</p> <p>Co budu dělat jinak:</p> <p>Co jsem si určil(a) já:</p> <p>Co určila škola:</p>	<p>2. STRATEGIE</p> <p>Proto do té doby udělám toto:</p>
<p>4. MONITOROVÁNÍ</p> <p>Já i škola budeme vědět, že se dostávám k cíli, protože:</p>	<p>3. PODPORA</p> <p>Budu mít k dispozici následující zdroje: peníze, čas, lidi....</p>



Příklad z praxe:

### Akční plán - "Můj učitelký příběh"

- Nástroj "Můj učitelký příběh" na kurzu posloužil jako součást akčního plánu: "Dát si dohromady ve své učitelské roli, čím jsem prošel - prošla, kde jsem a kam chci jít."
- Zde jsou autentické příklady pro vaši inspiraci:



Obrázek 43 Učitelký příběh - napsané kapitoly, rozepsané kapitoly

# Závěr

---

Rozvoj kompetencí je dlouhodobý, nikdy nekončící proces. Mnoho pedagogů, psychologů, andragogů, lektorů a koučů hledá svou cestu, jak s nimi pracovat tak, aby se kýžený výsledek dostavil, co možná nejdříve. Názorů a představ o tom, která kompetence jsou ty nejpodstatnější a zaslouží si být součástí kompetenčního modelu je tolik, kolik je tvůrců těchto modelů.

Společně jsme se dostali až na samý závěr této publikace zaměřené právě na obsah pojmů kompetence a kompetenční model. Zabývali jsme se historií bádání o kompetencích, proměnách úhlů pohledu na ně. Představili jsme vám spojení mezi Pyramidou logických úrovní R. Diltse skrze strukturu kompetence jako souboru: Hodnot, Postojů, Dovedností a Znalostí.

Utříbili jsme si, jak vzniká kompetenční model. Představili jsme si velké, v současné době, hojně využívané modely kompetencí. Svou pozornost jsme zaměřili na souvislosti mezi vývojem cílů celosvětové vzdělávací politiky, evropskou Bílou knihu, Evropským referenčním rámcem, celoevropským Modelem kompetencí pro demokratickou kulturu s kompetenčním modelem v českých Rámcových vzdělávacích programech a naší Národní soustavou povolání.

Zastavili jsme se u toho, jak si vybrat pro pedagogickou práci se žáky přínosný kompetenční model i jak zvolit tu správnou kompetenci. Ukázali jsme vám mimo jiné proces vytváření reálných, naplnitelných rozvojových cílů pro konkrétní kompetence a jejich dílčí část. Měli jste možno se seznámit s procesem rozklíčování kompetence na hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti.

Pevně věříme, že stejně jako pro účastníky našich kurzů, byla také pro čtenáře z něj vycházející publikace vítaným exkursem do světa kompetencí, který dodá smysl zaměření pozornosti pedagogů i dalších vzdělavatelů, na cílené začlenění práce na rozvoji kompetencí, respektive jejich dílčích částí, v rámci vzdělávacího procesu na všech stupních škol v České republice.



Obrázek 44 Reflexe zážitku s kompetenčním modelem CDC

# Literatura a zdroje

---

Anderson, M., Sylva, S.: Beliefs, Values and Attitudes. Me-and-Us Ttd., [no date]. ISBN 978-1-905801-09-1.

Anderson, S.: Taming Your Outer Child. Date: June 17, 2015 -Society for Research in Child Development

Barbe, W. B. ; Swassing R.H.: Teaching Through Modality Strengths: Concepts and Practices, ISBN-13: 978-0883091005

Barbe, W. B., Milone, M. N.:What we know about modality strengths. Educational Leadership, 1985, 38(5), s. 378-380

Bárta, K.: 8 klíčových kompetencí pro celoživotní učení Evropský referenční rámec, 2006, [Cit. 20.6.2019]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/16696372-8-klicovych-kompetenci-pro-celozivotni-uceni-evropsky-referencni-ramec-evropska-komise-doporuceni-evropskeho-parlamentu-a-rady-z-18-12.html>

Bělecký, Z.: Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

Belz, H.; Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvoj. Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

Blanchard, K., H., Zigarmi, P., Zigarmi, D.: Leadership & minutový manažer: zvyšování efektivity prostřednictvím metody Situačního vedení. Praha: Dobrovský s.r.o, 2017. ISBN 978-80-7390-073-1.

