

Společné plánování, realizace a vyhodnocení vzdělávacích aktivit

Poznátky z projektu:

„Propojování formálního a neformálního
vzdělávání, včetně zájmového.“





Název projektu: Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového

Registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/000816

Autoři: Radek Hanuš a kolektiv spoluautorů

Kolektiv spolupracovníků: Klára Šindelková (projektová manažerka)

David Bartůšek (CKP Praha)

Dana Veselá (CKP Brno)

Grafická úprava a ilustrace: Barbora Kirchmayerová

Recenzoval: Jiří Zajíc (metodik, odborný garant)

Vydal Národní pedagogický institut České republiky, 2021



Materiál je pod licencí Creative Commons CC BY SA 4.0

Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

Pokud není uvedeno jinak, jsou všechny grafické prvky a obrázky dílem grafičky a ilustrátorky publikace, nebo pocházejí z volných databází.

ISBN: 978-80-7578-087-4



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




MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

obsah


Obsah	4
Příběh místo úvodu	8
Celoživotní učení a neformální vzdělávání	11
Možné překážky spolupráce	18
Společné plánování, realizace a vyhodnocování vzdělávacích aktivit	22
Analýza procesu společného plánování, realizace a vyhodnocení vzdělávacích aktivit v rámci propojování formálního a neformálního vzdělávání	25
Komplexní vyhodnocení spolupráce	32
Přílohy	38
PŘÍLOHA 1 – Kvalitativní dotazníkové šetření ke spolupráci FV a NFV	39
NEPOVINNÁ PŘÍLOHA 1 – Kompetenční model neformálního vzdělávání	46
NEPOVINNÁ PŘÍLOHA 2 – Měkké kompetence dle Národní soustavy povolání	50

Motto: „Blaženější je dávat než brát! Ale nejdůležitější je probudit touhu. Otevřít oči.
Nadchnout. To je nejtěžší úkol. Ostatní už záleží jen na tobě. Ať Dobré Štěstí řídí moje slova!“

Miroslav Nevrlý



Publikace **Společné plánování, realizace a vyhodnocení vzdělávacích aktivit** je výstupem projektu *Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového, financovaného z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání evropských strukturálních a investičních fondů v rámci projektové výzvy Budování kapacit pro rozvoj škol II* (aktivity č. 5). Projekt byl realizován v období od 1. září 2018 do 31. prosince 2021. V projektu jsme metodicky podporovali spolupráci pedagogů škol a pracovníků neformálního vzdělávání, kteří společně připravovali a v praxi realizovali i ověřovali vzdělávací programy pro děti a žáky zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí. Tyto výstupy byly postupně uveřejněny na stránkách metodického portálu www.ema.rvp.cz. Přizadání hledaného tématu: **propojování formálního a neformálního vzdělávání** se Vám zobrazí široká škála vzdělávacích programů ke stažení. Vzdělávací programy můžete nalézt také na: www.npi.cz /naše projekty/propojování formálního a neformálního vzdělávání/**vzdělávací programy**.



Příběh místo úvodu

V létě v poslední den tábora jsem opět stál na louce u začátku cesty z tábora. V této bráně na rozhraní „ze světa svobody, kamarádství, prázdnin do světa městského, vstříc novému školnímu roku“. S hlavou vztyčenou díval jsem se na hvězdy, které večer tak nádherně svítily. Bylo vidět Kasiopeu, Velký a Malý vůz, byla nádherná hluboká noc. V duchu jsem přemýšlel a vzpomínal na uplynulé dny, týdny a měsíce. Na všechny ty lipnické kurzy, tábory v týpí, pobyty na malém Waldenu v Novohradských horách a projekty, kterých jsem se mohl zúčastnit, a na obloze jasněji a jasněji svítala jedna hvězda.

Zažil jsem na té cestě s tou zářící hvězdou neopakovatelný příběh. Úžasný, neuvěřitelný, krásný. Je pryč... Co zůstává, je jenom to, co si odnášíme ve svých „rájích“ srdce. Nikdo nemůže pochopit zcela to, co se v tom našem jedinečném příběhu kdy a jak odehrálo. Můžeme vyprávět, ukazovat fotografie, být nadšeni při vyprávění, ale nikdo nemůže vědět, tak jako každý z nás, kdo to prožil..., protože zážitek přijde, je tady, teď a už odchází. Zůstává po něm jen trvalý otisk. Emoce, myšlenka, zkušenost...

Jedna cesta končí a druhá cesta začíná. Říká se, že výchova člověka je jeho druhým zrozením, a tak jako květina potřebuje pro svůj růst půdu, vodu, kyslík a slunce, tak člověk potřebuje pro svůj rozvoj lásku, svobodu, odpovědnost, pravdu a radost. Radost je ohromnou výchovnou silou, potenciálem, jímž můžeme otevřít oči, probudit srdce. To je, zdá se mi, velmi těžké. Světlo lidského úsměvu, dobrého slova, vzájemného porozumění a pomoci. Světlo pochopení lidského smyslu a poslání, světlo kultury i vzdělanosti. Světlo školy, ve které se společně hledá pravda. To je nejtěžší a nejdůležitější úkol na té naší ohromné cestě za úsilím „o nápravu věcí lidských“. A kdo má ten dar a umí s ním zacházet, budiž pochválen.

Neztrácejme nikdy energii, čas a jasnou mysl v žabomyších hádkách a svárech sami mezi sebou. Pěšinek a cestiček výchovy je mnoho a žádná si nemůže činit nárok na to, že je ta pravá, jediná a správná. Jsou různé dlouhé a křivolaké cestičky, každá z nich je jiná svým profilem, délkou a náročností, po každé z nich kráčí jiné množství lidí, ale věřím tomu, že naprostá většina z nich míří odhodlaně, upřímně ke stejnému cíli. Pak tedy komu zvoní ten hlas pravdy hlasitěji? Jedním z principů neformálního vzdělávání, přírodní výchovy a zážitkové pedagogiky je otevřenost, vstřícnost, tolerance, partnerství, odpovědnost a svoboda. Autoři této publikace se pokusili, tak jako ve třech dalších metodikách, načrtnout jednu cestičku výchovy, po níž šlape neformální a zájmové vzdělávání. Po níž kráčí i autoři publikace. Snad i tím nepatrně přispíváme ve prospěch naší společné věci – věci výchovy.¹

Tak s modrou oblohou, dobrý vítr do plachet a hodně štěstí, ať každý z nás dojde co nejdále.

Radek Hanuš

Motto: „Lidé, kteří budou stát v čele komunit za čtyřicet let, jsou dnes dítka školou povinná. Každá komunita, která si chce do budoucna zachovat svoji vitalitu, by nejen měla umožnit mladým lidem v plné míře rozvinout své schopnosti, ale připravit je na jejich budoucí úlohu, vštípit jim společné hodnoty, připomínat jejich závazky ke společnosti a učit je tyto hodnoty a tradice uchovávat.“

John W. Gardner

¹ ZAJÍC, Jiří. *Propojování formálního a neformálního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-083-6
ZAJÍC, Jiří a Klára ŠINDELKOVÁ. *Výběr programu v neformálním vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-050-8
ŠINDELKOVÁ, Klára. *Inkluze v neformálním vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-085-0

Celoživotní učení a neformální vzdělávání

V předchozích publikacích vzniklých v projektu **Propojování formálního a neformálního vzdělávání** jsme se zabývali zejména tím, co bylo možno k tomuto tématu uvést ještě **před** zahájením projektu a případně v jeho **počátečních fázích** (metody identifikace vloh, potřeb, zájmů a potenciálu dětí, charakteristiku neformálního a zájmového vzdělávání, výběr programů v neformálním a zájmovém vzdělávání pro školy, možné formy propojování, problémy s využíváním nabídky neformálního a zájmového vzdělávání, podporou začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do neformálního a zájmového vzdělávání atd.). V této čtvrté publikaci využijeme toho, že je psána prakticky v závěru tohoto projektu a můžeme vycházet podstatně i z reflexe těch, kteří se na projektu významně podíleli.

Aby ale z této publikace mohli mít užitek i ti, kteří ony tři předchozí publikace nečetli, předřadíme v rámci **konceptu celoživotního vzdělávání** základní informace o samotném neformálním vzdělávání.

Lidské vzdělání je v dnešním světě jednou z nejdůležitějších komodit. V době, kdy se zdá, že klasické hodnoty ztrácejí na významu, je tato nehmotná součást lidské osobnosti stabilní jistotou. Mnohem více než kdy jindy se bavíme o potřebě vzdělané společnosti. Dnes však nejde o vzdělání získané na školách, o znalosti základů toho kterého oboru. Jde nám o vzdělání, které je obory nsvázané a hodnotné ve všech odvětvích lidské činnosti. Celoživotní učení je cílem současné koncepce vzdělávací politiky a politiky rozvoje lidských zdrojů. V celoevropském měřítku se hovoří o přínosu v zaměstnavatelnosti, konkurenceschopnosti ekonomiky, sociální soudržnosti a aktivním občanství. Přínosem pro jedince je především v seberealizaci.²

Tendence považovat proces celoživotního vzdělávání v produktivním období výhradně spojený se zvyšováním kvalifikace v konkrétním odvětví činnosti je charakteristická pro velkou část populace. Za tímto postojem můžeme sledovat obavy o ztrátu zaměstnání, nebo naopak potřebu zvýšení kvalifikace pro profesní růst. Tento názor však není úplný. Postrádá dimenzi celostního osobního rozvoje jedince, a to i v oblastech mimo práci, v trvale udržitelných a přenositelných výsledcích dosažených v průběhu celoživotního vzdělávání a pozitivním dopadu na člověku, ve smyslu radosti a další motivace z vlastního rozvoje. Celkově se vzdělávání dnes více orientuje na měkké dovednosti / kompetence: na schopnost učit se, vyhledávat a zpracovávat nové informace, řešit problémy a obhajovat svá řešení.

² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.

Uplatňování myšlenky celoživotního vzdělávání je velmi silné v celoevropském přístupu ke vzdělávání obecně. Potřebě podpory a rozvoje učící se společnosti se věnují nejen Rada Evropy a Evropská unie, OECD,³ UNESCO. UNESCO se ve svých materiálech zaměřuje především na prohlubování demokracie, pokroku, udržení míru, humanitární a mezinárodní kooperace. Rada Evropy se v souladu se svými cíli věnuje demokracii, rovnosti šancí a celistvému rozvoji jedince. OECD přichází s koncepcí, jejímiž cíli jsou: rozvoj osobnosti a její individuality, sociální soudržnost, hospodářský růst a rozvoj lidských zdrojů. Evropská unie ovlivňuje koncept celoživotního učení v členských státech pomocí různých programů, fondů a projektů. Hlavními tématy jsou dnes rozvoj společnosti, vědění, zaměstnatelnosti, konkurenceschopnosti, evropské identity a aktivního občanství.

V této publikaci představujeme zkušenosti, jak postupovat při společné práci školy a organizace, která spolupracuje na tvorbě vzdělávacího programu (plánování, realizaci a vyhodnocení). Tedy jak škola a organizace neformálního či zájmového vzdělávání mohou postupovat, aby vytvořily společný projekt v duchu Komenského myšlenky:

„Komukoliv prospěti můžeš, prospívej rád, možno-li celému světu.“



³OCD = Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (The Organisation for Economic Co-operation and Development).

V ideální čisté podobě máme na jedné straně učitele a školu a na straně druhé vedoucího oddílu a dobrovolnickou mládežnickou neziskovou organizaci. V tomto záměrně vybraném ideálním a dokonalém příkladě, bez nedostatků a omezení, kdy oba přímí aktéři mají společný zájem vytvořit účinný vzdělávací program, dávají dohromady záměr, téma a cíle. Přemýšlí nad výstupy vzdělávacího programu a nad tím, které kompetence a nakolik rozvinou, posunou, ovlivní. Jednají tak přesně ve směru toho, co stanovuje nedávno schválená *Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+*.⁴ Propojování formálního a neformálního vzdělávání v ní hraje zásadní roli. Ta stanovuje pro vzdělávání dva strategické cíle:

- 1) Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.**
- 2) Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.**

Na ně navazuje pět strategických linií. Pro téma této metodiky je důležitá hned první linie 1: **Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání.** Cílem *Strategie 2030+* je modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století. Současně strategie poukazuje na to, že se lze inspirovat zahraničními příklady, alternativními školami, ale **nejvýhodnějším, nejefektivnějším způsobem je propojit formální a neformální vzdělávání.** Proč?

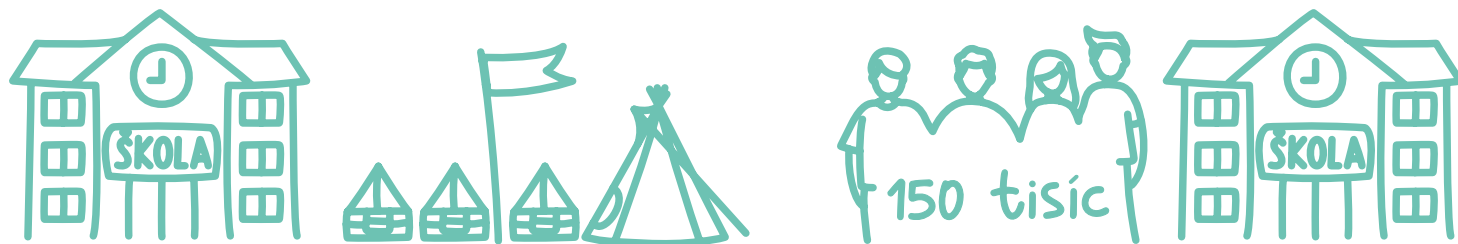
Neformální i zájmové vzdělávání má u nás historickou, pevně zakořeněnou tradici, pozitivní vnímání ve společnosti, tak jako dlouhodobě inovativní charakteristiku. To znamená, že z těchto oblastí vzdělávání dlouhodobě přichází moderní trendy, metodiky, programy a hry, které se propisují dále do vzdělávací praxe. Klasickými příklady jsou nově vznikající obory studia, které vzešly z neformálního vzdělávání, jako je například ekologická výchova, dramatická výchova či zážitková pedagogika atd. Dnes jde o obory či předměty a kurzy, které se na univerzitách vyučují. Jejich praktické kořeny vyrůstají z dlouhodobých zdrojů české výchovy v přírodě a moderních forem pobytu v přírodě: Junák-český skaut, Liga lesní moudrosti, Tramping, YMCA, Foglarovy čtenářské kluby, Český svaz ochránců přírody, Tábornické školy, Hnutí Brontosaurus, Prázdninová škola Lipnice atd.

⁴FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 5. ISBN 978-80-87601-46-4.

Podrobně se tomu, jak je pojata propojování formálního a neformálního vzdělávání ve Strategii 2030+, věnuje metodika – Propojování formálního a neformálního vzdělávání

ZAJÍC, Jiří. *Propojování formálního a neformálního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-083-6

Přesuňme se teď do běžné reality. Pro názornost nám pomůžou symbolické obrázky. První dva vedle sebe znázorňují školu a tábor. Myslím, že ani vy nepochybujete, že pokud se zeptáme dětí, kam by raději odjeli, tak vám většina z nich ukáže na tábor. A když se jich zeptáte Proč? Tak vám nejspíš řeknou slova jako: *Dobrodružství, hra, prožitek, kamarádi, sport, příroda, výzva, svoboda* atd.



Ten třetí obrázek je inspirací k testu: co si děti pamatují z vybraných 14 dnů ve škole a co si pamatují z 14denního tábora, tak vás nechám čtenáře samotné si v duchu přerýkat či vypsát na papír, co vás i zpětně po letech k oběma příkladům napadne.



