

Alena Nohavová, Zuzana Bílková, Iva Stuchlíková,
Margareta Garabiková Pártlová

Mentorská podpora akademických pracovníků



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

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

**Alena Nohavová
Zuzana Bílková
Iva Stuchlíková
Margareta Garabiková Pártlová**

Mentorská podpora akademických pracovníků

České Budějovice 2022

ISBN 978-80-7394-978-5

Obsah

1	Vysokoškolská pedagogika	5
1.1	Klíčové pojmy – akademický pracovník, vzdělavatel budoucích učitelů	6
1.2	Profesní kompetence vysokoškolských učitelů – vzdělavatelů budoucích učitelů	7
1.3	Profesní role vysokoškolských učitelů – vzdělavatelů budoucích učitelů	10
	Literatura	11
2	Mentoring pro akademické pracovníky	12
2.1	Mentorský plán	13
	Literatura	16
3	Efektivní komunikace	17
3.1	Komunikační překážky	17
3.2	Principy efektivní komunikace	22
3.2.1	Já-sdělení	22
3.2.2	Aktivní naslouchání	27
3.2.3	Kdo má problém	28
3.2.4	Řešení problému	29
3.3	Formativní zpětná vazba	31
	Literatura	33
4	Reflektivní kompetence	34
4.1	Analýza edukační situace s vnořeným modelem hloubkové struktury výuky	34
4.2	Didaktické formalismy	39
	Literatura	41
5	Osobnostní rozvoj	42
5.1	Základní seberefektivní postupy	42
5.2	Práce s cílem	44
5.3	Práce s časem	45
5.4	Prevence přetížení a vyhoření	46
5.5	Nastavení mysli	49
5.5.1	Jak pracovat s fixním nastavením mysli	50
	Literatura	53
6	Další oblasti spojené s pozicí akademického pracovníka	54

1 Vysokoškolská pedagogika

V této první kapitole metodického materiálu jsou, v souladu s jejím zaměřením na podporu začínajících vysokoškolských učitelů, vymezeny základní pojmy spojené s vysokoškolskou pedagogikou. Vedle klíčových pojmů, které se týkají vzdělávacího procesu, se zaměříme zejména na profesní kompetence vysokoškolského pedagoga. Následující kapitoly metodiky pak obsahují praktické postupy k rozvíjení těchto kompetencí ve vztahu k různým podobám pracovní náplně vysokoškolských pedagogů (diagnostická a intervenční kompetence, komunikační kompetence apod.).

Vysokoškolská pedagogika je

- věda o výchově a vzdělávání na terciárním stupni;
- jednou z disciplín pedagogiky;
- záměrné, cílevědomé, organizované a promyšlené působení na studenta.

Cílem působení na studenta v rámci terciárního vzdělávání je dosažení pozitivních změn v jeho osobnosti tak, aby se stal plně socializovaným a svébytnou osobností, v případě studia učitelství svébytným učitelem. V průběhu působení vzdělavatele budoucích učitelů dochází i k akceptování vzdělavatele jako jednoho z možných modelů pro vlastní budoucí výuku.

K tomuto působení dochází v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu, jehož jednotlivé složky jsou popsány v sylabu předmětu:

- cíl, který je nutné správně nastavit;
- obsah výuky, který musí vycházet z akreditace oboru;
- organizační formy výuky, které jsou vhodné pro daný typ výuky;
- výukové metody, které korespondují s organizačními formami, cílem, obsahem, v neposlední řadě i s interakcí vzdělavatele budoucích učitelů se studenty;
- veškeré didaktické pomůcky, které jsou využívány při výuce;
- podmínky, za kterých daná výuka probíhá.

Stejně jako na úrovni základního nebo středoškolského školství, tak platí i v rámci terciárního vzdělávání tzv. didaktický trojúhelník. Jednotlivé vrcholy představují vzdělavatele budoucích učitelů, studenta a učivo.

1.1 Klíčové pojmy – akademický pracovník, vzdělavatel budoucích učitelů

Na začátku je důležité si objasnit dva základní pojmy: ‘akademický pracovník’ a ‘vzdělavatel budoucích učitelů’. U pojmu *vzdělavatel budoucích učitelů* se můžeme v odborné literatuře setkat i s dalšími variantami: ‘učitel učitelů’, ‘vzdělavatel učitelů’ nebo ‘vzdělavatel’, který však není terminologicky zcela přesný.

Vzdělavatelé budoucích učitelů jsou akademickými pracovníky (též vysokoškolskými učiteli). Podle zákona č. 111/1998 Sb. § 70 (ČR, 1998b), který byl novelizován v roce 2016, patří mezi *akademické pracovníky*:

- „... zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy.
- Akademickými pracovníky jsou profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci, podílející se na pedagogické činnosti.
- Na vysoké škole plní funkci učitelů akademičtí pracovníci.“ (ČR, 1998b).

Pozice vysokoškolského učitele „znamená být příslušníkem akademické profese, která je předurčena k produkování vědeckého a kulturního bohatství společnosti a k jeho zprostředkování mladé generace budoucích intelektuálů, vědců, umělců, techniků, expertů a profesionálů v náročných profesích a zaměstnáních. To ji staví do významné společenské pozice a přináší společenské uznání. Zároveň ji však zavazuje k expertním profesionálním výkonům, k vysoké míře zodpovědnosti vůči společnosti a k permanentnímu zdokonalování.“ (Vašutová, 2002, s. 107).

Vysokoškolský učitel

- připravuje studenty v rámci všech vysokých škol a studijních programů.

Vzdělavatel budoucích učitelů

- se zaměřuje na vzdělávání studentů učitelství.

Základní rozdíl spočívá v tom, že u vzdělavatelů budoucích učitelů se očekává, že budou mít na vysoké úrovni rozvinutou didaktickou profesní kompetenci, neboť i oni jsou nositeli učitelství profese, na kterou připravují své studenty. S tím samozřejmě souvisí otázka zajištění dostatečné podpory i ze strany instituce, na které vzdělavatel budoucích učitelů působí, aby mohl tuto profesní kompetenci také u sebe rozvíjet.

Akademický pracovník, který se zaměřuje na vzdělávání budoucích učitelů, je „učitel učitelů a jeho činnost bude úspěšná tehdy, osvojí-li si potřebné kompetence učitele včetně reflexe vzdělávání a sebehodnocení“ (Vašutová, 1999, s. 46).

Vzdělavatelé budoucích učitelů se specializují podle jejich působení v rámci jednotlivých složek učitelství přípravy na:

- oborově předmětovou,
- předmětově didaktickou,
- pedagogicko-psychologickou,
- všeobecně vzdělávací,
- pedagogickou praxi.

V některých případech se tedy mohou akademičtí pracovníci dostat do dvojí pozice, a to do pozice vysokoškolského učitele, připravující studenty neučitelství oborů a vzdělavatele budoucích učitelů, který připravuje studenty učitelství.

1.2 Profesionální kompetence vysokoškolských učitelů – vzdělavatelů budoucích učitelů

Při definování profesionálních kompetencí vysokoškolských pedagogů, kteří vzdělávají budoucí učitele, lze vyjít z pojetí učitelství kompetencí. Význam pojmu profesionální kompetence není zcela pregnančně stanoven a mnohdy se liší u jednotlivých autorů. Samotný pojem *‘profesionální kompetence učitele’* používají autoři v různých variantách, např. *‘učitelství kompetence’*, *‘kompetence učitele’*, *‘pedagogické kompetence’*, *‘profesionální kompetence’*, *‘profesionální kompetence’*, *‘kompetence pro učitele’* (srov. Janík, 2005). Jedna z definic tohoto pojmu uvádí: „Kompetence učitele je soubor profesionálních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snaží se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesionální. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflektivní. Profesionální kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádaný soubor učitelství kompetencí.“ (Průcha et al., 2003, s. 103).

V pojetí J. Vašutové by měla být každá profesní kompetence rozvoje schopná. Profesní kompetence budoucího učitele se rozvíjejí v rámci studia, různých praxí a v momentě, kdy učitel vstupuje do učitelské profese, nastává další fáze naplňování profesních kompetencí učitele. Jedná se tedy o proces dlouhodobý.

Můžeme tedy konstatovat, že profesní kompetence učitele se vytvářejí:

- „teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání;
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia a učitelská praxe);
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy);
- reflexí výchovné a vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství, vzdělávání a v potřebách společnosti, včetně trhu práce);
- sebereflexí a sebezdokonalováním“ (Vašutová, 1999, s. 59).

Budeme-li vycházet dál z Vašutové (2007), můžeme uvést jedno z možných členění profesních kompetencí učitele:

- předmětová;
- didaktická – psychodidaktická;
- pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 2007).

Budeme-li vycházet z definic profesních kompetencí učitele a z nich tvořit definici profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů a vysokoškolských učitelů, musíme zohlednit hledisko specifčnosti akademického prostředí. Při bádání v odborné literatuře není jednoduché najít uspokojivou definici tohoto pojmu.

Lze se například opřít o dokument „The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel“ (UNESCO, 1997), ve kterém je obecně představena akademická profese. Charakteristické znaky akademické profese jsou následující:

- „vysoká míra společenské prestiže;
- autonomie spojená s akademickými svobodami;
- vysoká úroveň vědecké/umělecké erudice;
- tvorba vědeckého poznání (tj. vědecko-výzkumná a badatelská činnost);
- expertní zprostředkování tohoto poznání mladé generaci (tj. pedagogická činnost);
- vysoká míra autonomie spojená s akademickými svobodami;
- etapizace profesionální dráhy (akademické kariéry)“ (Vašutová, 2002, s. 108).

Stále se ale nedostáváme k profesním kompetencím u samotných vzdělavatelů budoucích učitelů. Až v textu Linhartové (2002) nalézáme definici profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů: „soubor jednotlivých kompetencí různé povahy, které spolu dohromady vytvářejí obraz profese a profesionality svébytné osobnosti akademického pracovníka“ (Linhartová, 2002, s. 744). Z definice nevyplývá, jaké konkrétní profesní kompetence má autorka na mysli a co si čtenář má představit pod výrokem „profese a profesionality svébytné osobnosti akademického pracovníka“. I sama autorka na tento fakt následně upozorňuje. Největší problém vidí právě v prolínání jednotlivých profesních kompetencí u akademických pracovníků, a tedy i vzdělavatelů. Vzdělavatel učitelů by měl být dle D. Linhartové „připraven k výkonu své akademické profese jak po stránce odborné, vědeckovýzkumné, manažerské, poradenské, tak i psychodidaktické a psychosociální“ (Linhartová, 2002, s. 743).