Bolten, J. :Interkultureles Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Erfurt 2003. ISBN 3-931426-52-1

Brown, P., C., Roediger III.,H.,L., McDaniel, M.A.: Nauč se to! Jan Melvil publishing 2017, ISBN 978-80-7555-030-9

Centrum občanského vzdělávání za podpory antikomplexu: Kompetence pro demokratickou kulturu – competences. [online]. 10 července 2018. Dostupné na: <http://competences.cz/kompetence-pro-demokratickou-kulturu/>

Dilts, R., B.: Changing Belief Systems With NLP. S. I.: Dilts Strategy, Group, 2018. ISBN 978-1-947629-26-4.

Dilts, R.,B.: Changing belief systems with nlp. S.I. : Dilts strategy group, 2018. ISBN 978-1-947629-26-4.

Doran, G., 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, Y., Kosonen, M.: Dynamická strategie: schopnost pohotově měnit strategii vám umožní získat náskok před konkurenty. Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-227-7.
- Duckworth, A.: Houževnatost. Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-021-7.
- Durlak, J. 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, C. S., Ešnerová, K.: Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál. 2017. ISBN 978-80-7555-032-3.
- Fleming, N.D., Mills, C.: Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection, Lincoln University, Canterbury, New Zealand, 1992, Published in: To Improve the Academy, S 137, Vol. 11
- Howell, W.S., The Empathic Communicator. Prospect Heights, Il : Waveland Pr Inc, 1986. ISBN 978-0-88133-206-3. Communication skill-use to understand your audience, as well as the impact of the interpersonal dynamics
- Hublová, P.: 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](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/R/Reflexe)  
Národní ústav pro vzdělávání
- Jeřábek, J., Tupý, J.: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Březen 2017. Dostupné na: [http://www.msmt.cz/file/38447\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/38447_1_1/)
- Knight, S.: NLP v praxi: neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti. Praha : Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-231-4.
- Kopeček M. Mapování funkcí lidského mozku včera a dnes. Sanquis 2005, In: [pfyziolmysl.upol.cz](http://pfyziolmysl.upol.cz) [online]. 5. 6. 2008 [cit. 18. 7. 2019]. Dostupné z: <http://pfyziolmysl.upol.cz/wp-content/uploads/2013/07/ObrPamet1.jpg>
- Kopeček, M.: Kognitivní funkce – teorie a praxe; Paměť, In: [miloslavkopecek.cz](http://miloslavkopecek.cz) [online]. cit. [22. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.miloslavkopecek.cz/kognice.htm>
- Kopsa P., Kopsová, K.: Jak se krotí tygr. Edika 2015, ISBN 978-80-266-0806-6
- Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 119
- Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 124 – 130
- Kováčová, K., Jeřábková, M.: Rozvojový cíl jako jedna z cest k posilování role Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 131 - 140