Proto je téma propojování formálního a neformálního vzdělávání tak pozitivně přijímané a vyhledávané. Na první pohled se nabízí inspirace hrami, programy, motivacemi, metodami a technikami práce neformálního vzdělávání. To vnímá a chápe i větší část odborné pedagogické veřejnosti. S pobytem v přírodě, s činnostmi neformálního vzdělávání máme obecně dobrou autentickou zkušenost. Proto je jen přirozená snaha přenést to pozitivní z táborů a celoroční činnosti neformálního vzdělávání do škol (viz obrázek).



Takový pohled na propojování samozřejmě je možný. Nicméně, když se podíváme na potenciál celé oblasti neformálního vzdělávání, dostaneme se logicky k dalšímu vyobrazení, kdy pojem „propojování“ současně znamená, že i škola opouští své zdi a využívá potenciálu a možností celé široké oblasti neformálního vzdělávání a zájmového vzdělávání.⁵

Ono „opuštění školy“ může mít různé podoby. Většinou to ale znamená, že se vzdělávací proces přesouvá do přírody. Proto se pojdme trochu pečlivěji podívat na **vztah výchovy a přírody**.⁶ Možná pro někoho překvapivě má tento vztah pět dimenzí možných působení. Na první pohled se odlišují v označení pouze předložkou, ale obsahově naznačují i specifické pohledy, pojetí a přístupy ve vztahu výchovy a přírody. Nám takové rozdělení v praxi poslouží k přesnějšímu směřování a uchopení cíle, kterého chceme dosáhnout. Tím se vyjasňuje záměr akce, a tudíž i usnadňuje tvorba obsahové náplně. Když vím přesně, **co chci** (CÍL), tak se daleko snadněji hledá ono magické **jak** (OBSAH).

⁵ ZAJÍC, Jiří a KLÁRA ŠINDELKOVÁ. *Výběr programu v neformálním vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-050-8

⁶ Není od věci zamyslet se i nad následující skutečností. Před 2,5 milionu lety přišel nástup ledových dob. Přesně to odpovídá počátku vývoje člověka. Mnozí badatelé se domnívají, že naši prapředci (homo) spokojeně „zahnívají“ v teple subtropického lesa se museli začít setsakra mentsky starat. Museli být chytří, tvořiví a odolní, když chtěli přežít. A to z nich udělalo člověka (homo sapiens sapiens). Naše dobrovolná „domestikace“ jako druhu dosáhla nebezpečně úrovně. Jde to až tak daleko, že obyčejní lidé z měst vyhledávají „specialisty“ – průvodce, vůdce, instruktory pro vycházky v přírodě. Dangerismus je brutální realitou současnosti. Kdejaký rodič brání smrtelně vážnému vstupu dítěte do přírody kvůli klíšťové encefalitidě atd. Ve městě v parcích potkáte děti s přilbami na hlavě, ne kvůli jízdě na kole či skateboardu, ale kvůli tomu, aby se nezranilo! Jako živočišný druh začínáme být nebezpeční sami sobě, ale tím, že se přírodnímu prostředí cíleně vyhýbáme.

Rozlišujeme tedy:

výchovu v přírodě – je výchovou, kdy uskutečňujeme a provozujeme nejrůznější výchovné činnosti (pohybové aktivity, umělecké činnosti), ale příroda tu sehrává primárně jenom roli „velké krásné kulisy“ (tělocvičny, obrazárny aj.) – prostředí, ve kterém tyto činnosti můžeme realizovat. Současně je v běžné praxi tento pojem používán (nepřesně) pro obecné pojmenování jakékoliv výchovné činnosti ve vztahu k přírodě;

výchovu o přírodě – je výchovou, ve které se nám dostává poznatků, informací, vědomostí, dovedností i praktických zkušeností z přírodních věd a disciplín (biologie, chemie, fyzika aj.);

výchovu pro přírodu – je výchovou, která se zabývá vztahem živých organismů ke svému prostředí a k sobě navzájem. Hledá cesty, jak chránit a zlepšovat podmínky, ve kterých žijeme, a sami si je jako lidé ničíme. Je vším, co se nějakým způsobem týká životního prostředí a jeho ochrany. Z přírodních věd je tu samostatně zastoupena ekologická, někdy i environmentální výchova (oba pojmy jsou rozdílné ve svém pojetí a obsahu, viz dále);

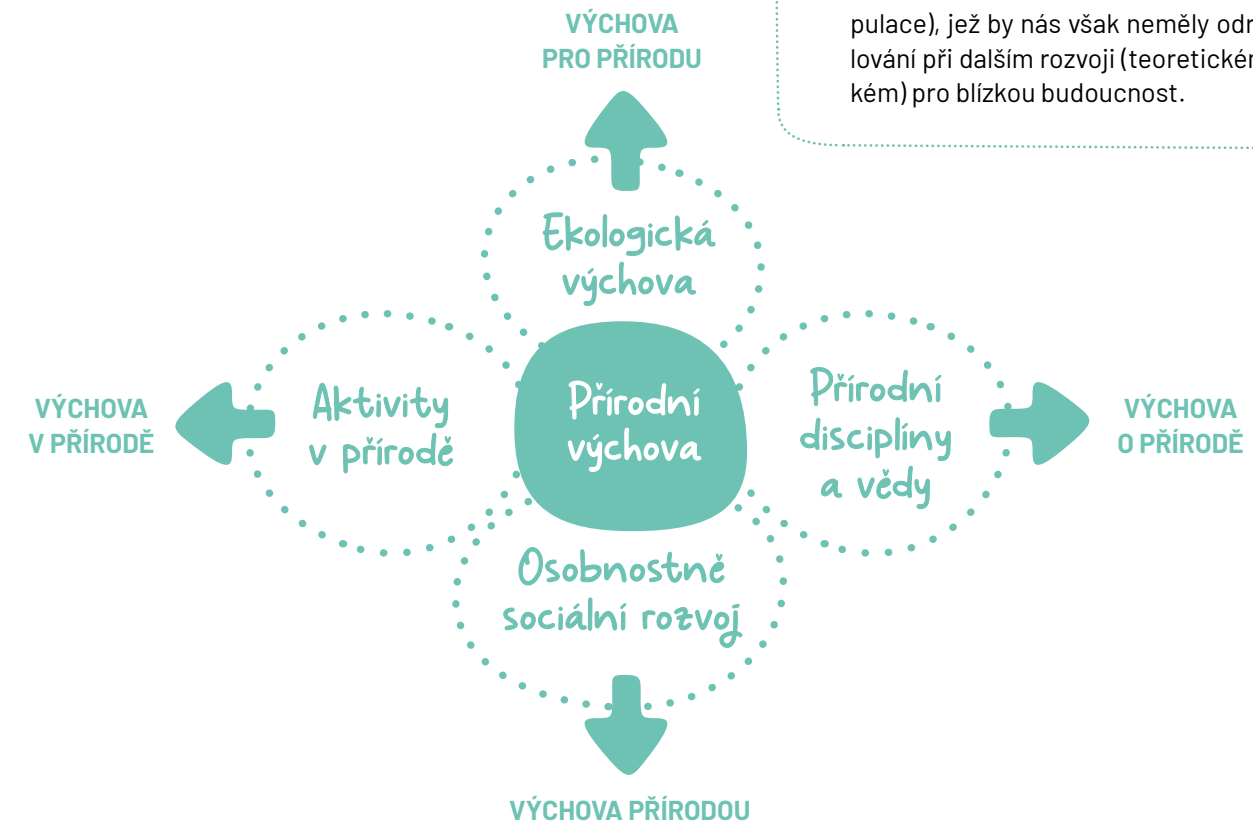
výchovu přírodou – je výchovou, ve které všestranně harmonicky rozvíjíme a podněcujeme růst vědomostní, dovednostní a zkušenostní, intelektový, psychický, duchovní i fyzický. Posilujeme odolnost a zónu vlastní bezpečnosti člověka, získáváme skutečný obraz sebe sama a svých možností. Mnohé

poznáváme, chápeme, uvědomíme si, ale jen v reálném uskutečňování, zakoušení, vztahu, plynutí, překonávání, zvládnutí a naslouchání přírodě. Všechny činnosti a situace se odehrávají v neustálém vztahu přírodního prostředí (lesa, louky, hor, vody aj.) a člověka. Příroda v této výchově je zakoušená ve své opravdovosti, „krutosti a kráse“ současně, protože příroda taková ve skutečnosti je a jen člověk často idealisticky vlaje za svými představami a romantickými obrazy o ní. V této výchově je příroda skutečnou, opravdovou dílnou bottegou a současně univerzitou života. Nejsou tu nic platná slova bez činů: „... oheň se sám nerozhoří, hora z cesty sama neuhne, zima se zmáčknutím knoflíku v teplo nepřemění, ...“. Nejblíže k této výchově mají opravdové formy táboření, výchovné koncepce lesní moudrosti, skautská praxe, expedice, u nichž jde o činnost všestranně rozvíjející osobnostní a sociální potenciál člověka;

přírodní výchovu – chápeme jako moderně, všestranně a optimálně pojímanou výchovu, ve které jsou rovnoměrně zastoupeny aktivity v přírodě, poznatky z přírodních věd a disciplín, ekologická problematika a osobnostně-sociální rozvoj člověka se zdůrazněním zkušenostního a prožitkového přístupu. Jde o systémovou výchovu (ideální model) pro nové tisíciletí. Předpokládáme, že přírodní výchova bude v brzké budoucnosti velmi rychle využívána především ve školní (ZŠ, SŠ, VŠ) praxi, a to jako adekvátní a potřebná odpověď:

1. na neustále se zhoršující stav přírodního prostředí,
2. na nové požadavky a potřeby doby (dovednosti a vědomosti pro společnost teprve se rodící),
3. na neustále se rozšiřující trend úpadku a degenerace lidské civilizace (závislosti, konzum, ztráta smyslu).

Takto pojatá přírodní výchova je náročná v požadavcích především na osobnost pedagoga – učitele, instruktora, vůdce. Jsme si vědomi i celé řady překážek, se kterými se budeme muset umět vyrovnat (např. v jiných způsobech uvažování, komunikace, rozhodování, vnímání a sdílení hodnot atd. v současnosti u široké populace), jež by nás však neměly odradit od usilování při dalším rozvoji (teoretickém a praktickém) pro blízkou budoucnost.



Možné překážky spolupráce

Motto: „Výchova není v tom, poučovat lidi nebo jim dělat kázání, ale dát jim příležitost, aby sami mysli, sami srovnávali.“

Karel Čapek

V metodice **Výběr programu v neformálním a zájmovém vzdělávání**⁷ a zejména v metodice **Propojování formálního a neformálního vzdělávání**⁸ jsme se věnovali problematice překážek spojených s propojováním podrobně a v širším (částečně i mezinárodním) kontextu. Zde k tomu přidáváme přehled potíží, na které narazili přímo aktivní účastníci našeho projektu **Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového**. MŠMT ČR zřídilo expertní skupinu pro toto téma. Tato skupina, kromě jiného, shromáždila a definovala řadu možných překážek spolupráce mezi školským zařízením a organizací neformální či zájmového vzdělávání. Zde je stručně představíme, abyste věděli, že při svých případných potížích nejste sami a současně že se na hledání řešení již pracuje:

1) Právní odpovědnost za žáky při návštěvě neformálního či zájmového vzdělávání

Při návštěvě vzdělávacího programu v organizaci neformálního vzdělávání se často řeší právní odpovědnost za žáky, jestli za ně odpovídá učitel, nebo lektor NZV. Tato situace pak vytváří zmatek.

2) Vymezení výkonu práce pedagogického pracovníka při propojování formálního a neformálního vzdělávání

Vymezení pracovní činnosti ve vyhlášce 263/2007 Sbírky je uvedeno tak, že může být vykládáno ve smyslu, který někteří ředitelé pro akce mimo školu používají, tj. že pedagog při akci školy vykonává pouze pedagogický dozor – viz paragraf 3 a 6 této vyhlášky.

Příkladem je situace, kdy pedagog jde s žáky do muzea – ředitel, který se bojí, aby něco neporušil, postupuje přesně podle znění vyhlášky, vyhodnotí jeho činnost jako dozor, tj. čas na exkurzi se nepočítá pedagogovi jako přímá vyučovací činnost, což je samozřejmě velkou bariérou pro realizaci jakékoliv formy vzdělávání mimo školu.

⁷ ZAJÍC, Jiří a Klára ŠINDELKOVÁ. *Výběr programu v neformálním vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-050-8

⁸ ZAJÍC, Jiří. *Propojování formálního a neformálního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-083-6

3) Cestovní náhrady pedagogů

Školy nemají prostředky na cestovní náhrady pedagogů na vzdělávání v rámci propojování FV a NFV, a to zejména v případě výjezdů do zahraničí, které po odeznění covidu budou opět aktuální.

Příkladem je situace, kdy pedagog připraví pro žáky návštěvu planetária, která není financovaná z projektů, žáci si zaplatí dopravu a řada ředitelů se zdráhá proplácet pedagogům cestovní příkaz, protože na to „nejsou prostředky“. Příprava takové akce je pro pedagoga velmi časově náročná a bariérou pro takovou akci může být to, že mu nemusí být nakonec proplaceny ani cestovní náhrady u výjezdů do zahraničí, pokud nejsou přes projekt Erasmus+ (jazykové pobyty a výjezdy do zemí, jejichž jazyk se žáci učí).

Vzhledem k tomu, že školy nemají dostatek prostředků na cestovní náhrady pedagogů, řeší to každá škola po svém a originálně – někdy si pedagog bere dovolenou (sic!), aby mohl s žáky vyjet, někdy platí cestovné bez diet SRPŠ apod., ředitelé nemají jasno v tom, jak vlastně správně tuto situaci řešit.

4) Systémová omezení daná současnou podobou školní výuky

- Nedostatek času na hlubší ponoření se do konkrétní činnosti (45 min – nedává prostor)! (Uvádí všechny subjekty jako zásadní a jednu z největších překážek!)
- Obava učitelů, že neproberou „potřebné množství“ základního učiva a znalostí.
- Komplikace v rozvrhu u kolegů – klíčový problém zejména pro vícedenní výjezdy mimo školu.
- Neochota dělat něco navíc pro přetíženost z náročné přípravy přímé výuky (+ administrativy).
- Školy stále velmi akcentují potřebu probírat fakta, znalosti (kterých stále přibývá) a předávat hotové, osvědčené oborové postupy řešení úloh v daném předmětu.
- Klíčové kompetence měkké / sociální kompetence stále školy „neprodají“ u rodičů, kteří zejména na druhém stupni čím dál více tlačí na znalosti potřebné v přijímacím řízení na další stupně vzdělávací soustavy.

5) Vymezení a upřesnění podmínek pro účast pedagogů v programech zaměřených na propojování FV a NFV

Je velmi potřebné pedagogy naučit využívat například programy vhodné k propojování FV a NFV, jejich účasti a uvolňování z výuky může bránit jednak problém s tím, že podobné programy nemusejí být vždy akreditovanými programy DVPP, jednak ředitelé nepovažují za nezbytné pedagogy na obdobné semináře apod. uvolňovat.

Příkladem je seminář např. zaměřený na badatelskou výuku, který však není akreditovaným kurzem DVPP, ředitel tedy pedagoga, který má o metodu zájem, nepustí z výuky.

Pokud si pedagog sám badatelskou výuku „nezažije na vlastní kůži“ na semináři nebo kurzu, vzniká bariéra pro její používání v praxi tohoto pedagoga.

Řešení: umožnit systémově vzdělávání pedagogů pro tyto inovativní metody na seminářích nebo kurzech, které mají, ale popř. také nemají akreditaci DVPP, tj. např. v rámci paušálu na proškolení pedagogů ve formách a metodách na principech propojování FV a NFV (tj. systémově, nikoli jen z projektů).