Podobně vymezuje kategorii i Vašutová (2002). Podle jejího názoru jde u akademických pracovníků jakožto u vzdělavatelů budoucích učitelů o „soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby“ (Vašutová, 2002, s. 136).

Za klíčové parametry kompetence lze považovat: dovednosti, znalosti, postoje a zkušenosti, které se v tomto případě uplatňují v terciárním prostředí. Specifičnost profese vzdělavatele učitelů spočívá následně v tom, že on sám je představitelem 'učitelské profese' v podobě vzdělavatele a jeho cílem je připravit studenty učitelství na jejich učitelskou profesi. To znamená, že vzdělavatel musí mít natolik rozvinuté a flexibilní profesní kompetence, aby dokázal splnit požadavky jednotlivých stupňů a studijních oborů pregraduální přípravy a zároveň dokázal své studenty vybavit takovými profesními kompetencemi, které jim umožní vykonávat učitelskou profesi. Student po ukončení pregraduální přípravy by měl mít jasnou představu o učitelské profesi.

J. Vašutová uvádí obecnou pracovní náplň akademických pracovníků v těchto oblastech:

- „vědeckovýzkumná činnost nebo umělecká nebo technicko-vývojová;
- pedagogická činnost;
- expertní činnost;
- řídicí činnost spojená s výkonem akademické funkce;
- administrativní činnost“ (Vašutová, 2002, s. 111).

V této metodice se zaměřujeme především na rozvoj pedagogické a z části expertní činnosti vysokoškolských učitelů, kteří se zaměřují na vzdělávání budoucích učitelů.

Můžeme tedy konstatovat, že vzdělavatel budoucích učitelů působí ve vysokoškolském prostředí s pracovní náplní akademického pracovníka a profesními kompetencemi učitele zároveň. Je expertem ve svém oboru a při své pedagogické činnosti dokáže zohlednit cíle a obsah jednotlivých studijních oborů a stupňů. Od ostatních akademických pracovníků se tedy odlišuje tím, že jeho úkolem je připravit studenty učitelství na profesi učitele.

1.3 Profesní role vysokoškolských učitelů – vzdělavatelů budoucích učitelů

S profesními kompetencemi vzdělavatelů budoucích učitelů je úzce spjata i otázka rolí a vzorce chování, jak uvádí Vašutová (2002). Nové role se začaly diferencovat z původních rolí 'přednášejícího', 'cvičícího' a 'zkoušejícího' (Vašutová, 2002, s. 127).

V zahraničních výzkumech lze nalézt články a výzkumy, které se zabývají otázkou rolí v učitelské profesi. Vašutovou (2002) ovlivnily výzkumy Beana (1998), Lighta a Coxe (2001). Pomocí komparace těchto jednotlivých výzkumů navrhla rozdělení pedagogických rolí:

- „role poradce a podporovatel,
- role projektant a tvůrce,
- role diagnostik a klinik,
- role reflektivní hodnotitel,
- role třídní a školní manažer,
- role socializační a kultivační model“ (Vašutová, 2002, s. 127).

V následujících kapitolách jsou uvedeny aktivity, které tyto role v rámci akademické profese pomáhají rozvíjet, případně také vzájemně koordinovat v rámci vykonávání profese v souladu s osobnostní a kompetenční výbavou daného jedince.

Literatura

- Bean, J. P. (1998). Alternative models of professorial roles: New languages to reimagine faculty work. *The Journal of Higher Education*, 69(5), 496–512.
- ČR (1998b). *Zákon ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)* [online]. http://www.msmt.cz/file/32962_1_1/
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. P. Chapman Ltd.
- Linhartová, D. (2002). Pedagogická kompetence manažera. In: *Zborník vedeckých prác z Medzinárodných vedeckých dní 2002, III. zväzok Manažérske vzdelávanie a odborná príprava, Nitra 16.-17. máj 2002*. SPU.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- UNESCO (1997). *The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)* [online]. [vid. 10. červen 2014]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>
- Vašutová, J. (1999). *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Ústav výzkumu a rozvoje školství.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

2 Mentoring pro akademické pracovníky

Mentoring je příležitostí pro začínající akademické pracovníky (mentee), jak rozvíjet své profesní dovednosti prostřednictvím podpory a pomoci od zkušenějších kolegů (mentor).

Mentor velmi dobře zná prostředí, do kterého začínající pracovník teprve vstupuje. Rozhodující pro pozici mentora není vyšší profesní pozice nebo věkový rozdíl, podstatná je ochota vstoupit do vzájemného mentorského kontaktu, sdílet zkušenosti, umět pojmenovat pozitivní i negativní stránky profese, respektovat názory a postoje začínajícího pracovníka, nebát se nových výzev. Úkolem mentora je podporovat rozvoj začínajícího pracovníka na pracovišti v jeho kariérním růstu i psychosociální pohodě.

Mentee do mentorského procesu vstupuje dobrovolně, je ochotný a otevřený diskuzi a novým myšlenkám. Mentoring je účinný, pokud je založený na partnerském a rovnocenném vztahu, který je pro oba bezpečný.

Mentoring může být realizovaný ve dvou hlavních podobách:

1. orientovaný na stanovení cílů, ve kterém je podstatný posun v jejich dosažení;
2. vztahově orientovaný, ve kterém jsou důležité opora, přijetí, vytvoření bezpečného zázemí.

Tyto dvě hlavní podoby mentoringu se mohou vzájemně doplňovat, jedna přecházet ve druhou. Podstatné však je, že pro mentora a menteeho jsou srozumitelné, čitelné

Co dělá a nedělá

Mentor

- poskytuje mentorství pouze ve své oblasti, kterou zná;
- nebere si více účastníků, než je schopen zvládnout;
- je přístupný a otevřený, zároveň udržuje zřetelné a pevné hranice;
- stanovuje jasná očekávání;
- nedává osobní požadavky menteeu;
- chová se profesionálně a eticky;
- je ohleduplný a citlivý;
- respektuje individuální růst menteeho a čas, který potřebuje;
- nepomlouvá;
- nevnučuje své názory a představy;
- nepřebírá odpovědnost za menteeho.

Mentee

- stanovuje si konkrétní cíle, které jasně a zřetelně komunikuje;
- je přístupný a otevřený, zároveň udržuje zřetelné a pevné hranice;
- je aktivní v řešení problémů, nečeká, že problémy vyřeší mentor;
- nese odpovědnost za řešení problémů;
- nezneužívá mentora;
- respektuje časové možnosti a poskytnutou pomoc mentora;
- chová se profesionálně a eticky;
- je ohleduplný a citlivý;
- nepomlouvá;
- neposkytnutí pomoci od mentora si nebere osobně.

a oba se v nich cítí dobře. Na začátku mentoringu je tudíž podstatné si sdělit svá očekávání a potřeby od tohoto procesu.

K tomu mentor může využít například techniky uvedené ve 3. kapitole (já-sdílení, aktivní naslouchání atd.). K vyjasnění si očekávání a potřeb mentorovi i mentee mu může pomoci doporučení, co dělat a nedělat v těchto rolích.

2.1 Mentorský plán

Pro stanovení *mentorského plánu* je možné využít tzv. *SWOT analýzu*, která umožňuje vyjasnit si a pojmenovat silné a slabé stránky, hrozby a příležitosti menteeho v pozici vysokoškolského pracovníka. Ze SWOT analýzy může mentor a mentee vycházet při stanovování si jednotlivých úkolů. S touto SWOT analýzou může mentor a mentee pracovat i během řešení konkrétních problémů atd. Je možné ji využít například i pro sebezpoznání. Může s ní pracovat i mentor ve vztahu ke své mentorské roli. Možností využití SWOT analýzy je tudíž mnohem více než jenom jako pomocník při stanovování si mentorského plánu.

silné stránky	slabé stránky
hrozby	příležitosti

Ke stanovení mentorského plánu může mentor použít i následující otázky, které umožňují ještě více zpřesnit a konkretizovat podobu pomoci:

- ✓ Co pro vás mohu udělat?
- ✓ Co byste rád/a zažíval/a namísto popsaných obtíží?
- ✓ Když nebude problém, který popisujete, existovat, co bude jiného?

- ✓ Jaká je vaše představa toho, jak bych vám mohl/a pomoci a vy jste na závěr našich setkání řekl/a: „To pro mě mělo smysl.“
- ✓ Jak vypadá ten nejmenší cíl, s nímž už budete spokojen/a, že se věci ubírají správným směrem?

Další techniky, které se zaměřují na práci s cíli a jejich vyhodnocením a jiné mapovací a sebeposuzovací podněty jsou uvedené v 5. kapitole.

Mentorský plán mentor a mentee specifikují a vzájemně potvrzují. K tomu mohou využít například níže uvedenou dohodu o mentorské pomoci.

Dohoda o mentorské spolupráci

Mentor – jméno a příjmení:

Mentee – jméno a příjmení:

Průběh mentoringu – zvolené možnosti komunikace, časový rozsah:

Předpokládané výstupy spolupráce:

Vzájemné závazky obou stran:

- Obě strany stvrzují dodržování základních etických pravidel:
 1. Prospět a neuškodit – vztah mentora a menteeho je vzájemný a musí být užitečný pro oba, nesmí poškodit ani jednoho z nich.
 2. Vyjasnění rolí a odpovědnost – vzájemné vyjasnění si rolí a nepřebírání odpovědnosti za druhé; respektování, jak se vztah vyvíjí.
 3. Integrita – dodržování toho, na čem se mentor a mentorovaný dohodli; pokud dojde ke konfliktu, ochota ho řešit.
 4. Spravedlnost – mentor má možnost odmítnout daného menteeho a následně reflektovat, proč se tomu tak stalo. Mentee má stejnou možnost odmítnutí mentora.
 5. Vzájemný respekt k lidským právům a důstojnosti.
- Příprava na vzájemná setkání.
- Mentee se zavazuje k aktivnímu přístupu při dosahování stanovených cílů.

Plánované činnosti a metody:

Průběh spolupráce:

Závěrečné zhodnocení:

Místo a datum :

Podpisy:

Literatura

American Psychological Association. (2012). *Introduction to mentoring: A guide for mentors and mentees*. <http://www.apa.org/education/grad/mentoring>

Bílková, Z. (2020). *Metodika mentoringového programu pro začínající akademické pracovníky – vysokoškolské učitele*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích.