- Kubeš, M.; Spilerová, D.; Kurnický, R.: Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Grada Publishing, 2004, ISBN 80 2470 698 9
- Lawley, J., Way, M.: 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.
- Lexico: Competence, In: lexico.com [online]. [cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.lexico.com/en/definition/competence>
- Logan, D., King, J., P., Fisher, H.: Zrození kmenového vůdce. Praha: Synergie, 2014. ISBN 978-80-7370-252-6.
- Losier, M.J.: Zákony dorozumění. Beta s.r.o. 2010, ISBN: 978-80-7306-411-2
- McClelland, D.: Testing for competence rather than for "intelligence". The American Psychologist [01 Jan 1973, 28(1):1-14], 1973, s. 1 – 14, PMID:4684069
- Muchinsky, P. M.: Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology. Summerfield: Hypergraphic Press, 2006, ISBN 978-0578076928
- Nakonečný, M.: Lexikon psychologie. Vodnář 1995, s. 292 – 295, ISBN: 80-85255-74-5
- Národní ústav odborného vzdělávání: K vývoji konceptu klíčových kompetencí, 2012a, [Cit. 20.6.2019]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>
- Národní ústav odborného vzdělávání: Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání, 2012b, [Cit. 20.6.2019]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>
- O'Neill, J.: 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, V.: Za to můžeš ty... můj mozku. Brno: BizBooks, 2015. ISBN 978-80-265-0347-7.
- Prof., PhDr., Rudolf Kohoutek, CSc., Gabriela Lojová: Přednáška, 2018, pedagogická fakulta Komenského univerzity v Bratislavě
- Rada Evropy: „ROVNÉ SOUŽITÍ V KULTURNĚ ROZMANITÉ DEMOKRATICKÉ SPOLEČNOSTI“ Model kompetencí nutných k zapojení do demokratické kultury. Rada Evropy, březen 2016, ISBN 978-92-871-8519-8
- Raška, S.: Projekt marketingové komunikace ve společnosti MP klasik, s.r.o., Univerzita Tomáše Baťi ve Zlíně, DP, 2012
- Sanchez, J. I., & Levine, E. L.: The rise and fall of job analysis and the future of work analysis. Annual Review of Psychology, 2012, s. 63, 397-425
- Sedláková, M.: Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely. (Vyd. 1.), 2004, Praha: Grada. ISBN 80-247-0375-0, 252 s.

- Slovník-cizích-slov.abz.cz: Kompetence, In: slovník-cizích-slov.abz.cz [online]. [cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: <https://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>
- Svoboda, R.: Kompetenční modely - využití dat Národní soustavy povolání Trexima, 2011, In: slideplayer.com [online]. [Cit. 20.6.2019]. Dostupné z: <https://slideplayer.cz/slide/2633311/>
- Špinarová, T. in Špinarová, T.; Kořínková, J.; Kováčová, K.; Jeřábková, M., Benešová, Z.: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy. ACADEMIA IREAS o.p.s., 2018
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 157
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 158 - 159
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 171 - 174
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 177 - 179
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 184 – 185
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 188
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 189 - 191
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 198 – 200
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 200 - 202
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 218
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 218 – 221
- Špinarová T.: Nástroje Tvůrce, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 221
- Špinarová T., Kořínková, J.: Kdo je Tvůrce?, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 78

Špinarová T, Kořínková, J.: Kdo je Tvůrce?, In: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy, ACADEMIA IREAS, o. p. s., 2018, s. 92 - 95

Thagard, P.: Úvod do kognitivní vědy: mysl a myšlení. Praha, 2001, Portál. ISBN 80-7178-445-1.

UNESCO: Education for the Twenty-first Century, Jacques Delors Education, MoveUNESCO Publishing, 1998, [online]. [Cit. 20.6.2019]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114766>

Univerzita Karlova (Praha). Fakulta pedagogická. Ústav výzkumu a. Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století". Translated by Michal Jon. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

Vališová, A., Kasíková, H.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VARK: Vark, , In: vark-learn.com [online]. cit. [22. 4. 2019]. Dostupné z: <http://vark-learn.com/>

Veteška, J., Tureckiová.M.,: Kompetence ve vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 159, ISBN 9788024717708.

Výrost, J; Slaměník, I.: Aplikovaná sociální psychologie II. Grada 2001, ISBN: 80-247-0042-7

White, R. W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66(5), 1959, s. 297-333.