Společné plánování, realizace a vyhodnocování vzdělávacích aktivit

Motto: „Věřím v základní jednotu člověka a vlastně všeho, co žije. Proto věřím, že když se jeden člověk duchovně rozvíjí, celý svět se rozvíjí s ním, a když jeden člověk selhává, ve stejné míře selhává celý svět.“

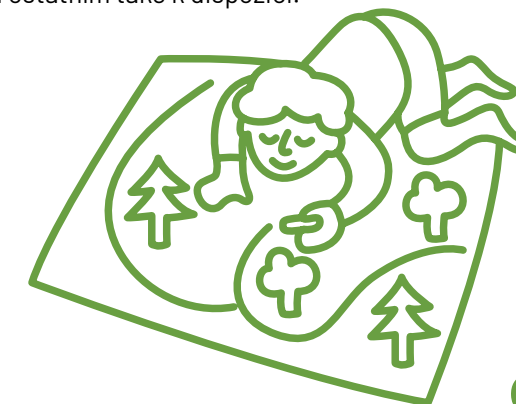
Mahátma Gándhí

Dospěli jsme ke kapitole, která je určitým jádrem celé této metodiky. Na základě výpovědi samotných tvůrců programů vznikajících ve spolupráci učitelů ze škol a pracovníků institucí neformální vzdělávání se pokusíme o určité zobecnění toho, jak může plánování realizace a vyhodnocování takových programů probíhat. Půdu si k tomu připravíme konkrétním svědectvím o spolupráci od Světlany Froncové, mluvčí týmu tvůrců z **Lipky**, která v projektu *Propojování formálního a neformálního vzdělávání* spolupracovala na několika kvalitních programech. Lipka přitom dlouhodobě spolupracuje s učiteli na všech frontách, přesto tento projekt byl pro ni příležitostí vyzkoušet nový způsob spolupráce se školami. Především situaci, kdy se pedagog školy přímo podílí na tvorbě výukového programu. Praxe byla různá na různých stupních škol.

Příklad 1 – Mateřská škola

Nejtěsněji spolupracovaly kolegyně z pracoviště Lipová s učitelkami z MŠ. V rámci projektu vznikly tři dlouhodobé programy **Příroda v košíku**, **Na procházku s Emilem** a **Příběhy od starého dubu**. Vznik programu začínal společnými poradami, kde realizátoři probírali, co je cílem programu, a volili témata, kterými budou programy naplněny. Na další schůzky přinesly jak kolegyně z Lipky, tak pedagožky z MŠ nástřel aktivit, metod, her, tvoření a společně začaly naplňovat jednotlivé lekce pestrými činnostmi. Části programů byly ověřovány s dětmi na pracovišti Lipky, jiné ve školkách. Po prvních ověřeních si pedagožky z MŠ zvolily, že chtějí měnit i délku bloků programů. Z původně dvouhodinových bloků si vytvořily

kratší části, které byly zařazovány v průběhu celého dne ve školce – ať v budově, nebo na školní zahradě či na procházce. Do programu společně vymyslely nápadité pomůcky, které jsou ostatním také k dispozici.



Příklad 2 – ZŠ pracující intenzivně s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Jiná byla spolupráce s pedagogy a asistentkami ze ZŠ Kociánka. Školní kolektivy z této školy jezdí na naše pracoviště již řadu let. A protože ve třídách je převaha dětí se specifickými potřebami učení, bylo zapotřebí výrazně naše programy přizpůsobovat jejich potřebám. Cílem této spolupráce bylo vytvořit sadu programů, které budou variabilní a budeme je moci nabízet třídám, kde jsou začlenění žáci se SVP. Na společných poradách a schůzkách s pedagogy a asistenty jsme jako tvůrci programu zjišťovali, jaká jsou specifická omezení žáků, které dovednosti je potřeba u žáků rozvíjet, jaké bariéry můžeme zkusit překonávat. Programy jsou zaměřené na praktické dovednosti, smyslové vjemy, senzitivitu a poznávání jednoduchých zákonitostí a vjemů, procvičování hrubé a jemné motoriky. Pro pedagogy z Lipky byla obohacující těsná spolupráce s pedagogy, kteří s žáky se SVP pracují každodenně. Asistentky žáků i pedagožky byly často překvapené, do jakých aktivit se jejich žáci pouštějí. Mezi nejoblíbenější aktivity patřilo vaření na ohni (rozdělávání ohně, příprava dřeva, příprava těsta na bramborové placky), sběr bylin, sestavení plynového vařiče a vaření čaje v esusu, průzkum života v podzemí, pěstování rostlin ve vyvýšených záhonech. Lipka se několik let věnuje i zahradní terapii a v přípravě těchto programů jsme využili zkušenosti i z této oblasti. Zkušenosti a výsledné lekce programů jsou v metodikách **Příběhy z přírody** a **Objevitelé a průzkumníci**.

Příklad 3 – Spolupráce se ZŠ při pobytových programech

Spolupráce s pedagogy ZŠ probíhala při přípravě pobytových programů. Tyto programy mohou pedagogové využít jako inspiraci na školy v přírodě. Pedagogové ze škol dávali náměty na témata, na která mají být programy zaměřeny. Společně jsme tvořili i strukturu a harmonogram pobytu. Každý program byl několikrát ověřován a po realizaci probíhala reflexe tvůrců a pedagogů. Podle připomínek učitelů tvůrci upravovali časové dotace na jednotlivé aktivity, vytvářeli varianty her či činností podle zdatnosti žáků, upravovaly se pracovní listy a doplňovaly podklady.

Největším přínosem pro realizátory programu byla zkušenost s navázáním těsné spolupráce s pedagogy ze všech typů škol. Ve zpětných vazbách učitelé oceňovali, že mohli nahlédnout pod pokličku vzniku takového typu programu, vyzkoušeli si vystoupit ze své komfortní zóny, někteří si poprvé osahali výuku v tandemu, zapojili do výuky pro ně nové metody a formy, které patří spíše do neformálního vzdělávání. Celkově jsme mohli pozorovat u učitelů, že kladou důraz na učení prožitkem, posilování dovedností a schopností, které upřednostňují před předáváním velkého objemu vědomostí.

Světlana Froncová – Lipka

Analýza procesu společného plánování, realizace a vyhodnocení vzdělávacích aktivit v rámci propojování formálního a neformálního vzdělávání

(David Bartůšek)

V praxi se ukázalo vhodné rozčlenit proces této spolupráce do 4 fází:

- 1) **Základní návrh a vývoj vzdělávacího programu (VP)**
- 2) **Realizace vzdělávacího programu (pilotáž první verze)**
- 3) **Reflexe dosažení cílů vzdělávacího programu**
- 4) **Evaluační program (úprava dle zkušeností z pilotáže / úprava pro speciální třídu nebo speciální zvolené prostředí)**

Fáze 1 – Základní návrh

Fáze 1.1. – Vznik návrhu vzdělávacího programu

Při vzniku vzdělávacího programu (VP) máme více možností v tom, kdo vytvoří jeho základní zadání a stanoví jeho cíle. Podívejme se tedy na to, kdo může tvorbu VP iniciovat:

1) Iniciátorem je odborník FV: definuje požadavky na rozvoj klíčových kompetencí, požadavky na konkrétní oborové téma, které učí ve své škole, nebo mezioborové vazby konkrétních témat (znalosti, dovednosti), požadavky na rozvoj měkkých kompetencí v oblasti sociálního klimatu třídy, ...

2) Iniciátorem je odborník NV: na základě zaměření své organizace NFV nebo obecné společenské situace vidí mezo-

borové aktuální (důležité) téma, které lze popsat, poznávat a řešit pomocí aktivit NV; většinou je to komplexní téma typu:

a. ENVI – např. udržení vody v krajině (konkrétní řešení se bude opírat například o sadu aktivit se symbolickým rámcem pohádkového lesa a zvířátek)

b. Etická výchova – zpravidla podpora osobnostního a sociálního rozvoje (symbolickým rámcem může být třeba legenda patrona české země sv. Václava, vesmírného agenta KIXe atd.)

c. Čtenářská gramotnost – příběh jako zdroj poučení a podpora vzdělávání v libovolném oboru

3) Odborník FV iniciuje výraznou úpravu VP, když pročítá nabídku VP u konkrétní organizace NFV. Existuje varianta, že organizace NFV již má hotovou nabídku konkrétních VP z minulosti, ale objeví se potřeba tento VP výrazněji upravit pro potřeby konkrétního třídního kolektivu; nebo se objeví nějaká nová znalost v oboru, který VP rozpracovává a uchopuje.

Fáze 1.2. – Vytváření souhry

1) Jestliže je iniciátorem tvorby odborník FV (cíle se zde většinou zaměřují na podporu vzdělávacího procesu), snaží se tvůrce z NFV uchopit tento vzdělávací proces tak, aby propojil oborový předmět (ČJ, MAT, ANJ, DĚJ atd.) s dalšími obory. Odborník z oblasti NFV navrhne (upraví starou / vytvoří novou) sadu aktivit, které jsou vhodné pro evokaci tématu, zážitkové učení, příp. procvičení již známých znalostí v praxi. Prostřednictvím her a jiných zážitkových aktivit doplní návrhy činností na akce s dopadem do reálného života. Případně spojí vzdělávací proces s nějakým příběhovým (symbolickým) rámcem, který pomůže motivovat žáky „ponořit“ se do aktivit připravovaných pro VP. Vychází ze svých zkušeností přípravy programu zážitkových akcí.

2) Pokud je autorem návrhu odborník z NFV, je nutné, aby tento základní návrh výtčtu aktivit v novém VP zaslal svému partnerovi z oblasti FV, který se bude podílet na jeho vývoji. Jde o seznam a krátký popis aktivit, ideálně seřazených do prvního

návrhu časového harmonogramu. Možnou fází vývoje VP je i varianta, kdy vznikne sada izolovaných aktivit = inspiromat, zatím nijak nespojených do kompaktního programu. Odborník z oblasti FV promyslí jednotlivé návrhy (z obecných zkušeností své praxe, ale i konkrétních potřeb dané třídy) a navrhne upřesnění a korekce těchto aktivit.

3) V případě, že iniciátorem je samotná organizace NFV, vzdělávací program v drtivé většině využívá odbornosti, zázemí a oborového zaměření organizace NFV. Soubor aktivit většinou sleduje konkrétní, aktuální problém ze života a je velmi pravděpodobné, že v žácích evokuje chuť zabývat se tímto tématem, protože téma je žákovi srozumitelné. Rizikem je zde skutečnost, že odborníci z oblasti NFV většinou neznají očekávané výstupy jednotlivých ročníků (nebo období) definovaných v RVP a někdy mají přílišná očekávání od běžné populace žáků, protože ve svých zájmových kroužcích a aktivitách se setkávají s vysoce motivovanými mladými lidmi, kteří jsou mnohdy nadstandardně talentovaní.

4) Zvláštním, a přitom velmi výhodným případem je, že někteří tvůrce působí v obou oblastech FV a NFV a mohou pak synergicky spojit zkušenosti obou oblastí. Smyslem projektu Propojování FV a NFV je právě dosáhnout této synergické výhody u co největšího počtu pracovníků v obou oblastech, i když jsou na plný úvazek angažováni pouze v jedné oblasti vzdělávání.

Fáze 1.3. – Vzniká tvůrčí tým

Jeho základ tvoří odborník z FV a odborník z NFV

Je možné a prospěšné, aby tým byl vícečlenný a jednotliví tvůrce aktivit byli zastupitelní (pro případ nemoci nebo jiných překážek v tvorbě konkrétního tvůrce).

Na dalších programových tvůrčích schůzkách odborníci z obou oblastí FV a NFV společně diskutují úpravy aktivit, jejich pořadí, hledají vhodný symbolický rámec a díky kreativní spolupráci obou oblastí spontánně proběhne další brainstorming nových nápadů na témata a aktivity, které obohatí VP.

Mnohdy se teprve na těchto osobních schůzkách najdou ty nejlepší nápady na další mezipředmětové vztahy a nápady na naplnění tzv. průřezových témat, které oblast FV v daném ročníku řeší. Z kvalitativního šetření v projektu FNV vyplývá, že nejvíce tvůrčí je sada osobních schůzek, které se podaří **uskutečnit v kratším období, kdy téma a závěry minulé schůzky jsou ještě stále v živé paměti.**

Konkrétní přínosy pro vznikající synergii

Přínos odborníků z NFV pro tvorbu VP:

- Organizace NFV má většinou modulový systém osvědčených aktivit zaměřených oborově na znalosti a dovednosti podle svého vlastního zaměření
- tedy např. zaměřené na:

- 1) **ENVI problematiku** nebo přímý pobyt v přírodě
- 2) **vědecké laboratoře**, pomůcky a modely
- 3) **kulturní rozvoj**: hudba, malování a výtvarné techniky, zázemí knihoven a galerií
- 4) **pohybový rozvoj** – pohybové hry, outdoorové aktivity, netradiční a alternativní sporty
- 5) **polytechnickou výchovu** – např. výroba hliněné pece, dřevořezba, práce s běžnými nástroji (sekera, kladivo, ...)
- 6) **atd.**

- Snaží se nabídnout obecnější zkušenosti své organizace v oblasti MZU (místně zakotveného učení), v oblasti badatelské výuky, učení se venku v přírodě atd.

- Doporučují pro daný ročník aktivity, kde organizace NV může poskytnout speciální vybavení pro poznání přírody, výrobu v oblasti polytechniky, zázemí pro vědecké pokusy a badatelství

- Popisují své zkušenosti z již realizovaných VP – doporučují, co se v proběhlých VP osvědčilo jiným třídám:

- 1) popisují, jak děti reagují na jednodenní nebo vícedenní aktivity
- 2) popisují jednotlivé aktivity – jaké z nich mohou být výstupy (ať už do portfolia žáka, nebo pro další návaznou práci s danou tematikou ve třídě po absolvování VP)

Přínos odborníků z FV:

- Upřesňují pro odborníka NFV svůj učební plán pro daný ročník:

- co už má s žáky probrané a na jaké znalosti se dá navázat nebo co lze opakovat
- případně které učivo můžeme evokovat pro následnou výuku

- Učitel pro tvůrce (nebo lektora) z oblasti NFV reflektuje SVP své třídy, nastavení talentů a schopností své třídy:

- např. žáci poprvé pracují s ostrými nástroji – je tedy třeba zařadit (zesílit) školení žáků v BOZP, ochrany zdraví, základy pracovního postupu s nožem, sekerou, ... nářadím; žáci nikdy neušli pochod delší než 2 km atd.
- zda je možné, aby si děti nějakou aktivitu plánovaly samy ... (jsou zvyklé spolupracovat a převzít odpovědnost)
- že je potřeba mít u konkrétní aktivity lektora a dozor ... ale pozor na realitu – děti mnohokrát zvládnou daleko více, než se obecně předpokládá (učitelé zjistí, že se děti nezraní, nezabloudí (nebo jen málo))

- Pokud plánovaný VP procvičuje dovednosti typu „přežít“, „osobnostní rozvoj“, mohou ve škole před

realizací VP upravit (zaměřit) svou výuku např. vlastivědy na mapy, mapové značky, jízdní řády, orientaci v terénu. Tato příprava pak může znamenat, že učitel použije učivo z vyššího ročníku nebo připomene již dávno probrané učivo nebo zkusí se třídou uvařit jídlo ve školní kuchyňce, aby pak snadněji totéž realizovali ve volné přírodě bez technologického vybavení městské civilizace.