3 Efektivní komunikace

Tato část metodického materiálu je zaměřena na interpersonální dovednosti, konkrétně na principy efektivní komunikace, která je nezbytná jak pro podporu vztahů s kolegy a se studenty, tak pro vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se komunikace odehrává. Přístupů a způsobů, jak efektivně komunikovat, je mnoho. Zde vycházíme z programu T. Gordona – T.E.T. Teacher Effectiveness Training (2015), který v mnohém koresponduje s asertivním jednáním. Tento program jsme zvolili z toho důvodu, že je primárně vytvořený pro učitele. Základem je kooperativní způsob jednání (win-win), ve kterém je usilováno o vzájemný prospěch a oboustranné uspokojení potřeb, proto se také nazývá tzv. metodou bez porážek.

Naší přirozenou potřebou je rychle se orientovat v situaci a využít k tomu předchozí zkušenosti, což je v pořádku. Někdy však tato potřeba a tendence k okamžitému a automatickému posouzení může vést například ke schematizování (nálepkování). V komunikaci potom nereagujeme na to, co je řečeno a jakým způsobem, ale na to, jaké domněnky jsme si vytvořili. Nereagujeme tudíž na samotnou situaci, ale na to, jak jsme ji vyhodnotili a jak ji interpretujeme. V tomto případě se mnohem snáze objeví komunikační vzorce, které brání efektivní komunikaci.

3.1 Komunikační překážky

Nejprve se budeme věnovat vybraným komunikačním momentům, které efektivitu mohou znesnadňovat. Jedná se o situace, kdy se v komunikaci vyskytuje nějaká překážka anebo kolega nebo student má problém a uvedenými *12 komunikačními překážkami* jim nepomáháme v řešení, ale naopak.

Tyto překážky mohou vést jedince například k tomu, že se uzavře, nechce reagovat, nebo naopak ho to vede ke vzdoru, obhajování se, hádání se atd. Rovněž tento způsob komunikace zasahuje do jeho sebepojetí a může vyvolat pocit, že je neschopný,

Efektivní komunikace je

- strukturovaná (vzhledem k cíli);
- otevřená ve vyjadřování požadavků a potřeb (tudíž není manipulativní);
- respektující k zájmům obou (popřípadě všech) komunikačních partnerů.

Pokud něco z toho schází, efektivita komunikace se vytrácí.

Pro efektivní komunikaci je důležitá vztahová rovina a v asymetrické komunikaci (učitel–student, nadřízený–podřízený) o to více záleží na tom, jaký prostor učitel nebo nadřízený pro komunikaci vytvoří.

slabý, nestojí za nic aj. Také může vyvolávat nejrůznější negativní emoce (například hněv, odpor, pocity viny, vztek, zlost ad.).

V situaci, kdy jsme s druhým(i) v bezproblémovém vztahu a komunikaci, některá z nich jsou naopak vhodná a efektivní (např. kladení otázek, vtipkování, návody). Na uvedených 12 komunikačních překážkách je tudíž potřeba se dívat v konkrétním situačním kontextu. V každém případě se vyhneme posmívání nebo nadávání. Ty nejsou účelné ani užitečné v žádné komunikaci.

1. Nařizování, rozkazování

Nad tímto způsobem komunikace se nepozastavujeme ve chvíli, kdy nám například vedoucí pracovník věcně zadává úkol a týká se nějaké činnosti.

„Do pondělí vyplňte zaslané formuláře.“

Tento způsob komunikace si můžeme také dovolit ze své pozice učitele ke studentům, ale opět v případě, kdy zachováváme věcnost, vyjadřujeme se k úkolu, činnosti studenta, ne k jeho osobě.

„Do stanoveného termínu vložte materiály do moodlu.“

Problém však může nastat, když se týká chování a nenabízí jinou možnost reagování.

„Buďte zticha.“ „Nezajímá mě, že nestíháte, nevyrušujte ostatní svými hloupými dotazy.“

2. Varování, vyhrožování, zastrašování

Varování je způsob reagování, kdy očekáváme v budoucnosti problémy a chceme jim předejít.

„Pokud seminární práce nebude vložena do moodlu v daném termínu, dodatečné odevzdání není možné a nebudete moci jít ke zkoušce.“

Tento způsob komunikace je problematický, když se změní ve vyhrožování nebo zastrašování.

„Jestli seminární práci neodevzdáte, koledujete si o problémy a vylití ze školy.“

3. Moralizování, kázání

Moralizování a kázání může apelovat na pocity viny, vyjadřuje nedůvěru ve studentovu zodpovědnost nebo může vyvolávat trucovité jednání.

„Pedagog/student vysoké školy se takhle nechová.“

„Uvědomujete si, že vám tento život na vysoké škole někdo platí?“

4. Nabízení řešení, dávání rad

Pokud za námi přijde kolega nebo student s cílem získat radu nebo doporučení, je tento způsob komunikace v pořádku. Problémem jsou však rady nebo doporučení, které daný problém neřeší.

„Být vámi, tak se na to vykašlu, nemá smysl se s ním o tom bavit.“

U dávání rad rizikem může být to, že vedou jedince k pocitu, že nenese odpovědnost za řešení. Nebo naopak jakékoli rady ho povedou k odporu a vzdoru.

„Musíte si příště rozvrhnout lépe čas, abyste to stihl/a odevzdat.“

5. Přesvědčování logickými argumenty, poučování

Tento způsob komunikace může vyvolávat obranný postoj a vést k předkládání protiargumentů. Nebo se také může stát, že dotyčná osoba přestane druhého vnímat a komunikovat.

„Na naši fakultě to takhle chodí.“ „Zvládli to všichni, zvládnete to i vy.“

„Už máte jenom týden, to je přesně sedm dní. Při produktivitě dvě strany za den máte nejvyšší čas začít.“

6. Hodnocení, posuzování, obviňování, kritizování

Komunikace, která je založená na tom, že se vyjadřujeme a negativně hodnotíme schopnosti a dovednosti druhé osoby, může vést k tomu, že daná osoba přestane komunikovat úplně, protože se bojí další kritiky. Může to také přijmout za pravdu, se kterou nelze nic udělat.

„Jste slabý, nemáte na to.“

„Nemáte na to buňky.“

„Vzdejte to, to nikdy nezvládnete, běžte dělat něco jiného.“

„Je to vaše vina, že nemáte dost času, nejste jediný, komu bych se měl věnovat.“

„Vaše řešení je totální pitomost. To snad nemyslíte vážně!“

Pokud je student vystavený opakované zkušenosti z neúspěchu, se kterou nemůže nic dělat, vede to k tomu, že přestane věřit ve své schopnosti; je přesvědčený, že 'na to nemá'; přestane se snažit, protože to nemá smysl; lepší je tedy úkol se vyhnout; neúspěch si kompenzovat v jiné oblasti; vůči fakultě a učitelům zaujmout odevzdaný, kritický nebo nepřátelský postoj aj. Tomuto tématu se budeme dále věnovat v části zaměřené na fixní a růstové nastavení mysli (viz 5.5., 5.5.1).

7. Chválení, souhlas

Pochvala je opět v pořádku, pokud je autentická, spontánní, upřímná a reaguje na studentovu činnost. V tomto případě se jedná o ocenění aktivity – čeho si na dané činnosti ceníme, ne osoby.

Pochvala je za neefektivní považována, když:

- je manipulativní se skrytým cílem;
- chválíme za triviální úspěchy nebo slabé úsilí;
- přehnaně chválíme;
- vyjadřujeme se k osobě studenta: „Jsi tak chytrý,“ místo toho, abychom ho pochválili za aktivitu;
- záměrem je útěcha po neúspěchu: „Ne každý to zvládne, ne každý na to má.“

Ve třídě může pochvala vyvolat i konflikty mezi studenty („Proč jeho pořád chválí a mě ne?“). Nebo pokud si student zvykne na pochvalu, je znejistěný, když ji nedostane („Proč dnes nemluvil o mé seminární práci?“).

8. Nálepky, zesměšňování

Nálepkováním a škatulkováním nedáváme kolegovi a studentovi možnost změnit se, protože 'takový prostě je'. Navíc to může zasahovat do jeho sebepojetí.

„No jo, to je takový chytrolín.“

„Chováte se jako prvňák, ne jako student vysoké školy.“

9. Analyzování, diagnostikování

Interpretování chování druhého ve chvíli, kdy neznáme jeho záměr, se podobá 'věštění', které opět může vést k tomu, že druhý přestane s námi komunikovat nebo bude chtít náš postoj vyvrátit a v tomto případě obvykle bude také analyzovat a diagnostikovat.

„Říkáte to kvůli tomu, že si chcete šplhnout.“

„Děláte to proto, že chcete na sebe upozornit.“

10. Chlácholení, litování

Útěcha může přinést dočasnou úlevu, litování zase pocit, že se mnou druzí soucítí. Ale také může vyvolat pocit nepochopení nebo vést k obrannému útoku: „Vám se to řekne.“

„Nic si z toho nedělejte, neuspěli také další.“

„Za chvíli si na to už ani nevzpomenete.“

11. Vyslýchání, zjišťování, dotazování

Pokud potřebujeme zjistit více informací k problému, je samozřejmě dotazování na místě. Potenciálním rizikem je, když se změni ve 'výslech', kdy zjištěné informace vedou ke kritice nebo jsou dokonce použity proti jedinci samotnému.

„Jste nezodpovědný, proč to řešíte až teď?“ „S kým dalším jste to řešil?“ „Proč jste to neřešil v konzultačních hodinách?“ „Kolik hodin jste nad tím strávil?“

12. Zlehčování, odcházení od tématu, sarkasmus

Pokud zlehčujeme problémy druhých, může to vyvolat pocit, že jsou nevýznamné a nedůležité, stejně jako když odcházíme od tématu.