Zieleniecová, P.: Pedagogika– Cíle výchovy a vzdělání. [online]. Prezentace, 2017. Dostupné na: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2015%20ZS/10%20Cile%20vychovy%20a%20vzdelavani.pdf>

# Přehled obrázků

---

Obrázek 1: zdroj vlastní

Obrázek 2: [Kompetence], In: managementmania.com [online]. [Cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: [https://managementmania.com/uploads/article\\_image/image/456/JPG](https://managementmania.com/uploads/article_image/image/456/JPG)

Obrázek 3: [Schopnost a kompetence], In: miro.medium.com [online]. [Cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: [https://miro.medium.com/max/1042/1\\*qy0yU\\_PNCveRt7gKr9TMWg.png](https://miro.medium.com/max/1042/1*qy0yU_PNCveRt7gKr9TMWg.png)

Obrázek 4: [Celkový rámec revizí RVP - od předškolního vzdělávání po maturitu], In: medium.com [online]. [Cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: [https://cdn-images-1.medium.com/max/1600/1\\*NG8S4IPmo3gR6OPXFevZ1g.jpeg](https://cdn-images-1.medium.com/max/1600/1*NG8S4IPmo3gR6OPXFevZ1g.jpeg)

Obrázek 5: [Vzdělávací cíle v rámci RVP], In: digifolio.rvp.cz [online]. [Cit. 20. 6. 2019]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=75294&view=12130>

Obrázek 6: [Rovné soužití v kulturně rozmanité demokratické společnosti, Model kompetencí nutných k zapojení do demokratické kultury]. Rada Evropy, březen 2016, [Cit. 20. 6. 2019]. ISBN 978-92-871-8519-8

Obrázek 7: [Vztah Pyramidy logických úrovní a struktury kompetence], zdroj vlastní

Obrázek 8: [Talent, úsilí a dovednost], Duckworth, A.: Houževnatost. Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-021-7.

Obrázek 9: [Model tří mozků], LUDWIG, Petr. Konec prokrastinace: Jak přestat odkládat a začít žít naplno. Brno: Jan Melvil, 2013. ISBN 978-80-87270-51-6.

Obrázek 10: [Pyramida učení], Špinarová, T. in Špinarová, T.; Kořínková, J.; Kováčová, K.; Jeřábková, M., Benešová, Z.: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy. ACADEMIA IREAS o.p.s., 2018. str. 215

Obrázek 11: [Myšlenková mapa], In: guruveskole.cz [online]. [Cit. 20.6.2019]. Dostupné z: <https://www.guruveskole.cz/navody/myslenkove-mapy/>

Obrázek 12: [Shannonův a Weaverův model komunikace], úprava vlastní. Narula, U.,: Handbook of communication models, Perspectives, Strategies, Atlantic Publishers & Distributors, New Delphi, 2006, 26 s.

Obrázek 13: [Model důsledků nefungující komunikace], úprava vlastní. Kopsa P., Kopsová, K.: Jak se krotí tygr. Edika 2015, ISBN 978-80-266-0806-6

Obrázek 14: [Paměť a proces]. Kopeček, M.: Kognitivní funkce – teorie a praxe; Paměť, In: miloslavkopecek.cz [online]. cit. 22. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.miloslavkopecek.cz/kognice.htm>



Obrázek 15: [Systém zpracování informací a věda]. Sedláková, M.: Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely. (Vyd. 1.), 2004, Praha: Grada. ISBN 80-247-0375-0

Obrázek 16: Zdroj vlastní

Obrázek 17: Zdroj vlastní

Obrázek 18: [Komunikace s vizuálním typem], Giostrelli, S., In: Publitas,com [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: <https://www.publitas.com/blog/the-power-of-visual-communication/>

Obrázek 19 [Stresory vizuálního typu], In: zsbozp.vubp.cz [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: <https://zsbozp.vubp.cz/images/ilustrace/hluk.jpg>

Obrázek 20: [Vizuální typ a učení], In: tablexia.cz [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: [https://www.tablexia.cz/mediadata/encyclopedia\\_tips/pamatovani\\_slov\\_9dJYFnf.png](https://www.tablexia.cz/mediadata/encyclopedia_tips/pamatovani_slov_9dJYFnf.png)