Koordinátor

Pokud v organizaci NFV vzniká paralelně více vzdělávacích programů v jeden čas, je vhodné, aby tvůrčí tým složený z odborníků z oblasti FV a NFV doprovázel koordinátor tvorby vzdělávacích programů. Koordinátor vytváří podmínky pro tvůrčí schůzky, archivuje výstupy ze schůzek a stará se o pozitivní skupinovou dynamiku tvůrčího týmu.

Velkou výhodou je, pokud činnost tvůrčích týmů koordinuje zkušený metodik vzdělávacích aktivit, který zároveň s archivační výstupů tvůrčích týmů podporuje jeho odborné zázemí a moderní přístupy k pedagogice.

Výsledkem tvůrčích schůzek je kompletní návrh časového harmonogramu aktivit, potřebného personálního a materiálního zajištění akce.

Fáze 1.4. – Supervize návrhu pomocí ohniskové skupiny – tvůrci NFV a FV

Je běžné, že různé části nebo bloky aktivit VP zpracovávají dílčí týmy odborníků z oblasti FV a NFV. **Pokud je to časově možné, osvědčila se celková supervize návrhu VP pomocí tzv. ohniskové skupiny.** Zde se osobně sejdou všichni tvůrci jednotlivých bloků VP z obou oblastí FV a NFV, přizvou k sobě další možné odborníky (další učitele z oblasti FV, kteří mají zájem VP realizovat ve své třídě, odborníky z oblasti psychologie, zkušené lektory z oblasti NFV, kteří se na vývoji VP nepodíleli) a v postupné prezentaci jednotlivých aktivit dotáhnou a zkontrolují realizovatelnost celého programu, časový harmonogram, personální a materiální zajištění. Je třeba si na takovou akci vyhradit minimálně celé dopoledne, spíše se jedná o malou celodenní konferenci.

- Příklady konkrétních úprav aktivit pro daný ročník:

- 1) Reálnost aktivity – zvládnutelnost pro daný ročník (nebo individualizace cílů pro SVP a nižší ročníky)
- 2) Vhodný počet dětí do pracovní skupiny ke konkrétním aktivitám – aby byli vytiženi všichni žáci nebo aby vůbec daný proces v daném počtu zvládli realizovat
- 3) Potřebná příprava a zajištění pomůcek (aby s nimi byli žáci schopni pracovat bez zaškolení, nebo naopak se základním zaškolením ve VP počítat)
- 4) Zkontrolovat správné pořadí aktivit – aktivita

někdy navazuje na předchozí aktivity, nebo využívá zážitku z nich (např. práci s „desítkovým rámečkem“ = výuka operace sčítání – je lepší zařadit až za aktivitu sběru a pozorování přírodnin; výsledek sběru přírodnin můžeme využít pro ukládání do desítkového rámečku; žáci budou mít lepší vztah k aktivitě, protože se vlastně podíleli v předchozích aktivitách na její přípravě)

- Dalším častějším úkolem takové porady je výběr **nejvhodnějšího symbolického rámce.**

Tvůrci z oblasti NFV pak na základě této supervize finalizují návrh a popis aktivit, který je určený již pro pilotní ověření – realizaci.

Fáze 2 – Realizace

Uskutečňování společně připravených programů mělo v rámci projektu *Propojování formálního a neformálního vzdělávání* podobu pilotáží. To, že v době, kdy se měla většina pilotáží uskutečnit, byla celá republika ochromena epidemií covidu, bylo sice komplikujícím faktorem, přesto se podařilo potřebné pilotáže uskutečnit. Proto také můžeme teď poskytnout určitá zobecnění.

Z kvalitativního šetření v rámci projektu FNV předně vyplynulo, že pokud se odborník z FV přímo podílel na vývoji VP nebo supervizi návrhu, potom byla snadná i realizace VP s jeho žáky. Byl totiž velmi pečlivě informován a měl jasnou vizi a celkovou představu, co při práci s dětmi nastane, jakou formou chceme proces řídit. Byl také připraven na případné komplikace a chápal, jakou formou na ně reagovat. Věděl, za jakým cílem ve VP míříme. Kde chceme na jednu stranu nechat volné pole pro badatelské aktivity a volnou tvorbu (tedy kde nevádí vlastní řešení, chyba nebo nepravdivá hypotéza), či kde je třeba naopak velmi pečlivě hlídat pracovní postup (spotřeba drahého materiálu, zničení nástrojů) a případnou bezpečnost při realizaci aktivity.

Pokud je program delší, třeba i vícedenní, doporučujeme (např. na obědové pauze) průběžnou reflexi proběhlého programu a úpravu plánu aktivit na další dny a tematické bloky. Záležitosti, které je potřeba řešit aktuálně – počasí / únava /

výchovný problém apod. – rozhodně není dobré odkládat to „až po programu“.

I přes nejpečlivější promyšlení a supervizní kontrolu mohou různé faktory (např. počasí, větší únava kolektivu z minulého dne, ...) přinést v pilotáži další poznatky, které je vhodné zahrnout do úpravy VP.

- Po pilotní realizaci se VP opět reflektuje a doladuje:
 - reálnost aktivity – zvládnutelnost pro daný ročník (nebo individualizace cílů pro SVP a nižší ročníky)
 - potřebné doplnění přípravy a materiálového zabezpečení aktivity (i nápady na názornější pomůcky)
 - úprava časového harmonogramu aktivit – dle aktuálních parametrů (počasí / SVP třídy / únava)

Pro vývoj kvalitního programu je pilotáž klíčová. Je velkou výhodou oblastí NFV, že má možnost opakovaně s různými třídními kolektivy žáků, v různém počasí atd. realizaci aktivit vyzkoušet v praxi a VP postupně dále evaluovat a zlepšovat.

Fáze 3 a 4 – Zhodnocení a evaluace VP

Tato fáze probíhá v několika rovinách:

1) Zhodnocení samotnými účastníky programu

Reflexe (případně i review) je důležitou součástí vzdělávacího programu. Proto každý program by měl mít v závěru vyhrazen čas na reflexi průběhu aktivit žáky (pomoci žákům uvědomit si přínosy aktivit, reflektovat prožitý čas a jeho dopad na sociální klima třídy i osobnostní rozvoj žáka).

2) Zhodnocení přítomnými odborníky (z FV i NFV)

Reflexe nově realizovaného VP s odborníky z oblasti FV je velmi obohacující, a pokud proběhne co nejdříve po realizaci VP, dá se z ní vytěžit nejvíce podnětů pro evaluaci VP. Nejlépe by bylo udělat reflexi s učiteli ještě před odjezdem z akce – nechat si na to čas, mít připravený reflexivní formulář s okruhy reflexivních otázek (v pilotáži projektu se osvědčil čas během oběda před odjezdem).

3) Reflexe tvůrců

Ten, kdo se podílel na plánování a vývoji programu VP, umí ho přesněji reflektovat:

- ví, co je v plánu (cíle, forma řízení aktivit, očekávané výstupy, ...)
- chápe lépe, co mohlo být komplikováno vlivem faktorů mimo naše možnosti a co se

dá v aktivitách či časovém harmonogramu do budoucna upravit a vyhnout se komplikacím

- Následná úprava VP ze strany NFV pro případ další realizace



KOMPLEXNÍ VYHODNOCENÍ SPOLUPRÁCE

Motto: „Dávejme mládeži pravou radost a nebude se pachtit po pozlátku falešných radostí. Vychovatel se ovšem nemůže spokojit pouze s radostí zábavnou. Musí zjednávat svým svěřencům radost takovou, která mobilizuje mravní síly k vyšším metám, radost opravdu životodárnou. Proto vede své svěřence k pramenům pravých radostí. Vydání prameny radosti v sobě ukrývá ušlechtilý sport, skauting, turistika, letní tábory, pobyt v Boží přírodě.“

František kardinál Tomášek

Kromě reflexe a vyhodnocení konkrétního programu je samozřejmě na místě reflektovat přínosy i případné nedostatky a problémy samotné spolupráce. I této rovině propojování FV a NV jsme se v rámci projektu FNV opakovaně věnovali.⁹

Strukturovali jsme je do tří základních otázek, podle nichž teď uvedeme nepodstatnější a nejzajímavější myšlenky z odpovědí (kompletní výstup z kvalitativního šetření je pak v Příloze 1):



⁹Speciálně tomu byla věnována 2. celostátní konference, první kulatý stůl a kvalitativní výzkum provedený ve všech centrech kolegiální podpory. Hlavní poznatky poskytly tyto spolupracující instituce: Junák – Český skaut; Skautský institut; Liga lesní moudrosti; Centrum rozvojových aktivit UZS ČR; Post Bellum; Vzdělávací centrum Turnov; Channel crossings; SEV Sever Horní Maršov

1) Co přináší propojování formálního a neformálního vzdělávání dětem a žákům, pedagogům škol a pracovníkům NFV?

a) Pedagogům i žákům

- Proměna sociálního klimatu třídy směrem k lepší souhře a celkovému ladění třídního kolektivu.
- Zásadní je nastolení partnerského vztahu, díky kterému se může daleko výrazněji uplatnit vnitřní motivace žáků.
- Takový partnerský přístup současně umožňuje účinnou práci s chybou a využívání skutečného formativního hodnocení.

b) Pedagogům

- Učitel vidí svou třídu řešit nezvyklé problémy. Vidí jednotlivé žáky spolupracovat, pozoruje jejich potřeby a specifika – ale i talenty a kreativitu.
- Otevírá se velká možnost pro mezipředmětové vazby učiva a průřezová témata.

- Pedagogové přebírají učební metody NFV i do své běžné výuky.
- S tím souvisí další rozvoj pedagogických schopností učitele.
- Navíc mohou poznat specializované expertní prostředí se zajímavými artefakty (například historické reálné nálezy nebo pedagogicky zpracované učební modely),

c) Žákům

- Základním přínosem pro děti je příležitost setkávat se s běžnými situacemi „jako v životě“. K učení přicházejí skrze zážitek či příběh, který není předem svázán povinným postupem a kdy mohou tvořivě hledat jeho řešení.
- Děti ve VP mnohokrát zažívají „problémy spolupráce“, ale nakonec vidí, že kvalitní spolupráce přináší synergii a lepší výsledek, než by žák dosáhl osamoceně.

- Dítě musí reagovat na nové prostředí, musí být aktivní, věci nefungují, jak je zvyklé ve škole nebo ve třídě.
- Samostatná projektová práce žáků je velmi uspokojující, dodává sebevědomí žákům, že oni to zvládnou samostatně (umění se učit).
- Použité zážitkové formy učení (například drama, simulace, sociodrama atd.) citově žáky rozvíjí a současně budují daleko zvnitřněnější vztah k tématu a k učební látce.

d) Pracovníkům v NFV

- Porozumění školnímu prostředí dnešních chlapců a děvčat, což jim umožňuje lépe nastavovat vlastní výchovné strategie.
- Možnost spolupráce se školními pedagogy a hlubší reflexe vlastního výchovně-vzdělávacího působení.
- Přispět k utváření komunitního prostředí, v němž škola a spolupracující instituce NFV jsou určitými ohnisky dlouhodobé podpory občanské společnosti.



2) Co motivuje tvůrce VP ze zapojených organizací ke spolupráci s druhou oblastí, jakým způsobem si hledá zapojenou organizaci partnera z druhé oblasti

Navzdory všem možným překážkám (o nichž jsme pojednali v kapitole 2. a podrobně v metodikách Výběr programu v neformálním a zájmovém vzdělávání i Propojování formálního a neformálního vzdělávání) jsou jak mezi učiteli, tak mezi pracovníky (většinou dobrovolníky) NFV lidé, kterým leží na srdci to, v jaké celkové atmosféře prožívají naše děti mnoho let svého života a jaký to má celkový přínos pro jejich život i pro celou naši společnost. Kromě toho pak obě skupiny mají určité specifické motivační důvody:

a) Učitelé

- Odborníci z NFV mohou velmi obohatit ŠVP školy, posunout odborně učitele v konkrétních tématech do hloubky, kterou není schopen sám vyhledat a nastudovat.
- Také mohou pedagoga posunout v komponování výuky od přílišné šířky obecných intelektuálních dat ke konkrétním hlubokým modelovým příběhům, které ilustrují celou problematiku a jsou srozumitelnější než roztříštěná data (byť komplexně zahrnují celou historickou epochu nebo téma).

- Učitel účastníci se VP přebírá metody i know-how lektorů a animátorů VP.

b) Pracovníci NFV

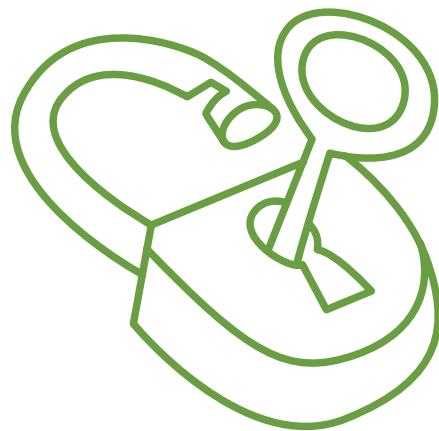
- Pro velké celorepublikové výchovně-vzdělávací instituce (příkladně Junák – český skaut) je „systémově“ důležitá dlouhodobá práce se vzdělávacím terénem pro vzájemnou inspiraci.
- Současně je tato spolupráce i cestou, jak nemalá část členů získá touhu stát se učitelem na ZŠ a SŠ. Tito učitelé (navíc mnohdy s dlouholetou mládežnickou praxí v metodách NFV) jsou pak častými protagonisty propojování.
- Propojování je též cestou pro organizace NFV, aby se o jejich kvalitní činnosti dozvědělo mnohem více lidí.
- Škola obohacuje tvorbu v zacílení VP tak, aby to co nejlépe vyhovovalo plnění ŠVP školy. Tím dává tvůrcům z NFV cennou zpětnou vazbu a reflexi pro proces evaluace VP, aby jejich práce maximálně podpořila vzdělávací proces.