„Ono to tak hrozné nebude, pojďte na kafe.“

„Pojďme mluvit o něčem příjemnějším.“

„Tak přednášejte za mě, když jste ředitelem zeměkoule.“

Zkuste si vzpomenout na situace, ve kterých jste vy nebo naši kolegové výše uvedené komunikační překážky použili a zhodnoťte, jestli v dané situaci byly blokem v komunikaci, nebo se naopak ukázaly v tomto konkrétním kontextu jako efektivní.

popis situace	komunikační bariéra	zhodnocení
příklad		
Vyučující ke studentovi: „Je nemyslitelné, že tohle neznáte, zdá se, že tady nemáte co dělat.“	posuzování, kritizování	Student reagoval stažením se, zablokováním a nechutí pokračovat ve studiu. Zároveň cítil velký hněv a vyučujícího pomlouval.
Student ke studentovi při výuce: „To sis měl připravit lépe, nikdo tvé prezentaci tady nerozumí. Každý přece ví, že tolik textu v prezentaci se nedá zvládnout. Kdybys toho tam měl míň, krásně bychom se orientovali.“	hodnocení, poučování, přesvědčování	Prezentující student se cítil zahanbeně, zaskočeno bylo několik dalších studentů, chuť aktivně participovat na výuce se výrazně snížila.
uvedte vlastní příklad		

3.2 Principy efektivní komunikace

Začali jsme tím, čemu se v komunikaci vyvarovat a co nedělat. Ano, děláme přesně to, na co jsme výše upozornili, dáváme 'nevyžádané dobré rady' s nádechem apelu: „Toto nedějete nebo budete pro kolegy a studenty nepomáhajícími.“ A přitom nám jazyk 'odmítnutí' může být blízký, protože jsme ho již mnohokrát zažili. Jednali s námi takto třeba v rodině, ve škole, v zaměstnání. Co je na tomto způsobu komunikace špatné, když jsme 'přežili'? Někteří dokonce říkají, že je to připravilo a vybavilo do života, 'zocelilo'. Co nám přinese komunikace bez posuzování, kritizování, nálepkování, kázání, moralizování? Co nám přinese komunikace, která má jasný cíl, je otevřená a transparentní?

Vytvoří to bezpečný prostor, ve kterém se cítíme přijati, takže nemáme potřebu útočit, reagovat prostřednictvím obranných mechanismů, uzavírat se a nechtít se domluvit. Přinese to možnost z komunikace odejít s pocitem nalezení řešení, případně kompromisu, s pocitem, že oba uspěli (vítěz–vítěz). Jedná se o asertivní typ komunikace, ve které uspokojení potřeb jednoho nebrání v uspokojení potřeb druhého komunikačního partnera, což vede ke vzájemnému respektu.

3.2.1 Já-sdělení

K respektující komunikaci můžeme přispět tím, když rozvineme dovednost *já-sdělení*. Jak si můžete všimnout, příklady výroků ke 12 komunikačním blokům obsahují ty/vy-sdělení. *Ty/vy-sdělení* jsou jednodušší v tom, že jsou zaměřené na druhou osobu, takže nic 'neprozrazujeme' o sobě. Zároveň staví do nadřazené pozice, která umožňuje interpretovat 'ne/správnost' chování, je garantem 'pravdy', takže kolega nebo student nemá možnost změny, tudíž nemůže ani převzít odpovědnost za své jednání.

Naopak *já-sdělení* odevzdává zodpovědnost druhé osobě, dává jí svéprávnost. Zároveň je náročnější v tom smyslu, že odhaluje nás samotné, naše emoce, postoje, což nás dělá zranitelnějšími. *Já-sdělení* však zabraňuje chybným interpretacím a umožňuje předcházet konfliktům a nedorozuměním.

Já-sdělení

mluvíme:

- o tom, co si myslíme;
- co cítíme;
- čemu věříme.

Ty-sdělení

- mluvíme o druhých lidech;
- hodnotíme;
- posuzujeme.

Deklarativní já-sdělení

„Tohle se mi opravdu líbí ...“
 „Nerozumím tomu ...“
 „Obávám se, že to nestihneme.“

Pozitivní já-sdělení

Vyjadřujeme pouze pozitivní pocity a myšlenky, a tím umožňujeme druhým zažít pocit uznání. Nezaměňujeme však za hodnocení (byť by bylo pozitivní) a rozhodně ho nepoužíváme k manipulaci.

„Jsem rád, že jste to dokončil.“
 „Oceňuji váš postup.“
 „Těší mě, že jste se za mnou zastavil.“

Preventivní já-sdělení

Preventivním já-sdělením se snažíme předejít problémům a konfliktům. Obsahuje: (a) vyjádření potřeb, (b) jejich zdůvodnění.

„Byl bych rád, kdybychom začali s poradou o trochu dříve, protože potřebuji ještě opravit seminárky.“
 „Budu ráda, když se ve skupině budete domlouvat tišeji, abychom všichni ve třídě dobře slyšeli.“

Konfrontační já-sdělení

V situaci, kdy já mám problém, což poznám podle toho, že cítím například vztek, strach, naštvaní, zlost, rozpaky, úzkost, frustraci atd., použiji *konfrontačního já-sdělení*. To se skládá z: (a) popisu chování, (b) popisu pocitů, které chování druhého vyvolávají, (c) popisu konkrétních následků tohoto chování.

„Když děláš	já nemohu	a to mi	.“
„Nemohu	když (ty-chování)	a opravdu cítím	.“
„Cítím se	když (ty-chování)	protože	.“

I. část – popis chování

Jak jsme již uvedli, vždy se vyjadřujeme k chování jedince, jeho činnosti, ne k jeho znalostem („Jsi hloupý, když neznáš ...“) nebo dovednostem („Rodilý mluvčí z tebe nikdy nebude.“). Při popisu chování tedy nedáváme ‘nálepky’.

Popis by měl být jednoduchý, bez posuzování, bez slov ‘nikdy’, ‘vždycky’.

Příklad: „Špatně jsi použil uvedené pravidlo.“

II. část – popis pocitů

Uveďte, jaké pocity ve vás vyvolává chování druhého, například:

„Nelíbí se mi, že ...“

„Není mi příjemné, že ...“

„Překvapuje mě ...“

„Jsem našťvaný/našťvaná ...“

„Mám obavu ...“

„Mám starost ...“

III. část – popis konkrétních následků

Následkem chování druhého může být například to, že nám to v něčem brání (např. uspokojení našich potřeb), způsobuje to nějaký diskomfort, stojí to náš čas, energii, peníze. Pokud nejsou jasně a zřetelně pojmenované konkrétní důsledky chování druhého na nás, nebude konfrontační já-sdělení efektivní.

„... potom nemohu ...“

„... neumožňuje mi to ...“

V následujících situacích jsou rozepsané jednotlivé části sdělení s návrhem konfrontačního já-sdělení. Pokračujte situacemi z vlastní zkušenosti.

situace	chování interakčního partnera	moje pocity	následky jeho chování pro mě	návrh konfrontačního já-sdělení
příklad				
Student přišel za učitelem s problémem, že prostě nestihl odevzdat závěrečnou práci a chce po něm, aby mu dal výjimku, která znevýhodňuje jiné studenty.	Student žádá učitele, aby porušil pravidla, která byla se studenty nastavena.	Rozladění, zklamání.	Učitel nemůže pokračovat podle dohodnutých pravidel, žádost o výjimku mu zabírá čas.	Když po mně žádáte, abych se zabýval vaší žádostí, stojí mně to čas navíc. A když chcete, abych porušil pravidla, která jsme společně nastavili, cítím se nepříjemně, protože je chci dodržovat.
Student chce zapsat uznání předmětu, ale způsobem, aby mu vyučující na konci semestru do stagu vložil splnění z minulého roku s tím, že to tak dělají ostatní vyučující.	Student žádá nestandardní řešení, argumentuje odkazem na to, že se to tak dělá.	Překvapení, nespokojenost, pocit, že jsem manipulován.	Nutnost zabývat se postupy, které nejsou v souladu se studijním řádem.	Překvapujeme mě, že chcete něco, co studijní řád nepřipouští. Nemohu se soustředit na vaše pokroky ve studiu a rozptyluje mě to.

situace	chování interakčního partnera	moje pocity	následky jeho chování pro mě	návrh konfrontačního já-sdělení
Student si během přednášky dohledává informace na internetu a hlasitě komentuje, co našel.	Student bez vyzvání hlasitě vstupuje do přednášky.	Naštvaní, zlost.	Nemožnost soustředěně pokračovat, narušení linie výkladu.	Když opakovaně hlasitě bez přihlášení komentujete přednášku, narušuje to moje soustředění, odvádí mě to od linie výkladu a nemohu čas přednášky využít efektivně, takže mám pořádnou zlost.
situace z vlastní zkušenosti				

3.2.2 Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání je jedním z nástrojů efektivní komunikace. Znamená ověřování, že signálům od druhého rozumíme, že si je dekódujeme správně. Používáme ho v situacích, ve kterých dotyčná osoba zažívá problém nebo nenaplněné potřeby, zároveň ale my máme zájem druhému člověku pomoci, jeho chování v nás nevytváří napětí nebo problém, nejsme v problému angažováni.

Pokud kolega nebo student chce pouze informaci, aktivní naslouchání je v tomto případě zbytečné, stejně jako v situaci, kdy problém je zřetelně a jasně formulovaný. Zde je dostačující pasivní naslouchání a stačí dát najevo, že jste 'na příjmu' (například aha, hmm, rozumím atd.).

Dotaz studenta: „Proč se mám učit tolik faktů, k čemu mi to bude,“ může obsahovat sdělení, že získané informace neuplatní ve své profesi. Může ale také obsahovat strach, že v závěrečném zkoušení neuspěje nebo má obavu, že se nezvládne na zkoušku připravit. Klíčovým principem aktivního naslouchání je zaměřit se na sdělovaný význam a pokusit se ho vystihnout.

Naši interpretaci sdělovaného významu nabídneme druhému a čekáme na jeho reakci. Necítíme pocit selhání, pokud není správná, to je pouze signál k tomu, abychom dál dopátrávali skutečnou příčinu sdělené informace. Zároveň se vyhneme přílišnému analyzování (například „Cítím z tebe obavu, že jsi pod velkým napětím z přípravy na zkoušku.“).

K aktivnímu naslouchání můžeme využít také parafrázování sdělené informace (pozor však na doslovné 'papouškování') nebo tyto vybrané příklady aktivního naslouchání:

„Myslíš si, že ...“

„Říkáš, že ...“

„Domníváš se, že ...“

„Cítíš se ...“

„Vidím, že ...“

Vyzkoušejte aktivní naslouchání se svým kolegou nebo studentem, který chce řešit problém.

Vyberte z nabídky ten výrok, který nejvíce odpovídá aktivnímu naslouchání.

Student: „Nerozumím vaší přednášce.“

Učitel: (a) „Tak tady nemáte co dělat.“

(b) „Vždyť jsem všechno vysvětlil, tak čemu nerozumíte?“

(c) „Aha, něco vám není srozumitelné, čeho se to týká?“

správná odpověď: c

Student: „Váš kolega si na mě zasedl, pořád mě ve výuce shazuje.“

Učitel: (a) „S tím nic neuděláte.“

(b) „Co si to dovolujete vůči mému kolegovi tvrdit?“

(c) „Říkáte, že kolega je k vám nespravedlivý?“

správná odpověď: c

3.2.3 Kdo má problém

Než se pustíte do řešení problému, je důležité si uvědomit, komu problém patří. Proč na to upozorňujeme? Protože to rozhoduje o tom, jak bude situace řešena.