Obrázek 21: [Auditivní typ], In: tcconline.cz [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: <https://www.tcconline.cz/wp-content/uploads/2018/06/toon-3567.gif>

Obrázek 22: [Auditivní typ a stres], In: canstockphoto.cz [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: [https://cdn.xl.thumbs.canstockphoto.cz/debatovat-kresba\\_csp27961391.jpg](https://cdn.xl.thumbs.canstockphoto.cz/debatovat-kresba_csp27961391.jpg)

Obrázek 23: [Auditivní typ a učení], In: liberaldictionary.com [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: <http://www.liberaldictionary.com/wp-content/uploads/2019/02/echoic-2532.jpg>

Obrázek 24: [Rozumový typ], In: img.cncenter.cz [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: [https://img.cncenter.cz/img/3/article/2465450\\_dousa-v2.jpg?v=2](https://img.cncenter.cz/img/3/article/2465450_dousa-v2.jpg?v=2)

Obrázek 25: [Optimální podmínky rozumového typu], In: img.cncenter.cz [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: <https://img.cncenter.cz/img/3/full/3454939-img-rx212017-v0.jpg?v=0>

Obrázek 26: [Rozumový typ a učení], In: poznanie.sk [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: <http://www.poznanie.sk/images/rozum-a-cit.jpg>

Obrázek 27: [Kinestetický - pocitový typ], In: unflowerstorytime.files.wordpress.com [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: <https://sunflowerstorytime.files.wordpress.com/2011/03/emotion-faces-picture-e1429925480789.png>

Obrázek 28: [Kinestetický typ a učení], In: unflowerstorytime.files.wordpress.com [online]. [Cit. 27.7.2019]. Dostupné z: <https://apari.cz/wp-content/uploads/2017/04/Apari-forex-1024x355.png>

Obrázek 29: [Schéma procesu přípravy výuky v kontextu představovaných nástrojů], In Špinarová, T.; Kořínková, J.; Kováčová, K.; Jeřábková, M., Benešová, Z.: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy. ACADEMIA IREAS o.p.s., 2018. str. 188

Obrázek 30: [Struktura kompetence], In Špinarová, T.; Kořínková, J.; Kováčová, K.; Jeřábková, M., Benešová, Z.: Učitel v roli Tvůrce. Metodická příručka ke kurzu pro pedagogy. ACADEMIA IREAS o.p.s., 2018. str. 121

Obrázek 31: [Popis vize kompetence efektivní komunikace], zdroj vlastní.

Obrázek 32: [Rozřazení klíčových slov do struktury kompetence], zdroj vlastní.

Obrázek 33: [Akční plán pro práci se třídou, Projekt pro 2 ročník], zdroj vlastní.

Obrázek 34: [Hra s modelem CDC], zdroj vlastní.

Obrázek 35: [Vztah Pyramidy logických úrovní a struktury kompetence], zdroj vlastní.

Obrázek 36: [Pyramida logických úrovní R. Diltse], zdroj vlastní.

Obrázek 37: [Schéma transakční analýzy], Školení transakční analýzy pro pedagogické pracovníky MU Brno, srpen 2018.

Obrázek 38: [Schéma situačního vedení lidí], 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.

Obrázek 39: [Schody učení, Howell], W.S., The Empathic Communicator. Prospect Heights, IL : Waveland Pr Inc, 1986. ISBN 978-0-88133-206-3. Communication skill-use to understand your audience, as well as the impact of the interpersonal dynamics.

Obrázek 40: [Balanční kolo a škála], Mulder, P.: 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/>

Obrázek 41: [Balanční kolo], zdroj vlastní.

Obrázek 42: [Smarter], zdroj vlastní.

Obrázek 43: [Učitelství příběh - napsané kapitoly, rozepsané kapitoly], zdroj vlastní.

Obrázek 44: [Reflexe zážitku s kompetenčním modelem CDC], zdroj vlastní.