3) S jakými formami a metodami spolupráce formálního a neformálního vzdělávání mají tvůrci VP zkušenost, jak probíhá společné plánování a příprava vzdělávací aktivity / programu a její realizace a vyhodnocení?

a) Celkově ke spolupráci

- Zásadní klíč k úspěšné spolupráci je podpora ředitele a vedoucích pracovníků školy (příp. vize školy v této oblasti rozvoje NFV).
- Ředitel (ani vyšší úroveň řízení) nesmí příliš učitelé „přikazovat účast“ v projektu – musí ho motivovat, musí s ním pracovat tak, aby měl všechny potřebné parametry k účasti v projektu (čas, ohodnocení/energie, školení ..., což se většinou neděje).
- Na školách se mnohokrát vyprofilují 1-2 učitelé, kteří jezdí prakticky na všechny externí akce školy

- Velmi obtížně se daří oslovovat pasivní učitele – učitele, kteří ve NFV nevidí přínos, preferují výuku znalostí před rozvojem KK.
- Přehled o volnočasových aktivitách si učitelé dělají spíše intuitivně, ne systematicky (s těmito informacemi nepotřebují příliš pracovat – nejsou zvyklí toto zahrnovat do hodnocení).
- Znalosti žáků z NFV spíše jen využívají, pokud potřebují pomoci při demonstraci nějakého zadání (žák předvede příklad řešení, který učitel popisuje), dovednosti z NFV a ZV může využít při individualizaci výuky a dělení do skupin.



b) Konkrétně ke společné tvorbě programů

- Osobní schůzky zástupců FV a NFV jsou nezbytností, aby se udržel hluboký kontext obsahu aktivit (jednak vzájemné pochopení cílů, sladění všech aktérů v zaměření programů a případně dorovnání nezkušenosti tvůrce z FV s metodami NFV).
- Je důležité ladit vzdělávací programy s požadavky RVP pro danou věkovou kategorii a mít přehled o ročníkovém zadání jednotlivých vzdělávacích oborů, a tedy orientaci v tom, co žáci už znát mohou a co se teprve budou učit. Učitel je zde velkou pomocí pro tvůrce z NFV pro své zkušenosti z praxe: co žáci zvládají lehce a je možné zvýšit intenzitu nebo individualizovat obtížnost aktivit, ale zejména v čem mohou žáci tápat.
- Pro programy NFV je opravdu lepší, když jsou realizovány v prostředí mimo školu (pokud tedy nejsou cíleně zaměřeny na realizaci ve třídě). Školní prostředí uzavírá žáky do tradičních stereotypů chování ve třídě, hraní svých školních (třídních) rolí – i když je vede lektor NFV, kterého neznají. Děti jsou prostě zvyklé se ve třídě chovat schematicky.
- Partneři z oblasti FV se do přípravy vzdělávacích programů zapojují méně (mají tu konzultační roli) – jednak je pozorováno jejich přetížení (plný úvazek při učení ve škole) a další práce navíc je velká zátěž. Překážkou je většinou i malé sebevědomí učitele (možná i nedostatečná znalost) v metodách NFV.
- Každý program je vždy třeba modifikovat pro nový třídní kolektiv – neexistuje univerzální správný přístup k žákům nebo účastníkům (již zmíněná klíčová role aktivního doprovázejícího pedagoga a předběžná úprava při objednání programu po konzultaci s pedagogem).
- Ověřování programů vždy přinese konkrétní poznatky o funkčnosti prvního nastavení aktivit a díky pilotáži dochází k ladění časového harmonogramu, úpravě obsahu a mnohdy i k úpravě cílů programu (např.: zmírnění akcentu posilování konkrétních schopností v týmové roli k potřebě zvýšit schopnost spolupráce členů v týmu v rámci svých rolí).

Přílohy

PŘÍLOHA 1

Kvalitativní dotazníkové
šetření ke spolupráci
FV a NFV¹⁰

¹⁰ Hlavní poznatky poskytly tyto spolupracující instituce: Junák – Český skaut; Skautský institut; Liga lesní moudrosti; Centrum rozvojových aktivit UZS ČR; Post Bellum; Vzdělávací centrum Turnov; Channel crossings; SEV Sever Horní Maršov

1) Co přináší propojování formálního a neformálního vzdělávání dětem a žákům, pedagogům škol a pracovníkům NFV?

NFV cítí svůj přínos (a jejich cílem je) – MOTIVOVAT ŽÁKA NA PARTNERSKÉ BÁZI K VLASTNÍMU SEBEROZVOJI. Cílem není maximalizovat objem oborových znalostí, ale spíše propojení konkrétních znalostí i dovedností v mezioborové vazbě na konkrétní téma. Spolupráce FV a NFV může obohatit školní výuku a toto prostředí zejména podporou rozvoje sociálního klimatu ve třídě. Žáci v programech NFV zažívají pro školní prostředí ne vždy běžný partnerský přístup.

Spolupráce FV a NV podle nich přispívá: – K rozvoji KK, které jsou doplňkem klasického intelektuálního vzdělávání (výuka a testování znalostí). Rozvoj formativního hodnocení a „pozitivního přístupu k práci s CHYBOU“ – Prožitkový program zvyšuje schopnost si zapamatovat probírané téma, vytváří hlubší a bohatší paměťovou stopu – Znalosti z VP jsou mezipředmětově propojené, jsou získávány ke konkrétnímu užítku (propojeny se životem), který se většinou na konci VP projeví (tedy žák chápe, PROČ se učil znalosti – ihned zažije jejich praktické použití).

Spolupráce školy a organizace NFV přináší zejména pro oblast FV možnost pozorovat žáky v jiných rolích, v jiné náladě než ve třídě, ... vidět celek třídy i individuální nadání jednotlivých

žáků. – Je třeba také pracovat s dětmi spontánně – nedržet se vždy svého scénáře – snažit se permanentně „dostávat děti do radosti“.

Školní výuku může NFV obohatit ve 2 směrech: 1) Sociální klima třídy – souhra a ladění třídního kolektivu a. Učitel vidí svou třídu řešit nezvyklé problémy b. Vidí jednotlivé žáky spolupracovat, pozoruje jejich potřeby a specifika – ale i talenty a kreativitu. 2) Motivace k učení a rozvoj pedagogických schopností učitele a. Drama citově rozvíjí vztah k tématu a k učební látce b. Specializované expertní prostředí se zajímavými artefakty (historické reálné nálezy nebo pedagogicky zpracované učební modely) c. Samostatná projektová práce žáků je velmi uspokojující, dodává sebevědomí žákům, že oni to zvládnou samostatně (umění se učit) d. Velmi intenzivně zdůrazňuje mezipředmětové vazby učiva a průřezová témata e. Pedagogové přebírají učební metody NFV i do své běžné výuky. Základním přínosem pro děti je ZÁŽITEK – PŘÍBĚH – VOLNÁ SITUACE, KDY MOHOU HLEDAT JEJÍ ŘEŠENÍ = tedy běžná situace jako v životě. Poznáváme a učíme se příběhem, vzniklou situací.

Děti ve VP mnohokrát zažívají „problémy spolupráce“, ale nakonec vidí, že kvalitní spolupráce přináší synergii a lepší výsledek, než by žák dosáhl osamoceně. Dítě musí reagovat na nové prostředí, musí být aktivní, věci nefungují, jak je zvyklé ve škole nebo ve třídě. Další změnou je, že děti cítí, že nebudou za tuto činnost „klasicky hodnoceny“ – jsou uvolněnější,

i ti zakřiknutější získávají odvahu zkoušet nové věci, nespolehat na doporučený postup – ten jim zde totiž nikdo nedává (na rozdíl od školy). I tzv. „problémoví žáci“ bývají zaujati činností – mají volnější prostor zpracovat téma svým způsobem (stačí, že se u toho mohou volněji pohybovat, něco k výstupu přidat – i když to není cílem VP, ...atd.), přestávají vnímat své tradiční školní role (a „nálepky“) a v jiném prostředí získávají impuls k možnosti „znovu začít pracovat“ – bez vybudované role ukotvené ve svém třídním kolektivu (i změna prostředí stačí k odstranění těchto zažitých přístupů – jak u žáků – tak u učitelů, kteří rádi fungují v partnerském vztahu s dětmi pod vedením lektora.

Žákům přináší metody NFV větší možnost volby při plnění zadaných úkolů a volbu stylu učení. Žáci se dnes neumí nadchnout pro věc, těžko se daří probudit jejich zájem a motivovat k tématu (zde pomůže prožitek jako další rozměr výuky). Důležitý je také rozměr podpory polytechnického myšlení a rozvoje polytechnických dovedností. Návrh řešení výše zmíněného: – Opustit tradiční zaměření školy, pro kterou je prakticky jediným cílem „příprava na přijímačky“. Pevně ocenit přínos osobnostního rozvoje žáků (OSR) pro motivaci žáků se učit a pro hlubší paměťovou stopu znalostí. – Vytvořit sady připravených VP (viz projekt FNV – ale v jednodušší struktuře než je „současná šablona“). – Omezit administrativní náročnost výjezdů školních kolektivů mimo školu + možnost personální podpory těchto aktivit. – Škola potřebuje tyto aktivity pevně zařadit do ŠVP, vytvořit pro aktivity NFV časový a personální

prostor ve výuce daného ročníku tak, aby nedocházelo ke komplikacím s rozvrhem ostatních předmětů. – Presentovat tuto změnu zaměření školy rodičům a získat je pro podporu této změny (zejména aktivní musí být složky MŠMT, PŘO MŠMT, odbory školství, ...).

PostBellum tvořínasebenavazující programy pro 5., 7., 9. ročník – tak, aby škola mohla tento program zařadit jako pevnou součást ŠVP a vyhradit na něj i časové a personální zabezpečení (programy respektují i vývojovou psychologii žáka: – 4. ročník – prožitek vrstevníka (příběh 10-11letého dítěte) – 5. ročník – prožitek kamarádství a rozvoj vzájemných vztahů – 7. ročník – téma svobody, renesance, ... nové pohledy na svět, objevitelské výpravy – 9. ročník – autorita/puberta – kdo jsem já? Osobní příběh člověka – téma osobního vzoru. VP Post Bellum jsou připraveny a vytvořeny odbornými lektory – je třeba hlubší odbornost a praxe v metodách dramatické výchovy.

V Blansku chce být knihovna tzv. komunitním centrem okresního města – v podstatě mají za cíl být aktérem rozvoje společenství přesně z definice tzv. komunitních škol (místo setkání generací, zajímavé aktivity NFV, ZV; obohacující programy pro výuku ve školách; být centrem okresního města a „INSPIROVAT OBČANY K OSOBNOSTNÍMU ROZVOJI“).

2) Co motivuje tvůrce VP ze zapojených organizací ke spolupráci s druhou oblastí, jakým způsobem si hledá zapojená organizace partnera z druhé oblasti?

Důležitá je dlouhodobá práce s vzdělávacím terénem, Junák-český skaut tvoří jednu z největších celorepublikových sítí členů a tvoří vlastní instituce zaměřené na výchovu a vzdělávání (Skautský institut) a tato komunita generuje mnoho mladých zájemců s aspirací na to stát se učitelem na ZŠ a SŠ. Tím pádem je pro ně snadné oslovit svou základnu učitelů působících ve FV – navíc mnohdy s dlouholetou mládežnickou praxí v metodách NFV. Ostatní organizace zakládají různé „sítě škol“, spolupracují s MAS a také budují určitou členskou základnu.

Knihovna Blansko prostřednictvím E. Mollové chodí na osobní rozhovory s řediteli škol a provádí doslova „misijní činnost v oblasti propojování FV a NFV“, protože je to i v roce 2020 stále poměrně neoceňovaný trend organizace výuky. Vede ve škole k mnoha komplikacím a vedení škol nechce řešit důsledky problémů ani spory mezi učiteli (aktivní / pasivní). Knihovna tiskne osvětové letáčky, které osobně pracovnice knihovny předává vedení škol a vysvětluje přínosy aktivit NFV. Potvrzuje názor, že samotný angažovaný učitel nestačí – je třeba nadchnout a přesvědčit ředitele a nejlépe celé vedení školy.

Pro skautskou organizaci (ale i ty lokálně působící) je motivací ke spolupráci s FV možnost zapojit školy a další vzdělávací

subjekty z okrajových regionů a nabídnout jim další volnočasovou mimoškolní činnost (a rozšiřovat tak základnu svých členů).

Spolupráce na tvorbě VP je složitá cesta pro organizaci NFV i pro školu. Škola obohacuje tvorbu v zacílení VP – tak, aby to co nejlépe vyhovovalo plnění ŠVP školy, dává tvůrcům z Post Bellum cennou zpětnou vazbu a reflexi pro proces evaluace VP tak, aby to maximálně podpořilo vzdělávací proces. Na druhé straně odborníci mohou velmi obohatit ŠVP školy, posunout odborně učitele v konkrétních tématech do hloubky, kterou není schopen sám vyhledat a nastudovat. Také mohou pedagoga posunout v komponování výuky od přílišné šířky obecných intelektuálních dat ke konkrétním hlubokým modelovým příběhům, které ilustrují celou problematiku a jsou srozumitelnější než roztříštěná data (byť komplexně zahrnují celou historickou epochu nebo téma). Učitel účastníci se VP přebírá metody i KNOW-HOW lektorů a animátorů VP.

Spolupráci FV a NFV brání zejména obava učitelů, že neproberou „potřebné množství“ základního učiva a znalostí. Konkrétní postřehy problémů: – Komplikace v rozvrhu u kolegů – klíčový problém zejména pro vícedenní výjezdy mimo školu. Základní zkušeností ze spolupráce se školním prostředím je problematika nedostatku času na hlubší ponoření se do konkrétní činnosti (45 min – nedává prostor) !!! Uvádí všechny subjekty jako zásadní a jednu z největších překážek! Neochota dělat něco navíc / pro přetíženost z náročné přípravy

přímé výuky (+ administrativy). – Školy stále velmi akcentují potřebu probírat fakta, znalosti (kterých stále přibývá) a předávat hotové, osvědčené oborové postupy řešení úloh v daném předmětu. Kotvou jsou přechodové znalostní zkoušky i česká školní tradice. – KK a měkké / sociální kompetence stále školy „neprodají“ u rodičů, kteří zejména na druhém stupni čím dál více tlačí na znalosti potřebné v přijímacím řízení na další stupně vzdělávací soustavy. – Mnohdy je komplikací i finanční náročnost těchto aktivit, kdy rodiče zvyklí na vzdělávání zdarma mají pocit, že jsou to výdaje navíc, které nechtějí vydávat (mnohdy si neuvědomují jejich hodnotu pro dítě / zároveň netuší, že komerčně by takovou službu platili výrazně draž). – Nabídka VP musí být dopravně jednoduchá – blízkost k prostoru, který nabízí VP. – Z NFV stále neexistuje obecně uznávaný certifikát o absolvování rozvoje konkrétní škály KK (typu INEX „IM-prove“; NFV-portfolio žáka stále zůstává hrubě nedocenoáno jak ve FV, tak u rodičů). – Aktivity NFV nejsou dotované a část rodičů je odmítá z důvodu nedostatku financí (je třeba zajišťovat další zdroje financování – jinak to bude výběrová záležitost, která má mnoho negativních dopadů). FV sektor vybírá vzdělávací programy podle spíše intuitivních kritérií – minimum škol má v ŠVP konkrétně rozpracovaný postup zařazení programů a metod NFV do své výuky.

Příkladný přístup organizace NFV (Post Bellum) – k rozvoji spolupráce s FV: Post Bellum má již dlouhodobou (v desítkách let) spolupráci s partnery. – Má databázi učitelů, kteří prošli

jejich programy a kterým nabízejí novinky ze své dílny. – Má regionální pobočky Post Bellum, které pomáhají realizovat VP. – Začíná tvořit „Síť škol – Paměti národa“. – Dostává se do nových škol i přes žáky (kamarádi kolegů z NFV). – Organizuje v každém roce mnoho doprovodných akcí: Letní škola Paměti národa, Slavnost škol Paměti národa, Organizuje vzdělávací workshopy Post Bellum, Projekt – Vyprávěj příběhy (příběhy sousedů), Samostatné zpracovávání příběhů orální historie – Používá tradiční on-line propagační nástroje: web, FB atd.

3) S jakými formami a metodami spolupráce formálního a neformálního vzdělávání mají tvůrci VP zkušenost, jak probíhá společné plánování a příprava vzdělávací aktivity / programu a její realizace a vyhodnocení?

Ukazuje se, že osobní schůzky FV a NFV jsou nezbytností, aby se udržel hluboký kontext obsahu aktivit (jednak vzájemné pochopení cílů, sladění všech aktérů v zaměření programů a případné dorovnání nezkušenosti tvůrce z FV s metodami NFV). Je důležité ladit vzdělávací programy s požadavky RVP pro danou věkovou kategorii a mít přehled o ročníkovém zadání jednotlivých vzdělávacích oborů, a tedy orientaci v tom, co žáci už znát mohou a co se teprve budou učit. Učitel je zde velkou pomocí pro tvůrce z NFV pro své zkušenosti z praxe, co žáci zvládají lehce a je možné zvýšit intenzitu nebo individualizovat obtížnost aktivit, ale zejména v čem mohou žáci tápat.