- problém patří druhému
- problém patří mně
- oba vlastníme problém
- interakce bez problému

Znovu uvedeme příklad se studentem, který chce zapsat uznání předmětu, ale způsobem, abyste mu na konci semestru vložili do stagu splnění z minulého roku s tím, že to tak dělají ostatní vyučující.

Kdo má v této situaci problém? Koho skutečně ovlivňuje? U koho blokuje potřeby, vyvolává emoce? U studenta nebo učitele? Vyvolává toto jednání ve mně vztek, že si něco takového student vůbec dovolí? Jsem našťvaný/našťvaná na kolegy, že něco takového dělají? Pokud odpovídáte 'ano', tato situace se stává vaším problémem. Měli byste si vyřešit, proč vás to rozčiluje. Možná proto, že vás to staví do morálně dilematické situace, zda to stu-

dentovi uznat cestou, která jde proti pravidlům. Možná proto, že byste studentovi rádi vyhověli, ale víte, že je to proti pravidlům.

Pokud je vám sice nepříjemné, že se student dostal do této situace, nejraději byste se tomuto okamžiku vyhnuli, ale uvědomujete si, že se do této situace dostal vlastním přičiněním, vaše potřeby to neblokuje, silné emoce to ve vás nevyvolává, je to problém studenta.

Problém obou je to ve chvíli, kdy vy i student kolem této situace prožíváte silné emoce (například student má strach, že nesplní počet kreditů a vy jste našťvaný z navrženého řešení).

3.2.4 Řešení problému

Následujících 6 kroků můžete použít při řešení problémů jak s kolegy, tak studenty. Uplatňujeme je ve chvíli, kdy usilujeme o řešení konfliktu já vyhraji – ty vyhraješ (win-win). Je však potřeba, aby komunikační partner chtěl problém řešit, jinak je

student vlastní problém	<p>pomáhající dovednosti</p> <p><i>aktivní naslouchání</i></p>
oblast bez problému	<p>vztahové dovednosti</p> <p><i>já-sdělení (deklarativní, pozitivní, preventivní)</i></p>
učitel vlastní problém	<p>konfrontační dovednosti</p> <p><i>konfrontační já-sdělení</i></p>
problém vlastní student i učitel	<p>dovednosti řešení konfliktu</p> <p><i>6 kroků k řešení problému</i></p>

tento postup neúčinný. Počítejte také s tím, že tento postup vyžaduje čas. Využíváte výše uvedené principy já-sdílení a aktivního naslouchání aj.

Tři možné způsoby řešení konfliktu:

1. já vyhraji – ty prohraješ
2. já prohraji – ty vyhraješ
3. já vyhraji – ty vyhraješ

I. fáze – vymezit problém

V této fázi je potřeba sdělit potřeby prostřednictvím já-sdílení.

Zjistit, jaké potřeby má komunikační partner, využít principy aktivního naslouchání.

Ujistit se, že potřeby (ne řešení) obou byly sděleny.

II. fáze – vymyslet možná řešení

Možná řešení vyjadřujete vy i komunikační partner (využíváte metody brainstormingu). V této fázi nápady nehodnotíme.

III. fáze – vyhodnocení navržených řešení

Nyní vyhodnocujete všechna navržená řešení, sledujete ne/spokojenost s navrženými nápady.

IV. fáze – vybrat oboustranně přijatelné řešení

Sdělíte si vybrané řešení, ujistíte se, že všichni řešení rozumí. Znovu formulujete své potřeby.

V. fáze – uvést řešení do praxe

Domluvíte se, co, kdo, kdy udělá. Popř. ve chvíli, kdy komunikační partner dohodu neplní, konfrontujete ho prostřednictvím já-sdílení.

VI. fáze – vyhodnotit úspěšnost řešení

Zkontrolujete funkčnost řešení, popř. ho přehodnotíte. Důležitý je časový rámec – kdy to vyhodnotíme, ten dává oběma stranám kontrolu nad procesem řešení.

K zamyšlení

- ✓ Umožňujete v komunikaci nejprve navrhnout řešení, aniž byste je hned hodnotili?
- ✓ Při vyhodnocování řešení se díváte na to, jak je komunikační partner spokojený?
- ✓ Jakým způsobem se ujišťujete, že druhý nabídnutému řešení rozumí?
- ✓ Co děláte, když navržené řešení druhý nerealizuje?

3.3 Formativní zpětná vazba

Principy efektivní komunikace nepoužíváme pouze při řešení problémů s kolegy a studenty. Jsou i základními kameny formativního hodnocení. Zde si stručně shrneme základní zásady, které využijeme při hodnocení studentů.

1. Nejprve je potřeba jasně a srozumitelně uvést *kritéria*, podle kterých posuzujeme výkon studentů. Podstatné je nejenom jejich zveřejnění, ale také ověření si, že jsou studentům srozumitelná. Cílem je, aby studenti byli s kritérii úspěšného výkonu ztotožnění.

Příklad kritérií vybraných částí analýzy edukační situace (viz podkapitola 4.1).

Popis situace:

2 body – popis situace je srozumitelný, jsou zodpovězeny otázky: kdo, kde, kdy, co, jak

1 body – popis není zcela srozumitelný, chybí odpovědi na některé z otázek: kdo, kde, kdy, co, jak

0 bodů – popis je nesrozumitelný, nejsou rozpozřeny otázky: kdo, kde, kdy, co, jak

Reflexe situace:

2 body – komplexní reflexe situace, uvedeno více příkladů k bezprostřední reakci a prožívání

1 body – základní reflexe situace, uveden jeden příklad k bezprostřední reakci a prožívání

0 bodů – povrchní reflexe, neuveden příklad k bezprostřední reakci a prožívání

2. Při *zpětné vazbě* oceňujeme to, co se studentům podařilo, zaměřujeme se však i na to, co zatím (ještě) nezvládají. Účinné je použití stupňovitého kritéria pokroku v učení (například – co je ‘na hranici’ zvládnutí, co je ‘dobře’ zvládnuté, co znamená ‘výborně’ zvládnout). Při *zpětné vazbě* se opět vyhnete posuzování osobnosti („Jsi bystrý, ale ze zbrklosti děláš chyby.“). *Zaměřujeme se výkon* („Z hlediska gramatiky jsi esej vypracoval/a správně, na slovní zásobě je potřeba ještě zapracovat.“).
3. Dále studentům poskytneme návrh, jak se *v učení posunout*.
4. Při *zpětné vazbě* je možné použít i *vzájemné hodnocení studentů* (vrstevnické hodnocení). *Vzájemné hodnocení studentů* by mělo být věcné, směrem k procesu, nemělo by docházet k urážkám, vulgaritám, hodnocení osobnosti atd.
5. Nezbytnou součástí je též vedení studentů k *autonomnímu hodnocení*. Student by měl být schopen vlastní reflexe k procesu učení, a tím postupně rozvíjet metakognitivní strategie (přemýšlení o svých strategiích učení).

K zamyšlení

- ✓ Podívejte se na kritéria hodnocení ve svém předmětu. Jsou studentům srozumitelná?
- ✓ Jak pracujete s hodnocením zaměřeným na výkon studenta ve vašem předmětu?
- ✓ Přecházíte někdy k hodnocení, které je orientované na osobnost žáka? Pokud ano, v jakých situacích?
- ✓ Využíváte *vrstevnického hodnocení* ve vašem předmětu?
- ✓ Jak pracujete se *sebehodnocením* (autonomním hodnocením) studentů ve vašem předmětu?

Všechny tyto principy můžeme použít například v *technice tzv. čtvrtinového hodnocení*. Ta spočívá v tom, že čtvrtinu práce studentů pečlivě projdete a poskytnete k ní *zpětnou vazbu*, další čtvrtinu nehodnotíte, jednu čtvrtinu posuzují ostatní studenti (*vrstevnické hodnocení*) a jednu čtvrtinu posuzuje sám student. Tuto techniku je možné si upravit podle možností předmětu, zadání úkolu atd.

Literatura

- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Malvern.
- Praško, J., & Prašková, H. (2007). *Asertivitou proti stresu*. Grada.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2020). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. EDUkační LABORatoř.

4 Reflektivní kompetence

Součástí profese akademického pracovníka je výuka, a proto se nyní zaměříme na jeden ze způsobů, jak ji reflektovat. *Reflektivní kompetence* je jednou z profesních kompetencí, která odlišuje kvalitního pedagoga od laika. Zde se odkazujeme na podrobnější rozbor profesních kompetencí vysokoškolských učitelů, který je uvedený v první kapitole. V rámci reflektivní kompetence pedagog systematicky reflektuje jak procesy plánování, tak samotnou realizaci výuky, rovněž hodnotí i její výsledky. Cílem reflektivní kompetence je zkvalitnění práce pedagoga a zvýšení efektivity učení studentů.

Nejprve stručně představíme, čím byla inspirována níže uvedená předloha pro reflexi výuky. Inspirací se stala tzv. metodika 3A, která zkoumá učební prostředí pomocí případových studií. Případová studie patří do okruhu kvalitativního výzkumu, konkrétně akčního výzkumu. Je praktická a přináší informace o kvalitě výuky. Využívá následně strukturovanou reflexi, která oproti předem/předběžně strukturované reflexi nemá určené a v záznamu zapsané kategorie pro pozorování výuky.

Případem se stává pozorovaná výuková situace, která je analyzována podle tzv. modelu hloubkové struktury výuky. Model hloubkové struktury výuky je zaměřen na integritu (soudržnost) výuky těchto rovin: obsah–cíl–činnost. Tento model jsme v upravené podobě začlenili na tzv. analýzy edukační situace. Analýza pedagogické situace je běžně využívaným reflektivním nástrojem na Pedagogické fakultě JU.

4.1 Analýza edukační situace s vnořeným modelem hloubkové struktury výuky

Analýza edukační situace s vnořeným modelem hloubkové struktury výuky má celkem 8 částí:

- popis stavu výchozí edukační situace,
- vstupní sebereflexe vzhledem k situaci,
- interpretace edukační situace,
- formulace otázky, která vystihuje řešenou situaci,
- zpracování teoretických východisek pro řešení situace,
- návrh řešení na základě analýzy předchozích částí,
- výstupní reflexe,
- seznam použitých zdrojů.