Pro programy NFV je opravdu lepší, když jsou realizovány v prostředí mimo školu (pokud tedy nejsou cíleně zaměřeny na realizaci ve třídě). Školní prostředí uzavírá žáky do tradičních stereotypů chování ve třídě, hraní svých školních (třídních) rolí – i když je vede lektor NFV, kterého neznají. Děti jsou prostě zvyklé se ve třídě chovat schematicky.

Partneři z oblasti FV se do přípravy vzdělávacích programů zapojují méně (mají tu konzultační roli) – jednak je pozorováno jejich přetížení (plný úvazek při učení ve škole) a další práce navíc je velká zátěž. Překážkou je většinou i malé sebevědomí učitele (možná i nedostatečná znalost) v metodách NF – vedle zkušenějších tvůrců z NFV.

NFV by se podle Ligy lesní moudrosti nemělo spojovat. NFV je podpůrná platforma pro výchovu, rozvoj KK, ... a v druhém plánu i pro výuku znalostí a dovedností. „Rychlé nebo nařízené propojení FV a NFV“ by narazilo na odpor a nejsou pro toto spojování připraveny kvalitní personální síly – učitelé nemají zkušenosti s NFV a mnohdy se těchto metod dokonce obávají (zvládání jejich rizik).

Na školách se mnohokrát vyprofilují 1-2 učitelé, kteří jezdí prakticky na všechny externí akce školy. Zásadní klíč k úspěšné spolupráci je podpora ředitele a vedoucích pracovníků školy (příp. vize školy v této oblasti rozvoje NFV). Ředitel (ani vyšší úroveň řízení) nesmí příliš učitelům „přikazovat účast“ v projektu – musí ho motivovat, musí s ním pracovat

Poznámky:

tak, aby měl všechny potřebné parametry k účasti v projektu (čas, ohodnocení/energie, školení ... což se většinou neděje). Velmi obtížně se daří oslovovat pasivní učitele – učitele, kteří ve NFV nevidí přínos, preferují výuku znalostí před rozvojem KK. Každý program je vždy třeba modifikovat pro nový třídní kolektiv – neexistuje univerzální správný přístup k žákům nebo účastníkům (již zmíněná klíčová role aktivního doprovázejícího pedagoga a předběžná úprava při objednání programu po konzultaci s pedagogem). Ověřování programů vždy přinese konkrétní poznatky o funkčnosti prvního nastavení aktivit a díky pilotáži dochází k ladění časového harmonogramu, úpravě obsahu a mnohdy i k úpravě cílů programu (např.: zmírnění akcentu posilování konkrétních schopností v týmové roli k potřebě zvýšit schopnost spolupráce členů v týmu v rámci svých rolí).

Přehled o volnočasových aktivitách si učitelé dělají spíše intuitivně, ne systematicky (s těmito informacemi nepotřebují příliš pracovat – nejsou zvyklí toto zahrnovat do hodnocení). Znalosti žáků z NFV spíše jen využívají, pokud potřebují pomoci při demonstraci nějakého zadání (žák předvede příklad řešení, který učitel popisuje), dovednosti z NFV a ZV může využít při individualizaci výuky a dělení do skupin.



NEPOVINNÁ PŘÍLOHA 1

Kompetenční model neformálního vzdělávání¹¹

Motto: „Budoucí analfabet se nepozná podle toho, zda umí číst a psát, ale podle toho, zda se umí učit, zda se dokáže orientovat v dynamické rozporuplné realitě novodobého světa... Myslím, že stojíme na pokraji nové éry syntézy.

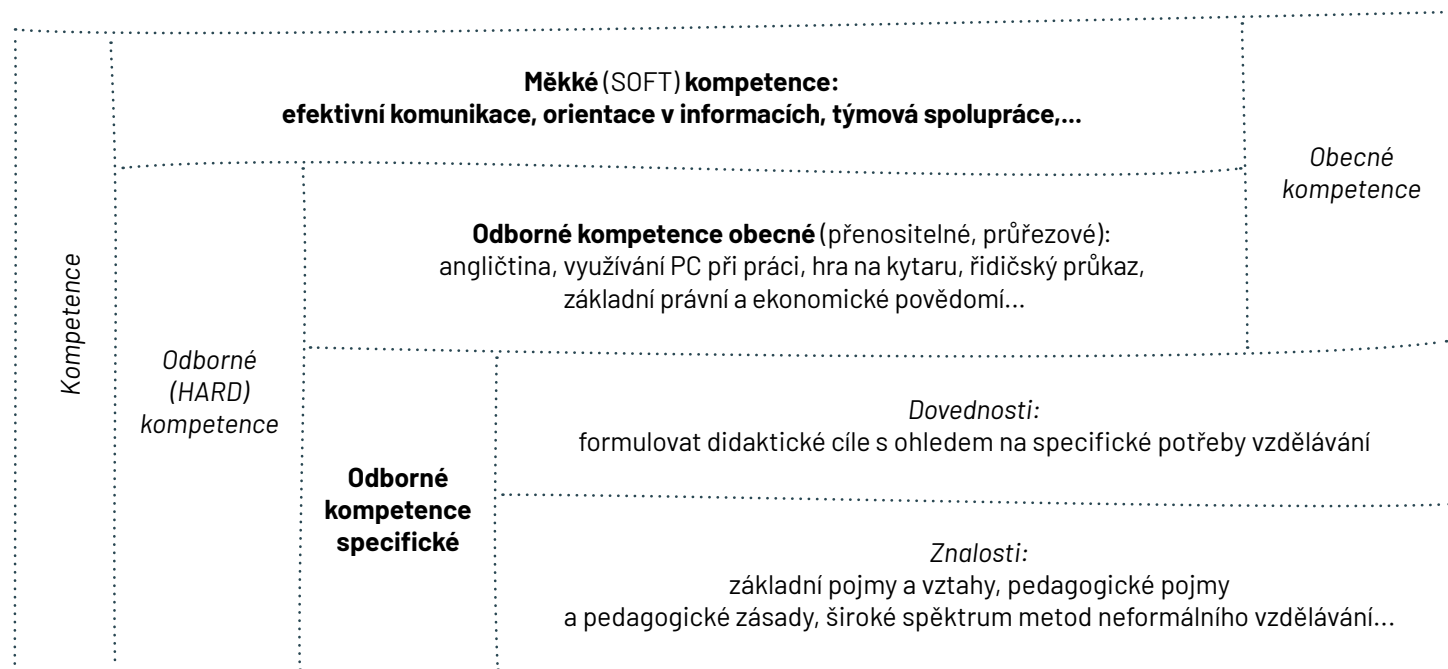
A. Toffler

Kompetenční modely obecně jsou přehledy kompetencí uspořádané podle určitého klíče. Nejčastěji se s kompetenčními modely setkáme ve firemní praxi, kde slouží k sestavování profilů pracovníků a jsou sestavovány na míru uživateli (firmě). V našem případě (vzdělávání) je model sestaven na základě jiných pravidel, odlišným způsobem pro specifický cíl vysvětlit pojetí kompetencí. Kompetenční model používaný současně pro Národní soustavu kvalifikací a Národní soustavu povolání byl zároveň využíván i v projektech Klíče pro život a K2. Odtud se propsal do reálné praxe neformálního vzdělávání. Model rozděluje kompetence na tři základní skupiny:

- a) Odborné kompetence obecné
- b) Odborné kompetence specifické – dovednosti a znalosti
- c) Měkké kompetence



¹¹HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 10–12. ISBN 978-8087449-18-9.



Kompetenční model (Havlíčková & Žárská, 2012)¹²

1. Měkké kompetence a kompetence odborné obecné můžeme souhrnně označit za kompetence obecné. Pro tyto obecné kompetence platí, že by většinou měly být aplikovány v rámci specifických kompetencí a nejsou uvedeny v kvalifikačních standardech.

2. Odborné kompetence obecné jsou založeny na určitém znalostním základu a jsou přenositelné.

3. Odborné kompetence specifické udávají, co by člověk měl na určité pozici umět po odborné stránce, jaké by měl mít znalosti (znalostní složka) a jak je užívá prakticky – dovednosti (činnostní složka). Propojením obou složek vznikají kompetence. Tento druh kompetencí pro práci s dětmi a mládeží v nestátních neziskových organizacích byl v rámci klíčové aktivity uznávání neformálního vzdělávání Klíčů pro život shrnut do minimálních kompetenčních profilů. (Havlíčková & Žárská, Kompetence v neformálním vzdělávání, 2012)

Měkké kompetence vycházejí z obecných schopností člověka (např. pohotovost, přesnost, pečlivost, srozumitelnost, přesvědčivost, praktičnost apod.). Jsou velmi důležité pro úspěch v životě. Jsou to právě tyto kompetence, které jsou nejčastěji od zaměstnavatelů požadovány po uchazečích o práci. Neformální vzdělávání rozvíjí nejčastěji měkké kompetence, jako jsou analytické a komplexní myšlení, kreativita, schopnost spolupracovat a pracovat v týmech. Právě těchto kompetencí dosahují lidé při práci s dětmi a mládeží v nestátních

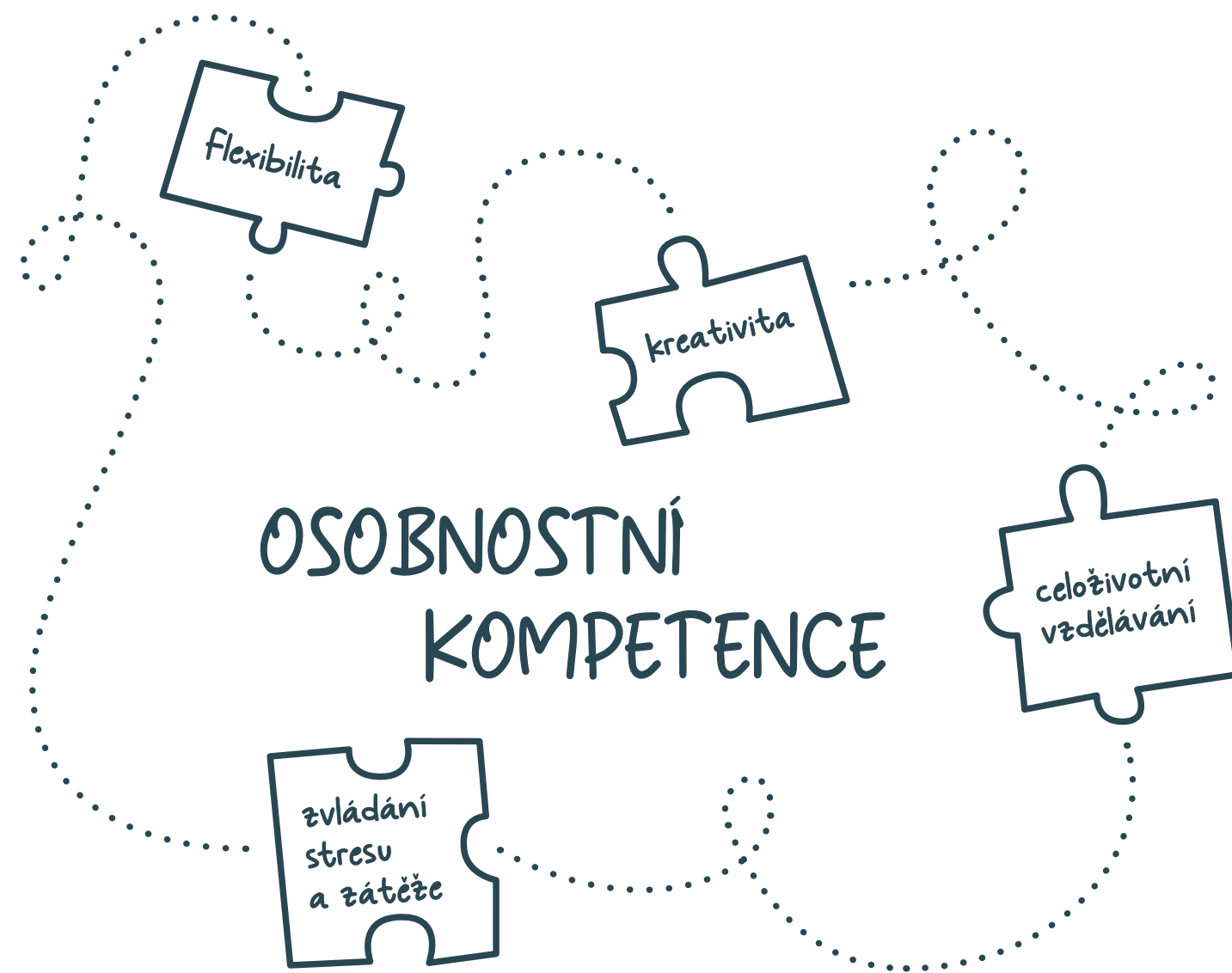
neziskových organizacích. Osobnostní kompetenční portfolio je jeden z výstupů projektu K2 – kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání.

Před 10 lety byla vydána celá řada publikací, ve kterých byly propagovány a pečlivě vysvětleny **Kompetence v neformálním vzdělávání**. Viz stejnojmenná publikace z roku 2012 Havlíčková & Žárská. Kompetence v neformálním vzdělávání byly odvozeny ze systému NSK a NSP a rozpracovány v online systému Olina. Vzhledem k tomu, že on-line systém již neexistuje a řada těchto publikací již není dostupná běžnému čtenáři, uvádíme v nepovinné příloze přesně popis, vysvětlení a úrovně jednotlivých kompetencí.

NEPOVINNÁ PŘÍLOHA 2

Měkké kompetence dle Národní soustavy povolání¹³

Měkké kompetence
— popis obsahu a úrovní



¹³ Měkké kompetence [online]. Národní soustava povolání. [cit. 2021-11-20]. Dostupné z: <https://cdk.nsp.cz/mekke-kompetence-v1.2>

Kompetence k flexibilitě

Tato kompetence představuje operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.

Díličí kompetence: pružné myšlení, přijímání nových myšlenek a přístupů, ochota změnit styl a metody práce podle aktuálních potřeb, tvůrčí přístup, alternativní pohled, používání nestandardních metod, inovativní myšlení.

Úrovně kompetence k flexibilitě

Úroveň

Charakteristika

1

- obtížně se vyrovnávám se změnami
- na přijetí nových myšlenek a podnětů potřebuji dostatek času
- stereotypy v mém životě sehrávají důležitou roli
- potřebuji příklady a vzory
- jsem závislý na stabilitě pracovního prostředí a postupů
- schopnost přenášet pozornost mezi úkoly má své limity

2

- akceptuji pozvolné, postupně dávkované změny
- na přijetí nových myšlenek a podnětů potřebuji čas
- jsem schopen pozvolně překonávat stereotypy
- jsem schopen přenášet pozornost mezi menším počtem úkolů, je-li to požadováno
- stabilita pracovního prostředí a postupů je pro mne stále důležitá

3

- změny pro mne nepředstavují stres a akceptuji je bez problémů
- jsem schopen přijímat nové myšlenky
- jsem schopen překonávat stereotypy, nebráním se novým metodám a postupům
- jsem schopen přenášet pozornost mezi úkoly, ale sám takové situace nevyhledávám
- přizpůsobuji se novému pracovnímu prostředí a úkolům
- uznám-li to za potřebné, jsem schopen učit se novým věcem a postupům

4

- změny vítám, vidím v nich příležitosti, sám je vyhledávám
- nové myšlenky a podněty vítám, jsem otevřený všemu novému
- nebojím se rizika nepoznaných cest
- jsem připraven a ochoten učit se, mám zájem dále se rozvíjet, obohacovat své znalosti a dovednosti
- přispívám svými náměty a vylepšuji stávající stav
- jsem schopen reagovat v nepředvídaných situacích a improvizovat

5

- aktivně prosazuji změny a přebírám za ně zodpovědnost
- jsem iniciátorem nových myšlenek, mám inovativní a kreativní myšlení
- zpochybňuji stereotypy a zavedené postupy
- vhodně volím styly a metody práce s ohledem na ostatní, kontext, situaci
- trvale se rozvíjím, obohacuji své znalosti a dovednosti

Kompetence ke kreativitě

Tato kompetence představuje schopnost tvořit, dělat a vidět věci jinak, než je zvykem, s cílem vytvářet novou hodnotu i při vědomí rizik souvisejících s uváděním do praxe. Kreativita je spojena s vnitřní motivací tvůrčím způsobem reagovat na inspirativní podněty ze svého okolí a s touhou objevovat. Kreativitu podporuje i mistrovství v oboru a pozitivní myšlení.

Dílčí kompetence: vidět problémy a podněty novým způsobem mimo rámec konvenčního přemýšlení, schopnost produkovat nápady a vytvářet zcela nová řešení nebo adaptovat tvůrčím způsobem již existující v jiných podmínkách, schopnost rozpoznat, které z nápadů jsou a které nejsou vhodné k rozpracování, měnit původní nápady do nové podoby v reakci na další podněty v procesu realizace, motivace ke sledování trendů a novinek v oboru.

Úrovně kompetence ke kreativitě

Úroveň

Charakteristika

1

- moje kreativita je omezená
- vyhovuje mi myšlení a jednání v rámci obvyklých konvencí
- v praktickém životě jsem schopen realizovat drobná zlepšení, zpravidla na základě již ověřeného nápadu či řešení někoho jiného

2

- pokud to nenarušuje můj vlastní komfort, jsem otevřený podnětům ze svého okolí
- sám občas přicházím s vlastními nápady
- při realizaci vlastních nápadů mívám problémy s jejich dotažením

3

- zpravidla jsem schopen vnímat a promýšlet podněty z mně známého prostředí (pracovního nebo osobního) nad rámec konvenčního přemýšlení
- dokážu produkovat vlastní nápady, které tvůrčím způsobem využívají již známé postupy či nápady jiných
- sleduji trendy a novinky ve svém oboru
- rád se zapojuji do realizace nových řešení
- jsem si vědom a jsem schopen vyhodnotit hlavní rizika

4

- jsem schopen spojovat různé, i zdánlivě nesouvisící informace a poznatky do nových modelů
- nezavrhnu předem žádný nový nápad, pokud je v něm prvek inovativního řešení, se kterým se dá pracovat
- uvědomuji si rizika související s uváděním nápadů do praxe, navrhuji a přijímám opatření, která tato rizika minimalizují

5

- mám nekonvenční myšlení a dokážu věci nejen „jinak“ vidět, ale také dělat
- své originální nápady dokážu opakovaně realizovat v praxi s prokazatelným úspěchem
- moje kreativita a mistrovství v mém oboru výrazně ovlivňuje ostatní, pro které se stávám vzorem a inspirací
- do svých řešení dokážu cíleně zapojovat chytré nápady druhých, čímž kolem sebe vytvářím kreativní prostředí
- hledám nová řešení a podněty i v jiných, zdánlivě nesouvisejících oborech a dokážu je potřebným způsobem modifikovat a aplikovat ve své tvůrčí činnosti

Kompetence k celoživotnímu vzdělávání

Tato kompetence představuje schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.

Díčí kompetence: uspokojovat přirozenou zvědavost a touhu po poznání, zdokonalovat sám sebe, hledat a nalézat informace, investovat čas a energii do svého rozvoje, osvojit si nové dovednosti.

Úrovně kompetence k celoživotnímu vzdělávání

Úroveň

Charakteristika

1

- je-li to nezbytně nutné, jsem ochoten se vzdělávat
- moje vzdělávací potřeby jsou řízeny vnějšími tlaky
- jsem schopen si osvojit nové dovednosti, pokud souvisejí s mými současnými dovednostmi a znalostmi
- přijímám nové informace, přestože někdy naučené obtížně aplikuji do praxe
- svou úspěšnost hodnotím černobíle, neúspěch mne silně demotivuje a mám obtíže se z něj poučit do budoucna

2

- vzdělávám se převážně na základě krátkodobých cílů
- při vzdělávání preferuji to, co mne zajímá, a podle toho jsem schopen do svého rozvoje investovat energii
- jsem schopen přijímat nové informace, zejména ty, o kterých vím, že je brzy využiju
- dokážu analyzovat svou úspěšnost, jsem schopen se v některých případech poučit ze svých chyb
- naučené používám v praxi
- znám své silné a slabé stránky, ale nerozvíjím je cíleně

3

- jsem přirozeně zvědavý a otevřený novým zkušenostem i znalostem
- vyhledávám nové informace a aplikuji je do praxe
- vím, čeho chci dosáhnout, a podle toho plánuji své budoucí vzdělávací potřeby
- aktivně se vzdělávám
- znám své silné a slabé stránky
- své silné stránky dále rozvíjím
- umím analyzovat vlastní neúspěch a poučit se z chyb
- při osvojování nových dovedností jsem vytrvalý

4

- aktivně se celoživotně vzdělávám a získané poznatky (i z jiných oborů) jsem schopen aplikovat do své praxe
- umím se motivovat ke vzdělávání
- aktivně vyhledávám a následně přijímám nové informace a dokážu je aplikovat
- pro ostatní můžu být zdrojem informací
- znám své slabiny a dokážu je účinně kompenzovat svými silnými stránkami, na kterých stavím
- automaticky analyzuji své úspěchy a neúspěchy a vytvářím si akční plán dalšího vzdělávání

5

- aktivně pracuji na prohlubování své odbornosti a profesionality, předvídám a můžu i ovlivňovat vývoj ve svém oboru
- dokážu rozpoznat a definovat vzdělávací potřeby svého okolí
- podporuji osobní rozvoj druhých
- sdílím znalosti a zajišťuji, aby znalosti byly sdíleny (knowledge management)

Kompetence ke zvládnání stresu a zátěže

Tato kompetence představuje připravenost a schopnost zvládat stresové situace, zátěž, překážky, neúspěchy a frustrace.

Dílčí kompetence: zvládat vlastní emoce, přizpůsobit se nečekaným situacím, problémům, lidem, soustředit se v zátěžových a krizových situacích, překonávat překážky, vyrovnat se s neúspěchy. Využívat pozitivních strategií zvládnání stresu (kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeinstrukce, odklon, odmítání viny, nepřipouštění si stresové zátěže, náhradní uspokojení), negativních strategií (sebeobviňování, perservace, únik, rezignace) a neutrálních strategií (potřeba sociální podpory, vyhýbání se), emoční stabilita (vyrovnanost a zvládnání emocí v zátěžových situacích).

Úrovně kompetence ke zvládnání zátěže

Úroveň

Charakteristika

1

- zátěžové situace výrazně snižují moji schopnost soustředění, pod dohledem nebo s pomocí jsem však schopen podat přiměřený výkon
- změny vnímám negativně, vyrovnávám se s nimi problematicky
- drobné překážky překonávám, větší překážky mne odradí
- příliš si nevěřím
- neúspěch nesu velmi těžce, potřebuji povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí, k další aktivitě mne přiměje velmi silná motivace nebo okolnosti
- při monotónních úkolech po čase selhávám
- následně jsem schopen si uvědomit svou neadekvátní emoční reakci na zátěžovou situaci

58

Úroveň

Charakteristika

2

- v obvyklých zátěžových situacích jsem schopen se soustředit a podat přiměřený výkon
- zvládám stres v malých dávkách i opakované překážky, snažím se hledat řešení, hledám pomoc u druhých a snažím se obtíže překonat
- v příznivých podmínkách se dokážu soustředit i na rutinní úkoly
- neúspěch nesu nelibě, potřebuji povzbuzení a podporu k jeho zvládnutí
- změny akceptuji, pokud jim rozumím, snažím se jim přizpůsobit
- v běžných zátěžových situacích ovládám své emoce a reaguji přiměřeně, při vyšší zátěži ztrácím sebejistotu

3

- v zátěžových situacích reaguji vyrovnaně, podávám přiměřený výkon i při dlouhodobé zátěži
- neúspěch beru jako součást života a ustojím jej
- jsem schopen požádat o pomoc
- uvědomuji si, že mi určitá míra zátěže pomáhá podat výkon
- vyskytnou-li se překážky, analyzuji situaci, hledám a volím řešení a překážky překonávám
- změny akceptuji a přizpůsobuji se jim
- jsem ostražitý i při rutinních úkolech vyžadujících neustálou pozornost
- ani v náročných situacích neztrácím kontrolu nad svými emocemi
- přiměřené sebevědomí mi umožňuje vyrovnávat se se zátěží

4

- podávám velmi dobrý výkon i v zátěžových situacích, jsem vytrvalý
- neúspěch chápu jako příležitost udělat to příště lépe
- změny vnímám jako samozřejmost, vítám je
- při překonávání překážek analyzuji situaci, hledám alternativy a volím nejvhodnější řešení
- nenechám se odradit
- rutinní úkoly dokážu vykonávat po dlouhou dobu, mám silnou vůli
- ovládám své emoce, otevřeně vyjadřuji pocity
- vím, co zvládnou, a důvěřuji svým schopnostem

5

- odvádím velmi dobrý výkon i v extrémně složitých podmínkách, realistický přístup k zátěžovým situacím mi umožňuje získat nadhled a odstup
- vyvolávám změny za účelem efektivnějšího dosažení výsledku
- z neúspěchu se poučím a přijímám opatření
- při překonávání překážek analyzuji situaci, hledám alternativy a volím nejvhodnější řešení
- při plnění rutinních úkonů se dokážu oprostit od vnějších vlivů a soustředím se v danou chvíli pouze na příslušný cíl
- v zátěžových situacích jsem oporou druhým
- jsem schopen i v silně vypjatých situacích kontrolovat své pocity, dokážu pracovat s emocemi druhých
- mám vysokou sebedůvěru a pocit plné zdatnosti

59

INTERPERSONÁLNÍ KOMPETENCE

efektivní
komunikace

kooperace

sebepoznání
a porozumnění
druhým

vedení lidí

ovlivňování
a rozvíjení
ostatních

orientace
na zákazníka
a uspokojování
zákaznických
potřeb

Kompetence k efektivní komunikaci

Tato kompetence představuje schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.

Dílčí kompetence: uspokojovat přirozenou zvědavost a touhu po poznání, zdokonalovat sám sebe, hledat a nalézat informace, investovat čas a energii do svého rozvoje, osvojit si nové dovednosti.

Úrovně kompetence k efektivní komunikaci

Úroveň

Charakteristika

1

- formulování myšlenek, zejména v písemné podobě, je pro mne obtížné
- mívám problémy s nasloucháním
- informace předávám ostatním pouze na vyžádání
- moje reakce na nečekané situace nelze předvídat

2

- v běžných situacích jasně a srozumitelně formuluji své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě
- naslouchám ostatním bez větších problémů
- sdílím informace
- reaguji přiměřeně na vzniklou situaci
- moje komunikace není vždy přesvědčivá

3

- jasně a srozumitelně formuluji své myšlenky jak v mluvené, tak v písemné podobě
- naslouchám ostatním
- reaguji asertivně na vzniklou situaci
- dokážu svým projevem zaujmout ostatní
- toleruji názory ostatních

4

- formulování myšlenek v písemné i ústní podobě je na velmi dobré úrovni
- aktivně naslouchám ostatním
- zdravé a přiměřené sebeprosazování je pro mne přirozené
- dokážu prezentovat před skupinou
- dokážu komunikaci otevřít
- vytvářím prostředí, aby komunikovali i druzí
- vítám a rozvíjím názory ostatních
- dokážu vyvolat konstruktivní konflikt
- vyžaduji zpětnou vazbu

5

- formulování myšlenek v písemné i ústní podobě je na výborné úrovni
- praktikuji aktivní naslouchání bez výjimky za všech okolností
- zdravé a přiměřené sebeprosazování je pro mne přirozené
- dokážu prezentovat na velkém fóru a svým projevem dokážu druhé přesvědčit
- dokážu od jiných získat jejich skutečné názory a pracovat s nimi
- dokážu využívat konstruktivní konflikty
- umím pracovat se zpětnou vazbou
- komunikuji s jinými kulturami

Kompetence ke kooperaci (spolupráci)

Tato kompetence představuje připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak jako opakem preference pracovat sám.

Dílčí kompetence: ochota poskytovat své vědomosti, být vstřícný, tolerantní, respektovat představy a názory druhých, dodržovat dohodnutá pravidla, sledovat skupinový cíl a podílet se na společných úkolech, řešit problémy ve skupinové komunikaci a spolupráci, ocenit přínos ostatních a poskytovat jim zpětnou vazbu, vytvářet podporující prostředí, zastávat skupinové role a pozice, přijímat úkoly a delegovat je.

Úrovně kompetence ke kooperaci

Úroveň

Charakteristika

1

- jsem spíše pasivní než aktivní
- mám nízkou identifikaci se skupinovým cílem, dělám jen to, co je nezbytně nutné
- informace poskytuji jen na vyžádání

2

- jsem spíše aktivní než pasivní
- jsem součástí skupiny, přizpůsobuji se požadovanému chování
- respektuji skupinové cíle
- informace sdílím, avšak sám je aktivně nenabízím

3

- aktivně spolupracuji
- do činností skupiny se ochotně zapojuji a sehrávám v ní pozitivní roli
- směřuji své aktivity ke skupinovému cíli
- sdílím a nabízím informace
- respektuji druhé a výsledky jejich úsilí

4

- aktivně působím na atmosféru a potřeby skupiny
- významně přispívám k dosahování skupinových cílů
- jsem schopen přebírat zodpovědnost za výsledky skupinové činnosti
- sdílím, aktivně vyhledávám a nabízím relevantní informace, dokážu komunikaci otevřít

5

- ve skupině zaujímám roli nenuceného leadera, mám přirozenou autoritu
- jsem schopen spolupráce v mezinárodních, multikulturálních týmech

Kompetence k sebepoznání a porozumění druhým

Tato kompetence představuje schopnost na sebe nahlížet realisticky a rozumět příčinám své motivace a postojů, být si vědom aktuálních emocí a potřeb. Na základě vlastního sebepoznání pak chápat příčiny chování druhých, jejich dlouhodobých postojů, zájmů, chování, motivace, případně problémů. Schopnost rozumět chování a emocím druhých a pracovat s nimi v běžné sociální interakci.

Díličí kompetence: sebepoznání – sebereflexe (sebehodnota, sebedůvěra, poznání vlastních možností), emoční zralost (schopnost adekvátně prožívat své emoce, regulace emocí), schopnost uvědomit si a uznat chybu, přijmout kritickou zpětnou vazbu, vyjádřit nesouhlas, stát si za svým názorem, vcítit se (empatie), schopnost naslouchat lidem, porozumění emocím druhých na základě jejich verbálního a neverbálního projevu, adekvátní sociální interakce na základě jejich verbálního a neverbálního projevu, adekvátní sociální interakce na základě pochopení druhých – identifikace a chápání příčin jejich postojů, chování, motivace a zájmů.