Každá část obsahuje návodné otázky, které upozorňují, na co se v reflexi edukační situace zaměřit. Pro analýzu může být vybrána výuková situace, která byla něčím náročná, obtížná, problematická. Nebo to může být naopak výuková situace, se kterou jsme spokojeni. I ta stojí za analýzu, protože pomocí reflexe si můžeme ještě více uvědomit, co způsobilo její excelentnost.

Vyberte si část své výuky, kterou budete reflektovat podle tzv. analýzy edukační situace s vnořeným modelem hloubkové struktury výuky. Odpovězte na otázky k jednotlivým částem analýzy.

1. část: Popis stavu výchozí edukační situace

Na začátku představte edukační situaci, kterou chcete analyzovat. V této části analýzy zůstáváte u popisu bez hodnocení, interpretací nebo předpokladů. Ty jsou řešeny až v dalších částech analýzy.

Odpovězte na otázky: kdo, kde, kdy, co, jak.

- Kdo se situace účastnil? (Např. pedagog, studenti, jejich počet a věk, pokud tyto informace víte.)
- Kde se situace odehrála? (V jakém prostředí se situace odehrála?)
- Kdy se situace odehrála?
- Co se v situaci stalo?
- Jak se to stalo? (Popište vznik, průběh, stávající stav, případně řešení situace samotnými účastníky.)

Popište výchozí edukační situaci tak, aby ten, kdo se situace neúčastnil, si ji dokázal představit.

2. část: Vstupní sebereflexe vzhledem k situaci

Tato část analýzy je zaměřená na vaši bezprostřední reakci, dále na emoce a prožívání během edukační situace a vzpomínky z minulosti.

Odpovězte na otázky:

- Jaká byla vaše bezprostřední reakce?
- Co jsem v dané situaci prožíval/a?
- Stala se vám nebo někomu jinému stejná nebo podobná situace? Pokud ano, odpovězte na otázky: kdo, kde, kdy, jak se podobná situace již stala.
- Co vám situace připomněla z vašeho života?

3. část: Interpretace edukační situace

V této části analýzy se snažíte odhalit příčiny vzniku edukační situace a volby způsobu řešení. Vytváříte své předpoklady ('pracovní hypotézy') kolem celé situace. Hledáte odpověď na otázku: proč v návaznosti na co.

Odpovězte na dvě navazující otázky:

- Co se v situaci odehrálo a proč tato situace vznikla?

4. část: Formulace otázky, která vystihuje řešenou situaci

Nyní řešíte, na co se v analyzované edukační situaci dále zaměřit. Předpoklady, které jste si vytvořili v předešlé části, ověřte na tzv. modelu hloubkové struktury výuky.

A) Podrobně *odpovězte na následující otázky:*

A1) Co se odehrálo ve třídě?

(tematická vrstva)

A2) Co bylo cílem (co mohlo být cílem) v dané edukační situaci?

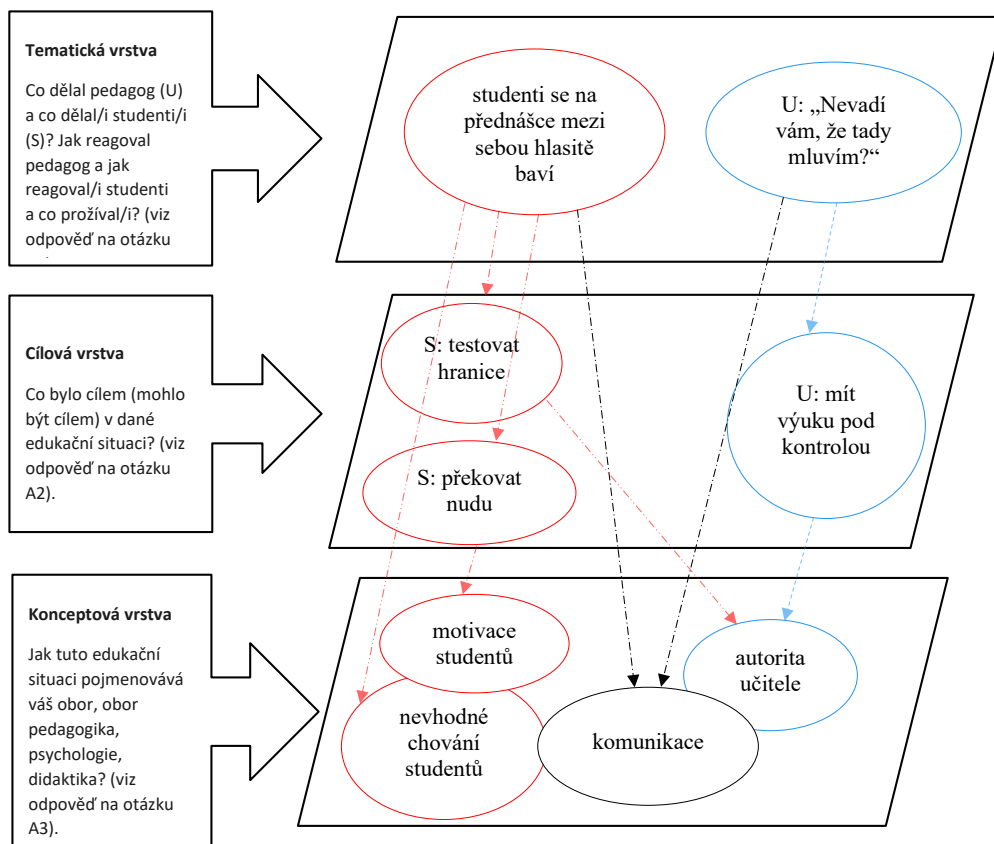
(cílová vrstva)

A3) Co chci v dané situaci řešit? Jak to může souviset s odbornými konstrukty, které tuto problematiku vykládají? To znamená, jak tuto situaci popisuje váš obor, pedagogika, psychologie, didaktika?

(konceptová vrstva)

V cílové vrstvě pracujete jednak s tím, co bylo zjevným cílem situace (ať již z pohledu pedagoga anebo studenta), ale také s tím, co si myslíte, že bylo cílem – s vašimi předpoklady. S těmito předpoklady pracujete tedy i v konceptové vrstvě (to znamená, jak je daný obor pojmenovává).

B) Zkuste vizualizovat odpovědi na výše uvedené otázky a vyznačte vzájemné vazby mezi vrstvami:



C) Nyní si vyberte, co chcete řešit z cílové vrstvy v propojení s vrstvou konceptovou (tj. na úrovni teorie z vašeho oboru, oboru pedagogiky, psychologie, didaktiky). Formulujte otázku k vybrané problematice, kterou budete zpracovávat v následující části 5.

5. část: Zpracování teoretických východisek pro řešení situace

Nyní zpracujte odpověď na vámi zvolenou otázku z hlediska oboru pedagogiky, psychologie či didaktiky.

Odpovězte na otázku:

- Jak dané téma zpracovává konkrétní obor?

Prostudujte odbornou literaturu k zvolené problematice.

6. část: Návrh řešení na základě analýzy předchozích částí

A) Na základě prostudované literatury zpětně zhodnoťte analyzovanou situaci.

Na škále odpovězte na otázku:

- Jak kvalitní bylo řešení dané situace na škále?

Řešení dané situace bylo:

kvalitní ←————→ nekvalitní

B) Nyní zdůvodněte své hodnocení.

Odpovězte na otázku:

- Proč jste edukační situaci označili za více či méně kvalitní?

C) Za základě hodnocení si analyzovaná situace buď nežádá lepší řešení a lze ji považovat za excelentní nebo si lepší řešení žádá. To může být v podobě 'lehké obměny' (alterace) nebo zcela jiného řešení (variacie). Ve všech uvedených případech je však potřeba při zdůvodňování vycházet z popsaných teoretických východisek v 5. části.

7. část: Výstupní reflexe

Podívejte se zpět na průběh zpracovávání analýzy edukační situace, na své řešení situace, bylo-li realizováno, a zhodnoťte tento proces.

Odpovězte na následující otázky:

- Jak se mi podařilo zpracovat analýzu edukační situace?
- Jak probíhalo zpracování analýzy edukační situace?
- S jakými obtížemi jsem se při řešení edukační situace setkal/a?
- Jak jsem s řešením edukační situace nakonec spokojen/a?

8. část: Seznam použitých zdrojů.

Uveďte seznam všech použitých zdrojů.

4.2 Didaktické formalismy

V rámci analýzy edukační situace se můžete zaměřit také na to, zda se neobjevil nesoulad mezi klíčovými determinantami výuky: obsah–cíl–činnost. Pokud se vyskytl, mluvíme o dezintegraci výuky, která může vést k níže uvedeným didaktickým formalismům.

Odcizené poznávání je spojeno se sníženou kognitivní aktivizací studentů. Ti jsou ve vztahu k obsahu nadměru pasivní, protože je jim obsah příliš vzdálený a uchylují se k memorování, papouškování bez porozumění.

Utajené poznávání nastává tehdy, když učební úlohy neposkytují dostatečnou příležitost k hlubšímu porozumění oborové praxi. Studenti si například se zaujetím „hrají“ s obsahem, ale uniká jim porozumění tomuto obsahu.

Zavádějící poznávání patří mezi tzv. utajené poznávání a jedná se o chybný závěr na základě příkladu, zkušenosti či zážitku nebo povýšení osobní zkušenosti a interpretace jevu na kauzální a všeobecně platný jev. Za toto poznávání považujeme i stále tradované mýty a miskoncepty v daném oboru.

Nezavršené poznávání ve výuce nastává tehdy, když chybí rekapitulace poznatků, jejich shrnutí do ucelené podoby, v níž jsou studentům srozumitelné všechny souvislosti mezi doposud probíranými dílčími poznatky.

Neadekvátní poznávání se vyskytuje ve chvíli, kdy učitel po studentech požaduje informace, které jsou pro ně nepřiměřené a o kterých nemohou relevantně hovořit.

Neadekvátní poznávání dělíme na:

1. Bezúčelné hádanky

Jedná se o situace, kdy pedagog studentům klade otázku, na kterou správnou odpověď zná jenom on sám. Například: „Co budeme dnes probírat?“ „Co si myslím?“ Pouze hádání tedy může vést k úspěšnému zodpovězení otázky.

2. Kvazi-evokace a kvazi-reflexe

Typickými charakteristikami kvazi-evokace jsou: souvislost s probíranou látkou je pouze asociativní; jakmile je evokace ukončena, již se s ní dále v hodině nepracuje, není propojena s výukovým obsahem. Obdobně kvazi-reflexe je pouze snahou o reflexi, která nepřináší žádný další poznatek.

3. Digrese do osobního života studentů aneb 'co vy na to'?

Otázky týkající se osobního života studenta, které nijak nepřispívají k hlubšímu promýšlení tématu, neumožňují propojení s novými znalostmi nebo nevedou k funkčnímu provázání učiva s každodenním životem studentů, jsou rovněž považovány za didaktický formalismus.

4. Sousedské klábosení

Při sousedském klábosení není evidentní výukový cíl, takže není jasné, jaký má být závěr tohoto klábosení. V tomto typu didaktického formalismu nedochází ke korigování odpovědí studentů, a to ani tehdy, když jsou zjevně beze smyslu.

5. Mimo dosah žáků

Pokud se pedagog studentů ptá na jejich stanovisko tam, kde ještě nejsou schopni situaci vyhodnotit, neboť se nachází mimo jejich zkušenost i představivost, v důsledku jsou příspěvky studentů neproduktivní. Didaktickým formalismem v tomto případě je tedy nevhodně nastavené zadání od pedagoga.

Vedle didaktických formalismů existuje i didaktická excelence, která je pojmenována jako tzv. **zúčastněné (konstruující) poznávání**. Poznává se podle toho, že studenti rozumí vzdělávacímu obsahu, jsou schopni se o něm dobře porozumět s ostatními a zároveň mají vysokou úroveň poznávací motivace v daném oboru.

Při hodnocení výuky se zaměřte na to, zda nenastaly některé z níže uvedených didaktických formalismů.

Literatura

- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P., et al. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Šalamounová, Z., Šedřová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, 67(3), 247–278.

5 Osobnostní rozvoj

V této části, zaměřené na osobnostní rozvoj, se věnujeme sebereflektivním návykům, které jsou základem pro práci s cílem, protože je potřeba, aby stanovené cíle odpovídaly hodnotám a osobnosti daného jedince. Dále se věnujeme práci s časem, prevenci přetížení a vyhoření. Tato část metodiky je ukončena tzv. nastavením mysli.

5.1 Základní sebereflektivní postupy

K základním postupům patří uvědomění si aktuální vlastní životní pozice. K tomu můžete využít například techniku 'inventura rolí'. Smyslem techniky je uvědomit si, které role v životě a v práci zastáváte. Některé jste si nevybrali, o některé usilujete. Je vhodné si dále položit otázku, které role jsou pro mne opravdu podstatné, jestli tomu také odpovídá množství času, které jejich naplňování věnuji apod. Tato technika tedy může pomoci v rozložení času mezi práci a soukromým životem, v rámci akademické profese mezi jednotlivými náplněmi – kolik času věnujete práci se studenty, vědeckému zaměření a zda to odpovídá našim preferencím a schopnostem. Tento inventář můžete vyplnit ještě jednou, tentokrát v odpovědi na otázku: Jaký/jaká jsem?

Dokončete na každém řádku větu

Já jsem ...

1. vědec/vědkyně
2. partner/partnerka
3. rodič
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Jaký/jaká jsem ...

1. pracovitý/á
2. zvědavý/á
3. opatrný/á
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Při naplňování profesní role bychom měli mít možnost uplatnit své silné stránky. Pokud takový soulad mezi inventurou svých rolí a charakteristik nevidíte, nabízí se zde prostor pro reflexi a možnou změnu. Dokončením techniky může být úvaha, jestli bychom se některých rolí, které v životě zastáváme, chtěli vzdát, zda nám nějaké nechybí apod.

Pro dokončení základní sebereflexe o životní pozici je možné se zaměřit také na využívání svých silných stránek v pracovním i osobním životě. K tomu mohou dopomoci následující otázky.

Odpovězte na otázky dvakrát, nejprve v reflexi pracovní pozice, následně v reflexi osobního života:

- ✓ Podněty a situace, které mě nejvíce motivují:

v pracovní pozici	v osobním životě
<i>možnost pracovat ve stabilním týmu</i>	<i>poznávat nová místa</i>

- ✓ Mé nejsilnější stránky:

v pracovní pozici	v osobním životě
<i>týmová spolupráce</i>	<i>odvaha</i>

- ✓ Nejméně dvě věci, které mohu začít dělat častěji, abych využíval/a své silné stránky:

v pracovní pozici	v osobním životě
<i>více se věnovat tandemové výuce</i>	<i>naplánovat si zahraniční cestu</i>
<i>více komunikovat s kolegy</i>	<i>zdokonalit se v angličtině</i>

- ✓ Jedna věc, kterou nyní dělám, ale rád/a bych to omezil/a nebo přestal/a dělat úplně:

v pracovní pozici	v osobním životě
<i>účast v projektu</i>	<i>sledování sociálních sítí</i>

5.2 Práce s cílem

Aktivity zaměřené na práci s cílem byly představeny v části 2.1 (Mentorský plán). Zde uvedeme další tři. První aktivita se znovu vrací k tématu uvědomění si, na čem potřebuji v rámci mentorského plánu pracovat. Druhá je zaměřena na zdůvodnění důležitosti cíle, třetí na jeho průběžné zhodnocení.

Deník stížností

Deník stížností je postaven na tom, že kdykoli přijde myšlenka, že se vám něco v práci nelíbí, poznamenáte si ji. Po dni provedete analýzu. Při analýze přemýšlíte, jestli se tyto stížnosti objevily už dříve, tudíž se opakují. Pokud ucítíte potřebu, s deníkem můžeme pokračovat další dny. Analýza je zaměřená na to, co ze zapsaného ne/lze ovlivnit. To, co ovlivnit jde, může být podnětem pro mentoring. Deník stížností se může týkat právě i cílů.

Deník stížností – analýza:

- ✓ Kolikrát se mi během dne něco nelíbilo?
Například: Nemohl/a jsem se dostatečně soustředit na dokončení požadovaného textu.

- ✓ Čeho se to týkalo (věcí, událostí, lidí, dalších oblastí)?
Například: Vyrušování dotazy studentů a kolegů.

- ✓ Jak moc jsou zapsané stížnosti závažné pro můj život?
Například: Velmi, protože je pro mě důležité odevzdávat práci včas a bez časového stresu.

Důležitost a zhodnocení cíle

Zformulujte si svůj cíl a uvědomte si jeho důležitost prostřednictvím následujících otázek: protože, a proto, když, aby, pokud, i když, a kromě toho. Zhodnocení proveďte pomocí otázek uvedených níže.

Můj cíl je důležitý:

protože ...
 a proto ...
 když ...
 aby ...
 pokud ...
 i když ...
 a kromě toho ...

Zhodnocení průběhu plnění cíle:

- ✓ Co se událo od stanovení cíle?
- ✓ Jaké jsem udělal/a kroky v jeho splnění?
- ✓ Jak se mi pokroky dařily?
- ✓ Co bych potřeboval/a udělat jinak?

5.3 Práce s časem

Součástí sebereflexe by mělo být také zamyšlení se nad hospodařením s časem. Akademická kariéra je příkladem práce, která se neodehrává pouze v pravidelné rutině, ale klade velké nároky na efektivní řízení a rozdělování času mezi jednotlivé úkoly. Zde může být užitečné udělat si v průběhu několika dní tzv. *snímek dne*. Ten spočívá v pečlivém zaznamenání, čemu jste během dne věnovali čas. Zamyšlení nad snímky několika dnů (doporučuje se ideálně dva týdny) nám může pomoci např. identifikovat *zloděje času*. Ty lze nalézt ve vnějších podmínkách – např. v chaosu pracovního prostředí, nevyjasněných požadavcích na pracovní pozici, mohou být ale i vnitřní – např. tendence k perfekcionismu, neschopnost odmítnout nepřiměřené

požadavky okolí nebo naše neschopnost či neochota ochránit svůj pracovní prostor a čas a vést ostatní k jeho respektování – ať již v rodině, nebo na pracovišti.

Snímek dne lze realizovat jako papírovou tabulku, excelovou či Google tabulku nebo využít dostupné mobilní aplikace, například:

Toggle – <https://toggl.com/track/toggl-desktop/>

Timely – <https://timelyapp.com/>

Primatime – https://www.primatime.com/cs_cz/

Klíčové pravidlo práce s časem ovšem říká, že základní komoditou není čas, ale energie. Užitečnou připomínkou zde může být známý citát klasika managementu P. Druckera: „*Je daleko důležitější dělat správnou věc, než dělat věci správně.*“ Správně a efektivně můžeme dělat i nedůležité věci a na konci dne být velmi unavení. Naše soustředění, které je energeticky velmi náročné, bychom měli věnovat věcem, které jsme díky výše uvedeným technikám identifikovali jako důležité pro naplnění klíčových rolí v životě. Pro akademickou pozici je typické, že se pohybujeme v širokém spektru činností. Jednou z možností, jak se v těchto nárocích pohybovat efektivně, je *tematicky čas rozdělit* – tedy např. studentům a konzultacím jejich práce věnujte jeden určitý den, výzkumná práce by také měla mít co nejpevnější pozici, do které nevstupují jiné povinnosti aj.

5.4 Prevence přetížení a vyhoření

Výše uvedené postupy nejsou přednostně určené ke zvýšení efektivity ve smyslu „dostanu ze sebe co nejvíce“. Jejich smyslem je zejména předcházet pocitu přehlcení úkoly a přetížení nároky pracovní pozice, které je pro exponované pozice, jakou je i pozice akademického pracovníka, typické. Jednoznačně se jedná o profesi, která je náchylnější na syndrom vyhoření. Autorka A. Morin shrnuje návyky osobností, které pečují o své duševní zdraví. Není jistě naším úkolem je bezvýhradně následovat. Kritické myšlení je opět podstatnou podmínkou prevence vyhoření. Jistě je ale lze vnímat jako inspiraci a podnět k sebereflexi.

Duševně silní lidé ...

- ✓ *se nesrovnávají s ostatními, já ...*
- ✓ *netvoří na dokonalosti, já ...*
- ✓ *nevnímají zranitelnost jako slabost, já ...*
- ✓ *se nedrží zpátky kvůli pochybnostem, já ...*
- ✓ *přespříliš o všem nepřemýšlejí, já ...*
- ✓ *se nevyhýbají náročným výzvám, já ...*
- ✓ *se nebojí porušit pravidla, já ...*
- ✓ *neshazují ostatní, aby se cítili lépe, já ...*
- ✓ *nedovolují ostatním omezit jejich potenciál, já ...*
- ✓ *se neobviňují, když se něco pokazí, já ...*
- ✓ *nemlčí, já ...*
- ✓ *se nebojí změnit sama sebe, já ...*
- ✓ *nesnižují své úspěchy, já ...*

Precizněji lze přistoupit k tématu mapováním rizik vyhoření ve vlastním životě s využitím škál či dotazníků. Níže přikládáme jeden z dostupných dotazníků, který mapuje riziko vyhoření ve vztahu k nárokům profesního života.

Shirom Melamedova škála

Ve formuláři označte, jak často jste za posledních 30 dní zažili následující pocity.

	nikdy / téměř nikdy	velmi zřídka	zřídka	někdy	často	velmi často	vždy / téměř vždy
Cítím se unavený/-á	1	2	3	4	5	6	7
Necítím žádnou sílu jít ráno do práce	1	2	3	4	5	6	7
Cítím se fyzicky vysílený/-á	1	2	3	4	5	6	7
Cítím, že mám všeho dost	1	2	3	4	5	6	7
Připadám si, jako by se mi „vybily baterky“	1	2	3	4	5	6	7
Cítím se vyhořelý/-á	1	2	3	4	5	6	7
Myslí mi to pomalu	1	2	3	4	5	6	7
Obtížně se koncentruji	1	2	3	4	5	6	7
Zdá se mi, že mi to nemyslí jasně	1	2	3	4	5	6	7
Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/-á	1	2	3	4	5	6	7
Dělá mi potíže přemýšlet o složitých věcech	1	2	3	4	5	6	7
Cítím, že se mi nedaří být citlivý/-á k potřebám spolupracovníků (anebo studentů)	1	2	3	4	5	6	7
Cítím, že nejsem schopen/schopna citlivě investovat do spolupracovníků (anebo studentů)	1	2	3	4	5	6	7
Cítím, že nedokážu být milý/-á na spolupracovníky (anebo studenty)	1	2	3	4	5	6	7

K vyhodnocení použijeme součet získaných bodů. Pokud je vyšší než hodnota 56, lze hovořit o riziku vyhoření v profesi.

5.5 Nastavení mysli

Proč jsme si vybrali právě koncept růstového nastavení mysli v rámci osobnostního rozvoje v tomto metodickém materiálu? Výběr je daný tím, že pokud pedagog sám nemá růstové nastavení mysli, obtížně ho bude rozvíjet u svých studentů.

Opět nejprve stručně představíme základní pojetí tohoto konceptu. Následně se zaměříme na vlastní zhodnocení jednotlivých dimenzí růstového nastavení mysli a na dvě techniky, které mohou s jeho rozvojem pomoci.

Jedinci, kteří věří tomu, že jejich vlastnosti a inteligence jsou neměnné (vysoké, nebo nízké), mají neustálou potřebu něco dokazovat. Situace vnímají jako ne/potvrzení jejich inteligence, osobnosti, charakteru. Proto se raději vyhýbají výzvám, nemají rádi kritiku, protože mají obavu ze selhání, odmítnutí, nepřijetí. Tito lidé mají tzv. *fixní nastavení mysli*. Oproti tomu jedinci s *růstovým nastavením mysli* věří, že lze inteligenci zvýšit vlastními úsilím a dobrou strategií. To je vede k uplatňování vlastní snahy, takže hledají výzvy, ve kterých prokazují odolnost vůči neúspěchům. Růstové myšlení je spojeno s rozvojem vlastní účinnosti, která je důležitá ve všech aspektech života.

Růstové nastavení mysli se projevuje v pěti základních rovinách:

- výzvy a jejich přijímání,
- překážky a jejich překonávání,
- snaha a její využití,
- poučení se z kritiky druhých,
- inspirace z úspěchu druhých.

Ohodnoťte se na škále pěti základních dimenzí nastavení mysli. Uvedenou škálu můžete použít na jakoukoli svoji profesní i soukromou oblast. Například růstové nastavení mysli ve výuce ještě neznamenaá, že ho máme například i při výzkumných aktivitách, ve sportu, ve vztazích aj.

výzvy

vyhýbám se jim

přijímám je

překážky

vzdávám je

překonávám je

vlastní snaha

je zbytečná

posouvá mě dál

kritika od druhých

nepřijímám ji

poučím se z ní

úspěch druhých

cítím se znejistěn/a

nechávám se inspirovat

5.5.1 Jak pracovat s fixním nastavením mysli

1. krok

Uvědomte si, že všichni máme někdy fixní nastavení mysli.

2. krok

Uvědomte si, kdy se objevuje fixní nastavení mysli (výkon, deadline, kritika, neúspěch, neshody atd.) a s jakými pocity je spojené.

Příklady fixního nastavení mysli – kritik v nás:

„Nemáš na to.“

„Vzdej to.“

„Ztrapňuješ se.“

„Nikdy to nedokážeš.“

„Nikdy to nepochopíš.“

„Na víc už nemáš.“
 „Jsi bábovka, zbabělec.“
 „Ostatní prokouknou, že chytrost jenom hraješ.“
 „Zase ten úkol nedokončíš.“
 „Zase to uděláš blbě.“
 „Nemáš šanci to zvládnout.“

3. krok

Zkuste si vybavit situace, ve kterých jste prožili zklamání, strasti, útrapy, neúspěchy. Uvědomte si, co jste si v těchto situacích o sobě řekli, jaké máte o sobě přesvědčení.

4. krok

Projděte se 'vnitřní krajinou' a setkejte se s vaším kritikem:

- Zkuste si vybavit jednu ze situací, kdy jste měli pocit selhání.
- Do této situace si pozvěte vnitřního kritika.
- Zeptejte se ho na jeho jméno.

5. krok

Popovídejte si s vaším kritikem:

- Dejte mu pozornost a čas.
- Zeptejte se ho, co by mu pomohlo.
- Uklidněte ho, že je v pořádku, že vás chce chránit.
- Vyzvěte ho, jak byste to mohli udělat jinak.

Technika propátrávání

Tato technika je zaměřena na hledání příčin problémů a přesvědčení, které blokují plné využití potenciálu. Jejím cílem je vrátit se znovu do situace, kdy jste přesvědčení o sobě získal/a. To je spojené s různými pocity selhání, nedostatečnosti, neschopnosti atd. Dále zjišťujete, co z toho dostáváte. I když to pro vás není dobré a výhodné, přece jenom v přesvědčení můžete setrvávat, protože z toho něco získáváte. V neposlední řadě se soustředíte na to, co se na tom učíte. Tato otázka vede k zamyšlení, zda dané schopnosti, které potřebujete rozvinout, se můžete naučit i jinými způsoby.

Technika propátrávání

1. Kde vzniklo dané přesvědčení?
2. Co z toho získáváte?
3. Co se na tom učíte?

Literatura

Dwecková, C. (2015). *Nastavení mysli*. Jan Melvil.

Morin, A. (2019). *13 věcí, které psychicky silné ženy nedělají*. BizBooks

Švamberg Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.

Ptáček, R., Raboch, J., Kebza, V., Šolcová, I., Vňuková, M., Hlinka, J., Košťál, J., Harsa, P., & Strakatý, Š. (2017). Česká verze Shiromovy a Melamedovy škály vyhoření. *Československá psychologie*, 61(6), 536–545.

Vokáčová, M. (2019). *Zakázaná učebnice koučování*. Vokáčová.

6 Další oblasti spojené s pozicí akademického pracovníka

V této části mentoringu se věnujeme dalším oblastem, se kterými se začínající akademický pracovník určitě setká a připojujeme odkazy, kde je možné získat podrobnější informace. Konkrétně se zaměříme na administrativní práci – práci v Portálu IS/STAG, což je základní portál Jihočeské univerzity. Dále z hlediska vedení závěrečných prací upozorníme na odkaz Akademické knihovny JU k problematice plagiátorství. Z hlediska publikování odborných textů akademika se zaměříme na problematiku tzv. predátorských časopisů. V neposlední řadě uvedeme odkazy na e-zdroje a systémy, kterými lze zvýšit interaktivitu ve výuce.

Portál IS/STAG

CIV-SIS ZČU (13. 1. 2022). *IS/STAG – Helpcentrum*. <https://is-stag.zcu.cz/napoveda/>

Problematika plagiátorství ve studentských pracích

Foltýnek, T., et al. (2020). *Jak se vyhnout plagiátorství. Příručka pro studenty*. Univerzita Karlova. https://www.lib.jcu.cz/images/LIB/dokumenty/informacni-vzdelani/jak-se-vyhnout-plagiatorstvi_prirucka-pro-studenty.pdf

Foltýnek, T., et al. (2020). *Jak předcházet plagiátorství ve studentských pracích. Příručka pro akademické pracovníky*. Univerzita Karlova. https://old.lib.jcu.cz/media-library/jak-predchazet-plagiatorstvi_prirucka-pro-akademiky-1.pdf/view

Problematika tzv. predátorských časopisů

Akademická knihovna JU (n.d.). *Predátorské časopisy*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. <https://eknihy.lib.jcu.cz/cz/katalog-2/predatorske-casopisy>

E-zdroje

Akademická knihovna JU umožňuje přístup do řady odborných databází pod níže uvedeným odkazem:

Akademická knihovna JU (n.d.). *E-zdroje*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. <https://lib.jcu.cz/cz/katalog-2>

K e-zdrojům AK JU je možné se dostat i z domova přes VPN:

Šimek, P. (2006/2020). *Přístup na VPN koncentrátor JU*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. <http://simek.jcu.cz/vpn/>

Nakladatelství Grada v době pandemie covid-19 zpřístupnila kompletní nabídku na stránkách Bookport.cz. Zatím tato podpora ze strany nakladatelství přetrvává a je zdarma přístupná akademikům a studentům.

Grada (2021). *Bookport*. <https://www.bookport.cz/prehled/>

Systémy pro interaktivitu ve výuce

Pokud chcete zvýšit interaktivitu ve výuce, umožnit studentům během výuky hlasovat, klást jim otázky a komunikovat s nimi po celou dobu výuky, můžete využít například tyto nástroje:

AhaSlides: <https://ahaslides.com>

Mentimeter: <https://www.mentimeter.com>

Slido: <https://www.slido.com>



Mentorská podpora akademických pracovníků

Autoři: Alena Nohavová
Zuzana Bílková
Iva Stuchlíková
Margareta Garabiková Pártlová

Sazba: Mgr. Přemysl Rosa

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta

1. vydání

ISBN 978-80-7394-978-5



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Tato publikace vznikla za podpory Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a projektu Inovace studia učitelství pro střední školy na Jihočeské univerzitě, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016157.



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



Toto dílo podléhá licenci CC BY-SA 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN 978-80-7394-978-5



9 788073 949785