Úrovně kompetence k sebepoznání a porozumění druhým

Úroveň

Charakteristika

1

- nedokážu se vcítit do druhých, nerespektuji jiné lidi
- své chování a výkon přičítám vnějším vlivům (v případě úspěchu i neúspěchu) – důsledkem je pak tedy podhodnocování nebo nadhodnocování
- chybu přiznám s pocitem újmy, protože je pro mne synonymem nehodnoty
- mám problém porozumět a akceptovat své city a pocity
- nedokážu porozumět postojům, chování, motivaci a pocitům druhých a nechápu, jakou negativní roli to v mé komunikaci a interakci s druhými hraje

Úroveň

Charakteristika

2

- mou komunikaci vnímají ostatní často jako necitlivou
- v určitých situacích jsem schopen realisticky posoudit své jednání, dokážu přijmout zpětnou vazbu, pokud je pozitivní a potvrzuje mou hodnotu, kritickou zpětnou vazbu zdůvodňuji vnějšími vlivy
- mám problém s vyjadřováním většiny svých pocitů, domnívám se, že by mě to mohlo ohrozit
- při vyjadřování svých názorů si nevěřím nebo se přeceňuji
- často bývám překvapen reakcí a chováním druhých, protože nechápu jejich postoje, motivy, emoce a jednání
- v interakci s druhými se jen výjimečně chovám empaticky, jde o situace, které jsem sám zažil a vím, jak jsem se v nich cítil

3

- většinou jsem schopen na sebe nahlížet realisticky – vím, co zvládnou; co umím a jaký jsem
- přijímám zpětnou vazbu ke svému chování a pracuji s ní
- zabývám se svými pocity a chováním a snažím se pochopit jejich podstatu a motivaci při vyjadřování svých názorů a emocí
- beru v potaz, že se můj pohled na svět okolo může lišit od pohledu druhých

4

- mám sebereflexi a zdravou sebedůvěru, jsem si vědom svých předností a slabín, vím, co zvládnou a jaká je má hodnota
- se svými emocemi se cítím bezpečně, a proto je dokážu vyjadřovat s ohledem a s respektem k druhým
- mám pochopení pro druhé, jejich motivy, city a postoje
- všímám si neverbálních projevů druhých lidí a vyhodnocuji jejich význam v interakci – tj. umím „číst motivaci a city druhých“

5

- uvědomuji si dopad svého chování a jednání na druhé
- mám vysokou sebereflexi vlastního chování i výkonu
- mám emocionální jistotu, sebedůvěru, dokážu akceptovat své nedostatky a aktivně s nimi pracovat
- cítím se zodpovědný za své činy a jednání, které jsou v souladu s mými slovy a pocity
- vyjadřuji své pocity a názory; umím se empaticky či diplomaticky vyjádřit s respektem k druhým

Kompetence k vedení lidí

Tato kompetence představuje záměr a vůli se ujímat role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority.

Díličí kompetence: zodpovídat za tým, řídit podřízené (vydávat příkazy), využívat formální moc, vést porady, delegovat úkoly, budovat a chránit tým, motivovat a podporovat členy týmu, poskytovat zpětnou vazbu, rozvíjet podřízené.

Úrovně kompetence k vedení lidí

Úroveň

Charakteristika

1

- snažím se přijmout odpovědnost za skupinový výkon a výsledek, jen pokud je to po mně žádáno
- operativně vedu malé týmy (dvoučlenné až tříčlenné), snažím se realizovat zadané úkoly a cíle, ale v kontrole termínů a plnění úkolů mám velké rezervy
- nevyvíjím zvláštní úsilí, abych rozvíjel ostatní

2

- přijímám zodpovědnost za tým (většinou malý, max. do 10 pracovníků)
- svolávám a vedu operativní porady, informuji své podřízené, v kontrole výsledků mám stále rezervy, nevyužívám formální autority
- dávám instrukce, demonstruji úkoly, dávám užitečné rady, jdu osobním příkladem
- věřím, že se ostatní chtějí učit a že jsou schopni zvládat zadané úkoly, snažím se jim předávat znalosti

Úroveň

Charakteristika

3

- chci zodpovídat za skupinový výkon a výsledek, chci vést a vedu ostatní
- efektivně vedu porady, definuji společné cíle
- ověřuji, zda ostatní chápou instrukce a rozumí změnám
- kontroluji realizaci cílů a úkolů
- využívám formální autoritu a moc správným způsobem

- snažím se zvyšovat výkonnost týmu, prosazuji týmového ducha a kladu velký důraz na týmové cíle
- chráním skupinu a její reputaci vůči celé organizaci, získávám zdroje a informace pro skupinu, ujišťuji se, že potřeby skupiny jsou naplňovány
- podporuji ostatní, poskytuji jim zpětnou vazbu s cílem je dále rozvíjet a zlepšovat jejich výkon, podporuji jejich formální vzdělávání

4

- jednoznačně přebírám zodpovědnost za skupinový výkon i v případě neúspěchu, analyzuji úspěšný i neúspěšný výkon a navrhuji opatření
- snažím se, aby všichni členové týmu pochopili skupinový cíl a ztotožnili se s ním, s jeho posláním a programem – organizuji strategické mítinky
- jsem vynikajícím příkladem pro druhé – tj. vzorem
- chovám se jako vůdce – nezaleknu se obtíží, nevyhýbám se komplikovaným situacím, ostatní na mne mohou spoléhat, jsem věrohodný

- a spolehlivý vůdce
- zapojuji jednotlivé členy do vedení porad a řízení
- školím a trénuji své podřízené, dokážu jim připravit studijní materiály
- dokážu podřízeným dát prostor a možnost převzít zodpovědnost za dílčí úkoly skupinového výsledku, deleguji jim pravomoci
- hodnotím kompetence podřízených a navrhuji možnosti a příležitosti k osvojování dalších poznatků a k rozvoji jejich kompetencí, koučuji

5

- jsem charismatický vůdce, mám přesvědčivé představy a nápady, pro které dokážu ostatní zaujmout a nadchnout, moje strategie a nápady vyvolávají zájem a nadšení ostatních podílet se na poslání celé skupiny
- zodpovědnost za skupinový výkon vnímám jako základní manažerskou roli
- organizuji a plánuji, otevřeně informuji, zapojuji členy týmu do řízení úkolů a projektů, motivuji je k aktivnímu zapojení
- poskytuji podřízeným dostatek svobody pro

- rozhodování, přejímání zodpovědnosti a volbu, jakým způsobem budou postupovat při realizaci svých úkolů, kontroluji jejich výsledky a diskutuji s nimi o způsobech řešení, poskytuji zpětnou vazbu
- cíleně rozvíjím, povzbuzuji ostatní členy týmu při přebírání odpovědnosti za dílčí výsledky skupinové práce, zastávám roli kouče
- podporuji jednotlivé členy v jejich úsilí se zdokonalovat a vzdělávat, cíleně jim předávám své znalosti a zkušenosti

Kompetence k ovlivňování a rozvíjení ostatních

Tato kompetence vyjadřuje schopnost a zájem zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit a získat jejich podporu pro určitou „věc“ (cíle, záměr, ideu, postoj, produkt apod.). Schopnost učit ostatní a přispívat k jejich rozvoji v profesních dovednostech a v oblasti osobního rozvoje.

Díličí kompetence: využívat různé metody přesvědčování, mít výjimečné, účinné, apelující a originální prezentační dovednosti. Umění získat druhé pro svou „věc“, etický postoj k ovlivňování druhých, znalost různých metod přesvědčování a dovednost v jejich využívání, schopnost budovat u druhých důvěru. Mentorování a koučování, přizpůsobení přístupu podle potřeb jednotlivců a velikosti týmu, realistický náhled a pozitivní přístup k potřebám a možnostem ostatních, poskytování podpory a motivace k učení.

Úrovně kompetence k ovlivňování ostatních

Úroveň

Charakteristika

1

- vykazují úmysl ovlivňovat druhé, ale nevyvíjíjí proto žádné úsilí
- můj verbální i neverbální projev (dikce, akcent, ..) obsahuje řadu nedostatků, což způsobuje mou trému a obavu z cizích lidí nebo velkých skupin
- sám pracuji příkladně a podávám dobrý výkon, abych šel ostatním dobrým příkladem
- jsem-li požádán, předávám některé své znalosti a zkušenosti
- nezabývám se motivací, zájmy a potřebami posluchačů

Úroveň

Charakteristika

2

- podnikám určité kroky, abych ovlivnil/přesvědčil druhé, ale nedostatečně se přizpůsobuji úrovni posluchačů
- využívám metod přímého přesvědčování – apeluji na fakta, čísla, účel – a využívám konkrétních příkladů, vizuálních pomůcek, demonstrací atd.
- pečlivě si připravuji informace pro prezentaci a formuluji dva nebo více argumentů pro diskusi
- prezentuji jednoduchá nebo známá témata před menšími skupinami
- přestože jsem si vědom zájmů a motivace posluchačů, odmítám se jim přizpůsobovat

3

- cíleně kalkuluji dopad svého jednání a slov, přizpůsobuji prezentaci nebo diskusi zájmům a potřebám posluchačů
- předvídám účinek jednání, prezentace a vystupování
- kvůli specifickému vlivu využívám neobvyklých akcí, aktivit
- velmi dobře prezentuji v rodném jazyce s minimem nedostatků ve verbálním a neverbálním projevu
- zvládám prezentaci a jednání s cizími lidmi nebo větší skupinou

4

- své jednání a prezentaci plánuji a připravuji tak, abych se přizpůsobil danému posluchači s cílem jej ovlivnit nebo přesvědčit
- předvídám a připravuji se na reakce druhých
- vytvářím koalice, využívám třetích stran nebo poradců k ovlivňování druhých
- záměrně poskytuji nebo neposkytuji informace, abych získal specifický vliv
- moje verbální prezentace v mateřském jazyce je vynikající, rovněž neverbální projev dokáže výrazně zaujmout posluchače
- tréma nemá vliv na moje dovednosti zaujmout a přesvědčit ostatní
- po přípravě jsem schopen prezentovat a jednat i v cizím jazyce
- využívám různých forem a metod ovlivňování a přesvědčování

5

- navrhuji a realizuji ovlivňující strategie podle konkrétní situace a úrovně posluchačů
- měním organizační strukturu (včetně pracovních míst) s cílem podpořit změnu očekávaného chování
- spojuji se s ostatními, kteří podporují moje zájmy a dokážou cíleně působit na druhé
- aktivně vyhledávám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti, jak přesvědčit a ovlivnit ostatní
- praktikuji „politické manévry“, abych dosáhl svého cíle a vlivu
- dokážu využít potřeb a zájmu posluchačů pro svou věc
- můj projev a prezentace jsou charismatické
- provokuji v dobrém slova smyslu
- vtahuji posluchače do svého projevu nebo prezentace, nabízím jim atraktivní nápady a řešení, kterým nelze odolat
- můj prezentační a komunikační projev je excelentní, zvládám s přehledem prezentaci a jednání před velkými skupinami v českém i cizím jazyce

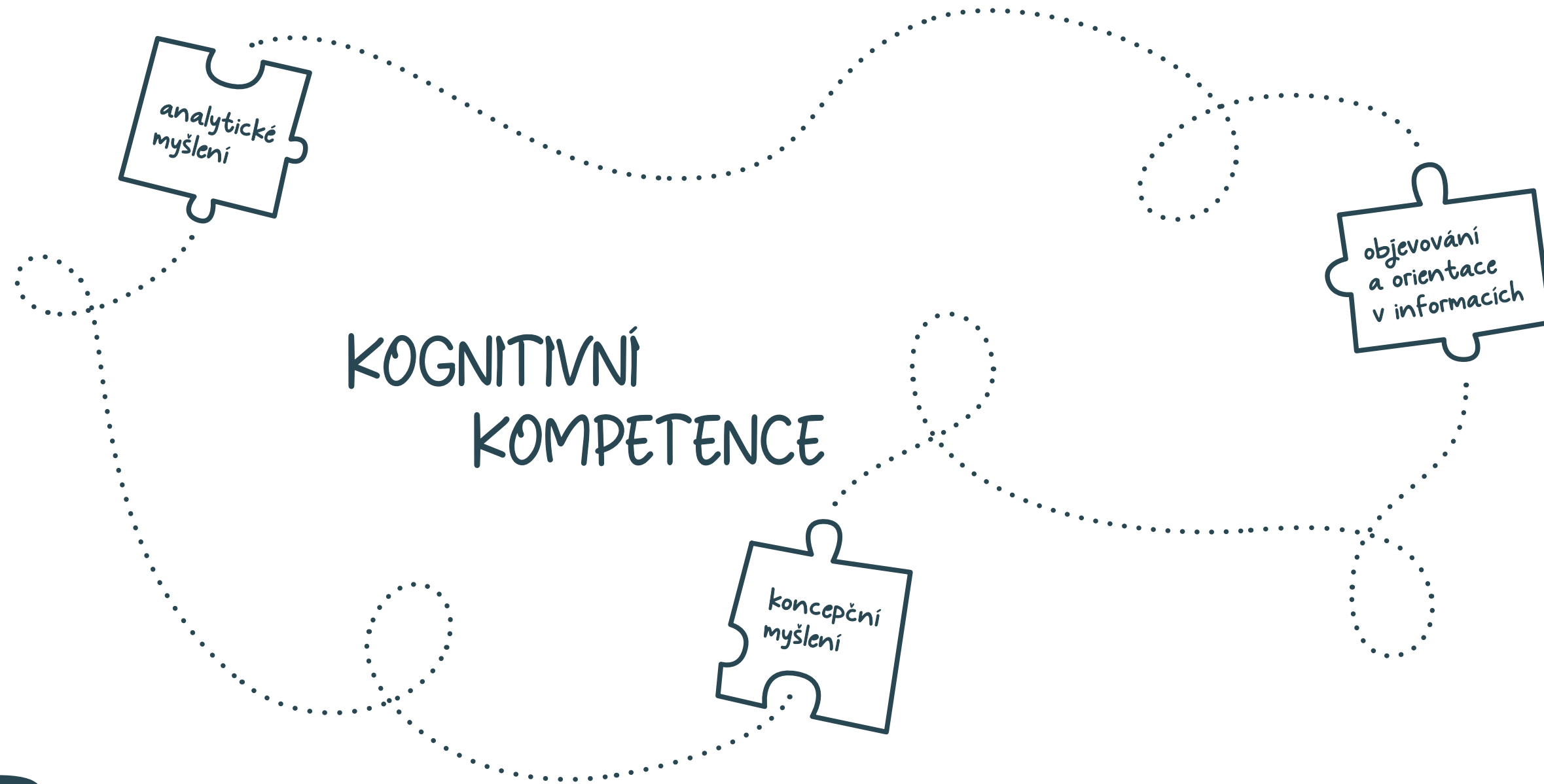
Kompetence k orientaci na zákazníka a uspokojování zákaznických potřeb

Tato kompetence představuje schopnost porozumění emocím a motivům druhého člověka, zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování potřeb klientů, a to jak externích zákazníků, tak i interních zákazníků (zpravidla kolegů či nadřízených uvnitř organizace), a současně na dosahování obchodních cílů. *U žáků ve třídě nebo dětí v oddíle pak porozumění emocím a motivům druhého člověka, jeho potřebám, snahu o jejich naplnění při realizaci společného úkolu, projektu.*

Dílčí kompetence: vycházet vstřícně k zákazníkovi, vcítit se do potřeb a zájmů ostatních – empatie, využívat vyjednávací strategie win-win, budovat a rozvíjet vztahy se zákazníkem, přizpůsobit se zákazníkovi. Připravenost pracovat se zpětnou vazbou od zákazníka, i když je negativní, při zlepšování služeb, schopnost navázat vztah s novým zákazníkem. Přijímat cíle a dosahovat měřitelné výsledky závislé na zákaznících.

Úrovně kompetence k orientaci na zákazníka a uspokojování zákaznických potřeb

Úroveň	Charakteristika
1	<ul style="list-style-type: none">• jsem pasivní vůči zákazníkovi, avšak bez negativních projevů• komunikuji nedostatečně se zákazníkem• vyjadřované emoce nejsou vždy adekvátní situaci• neuměle a nedostatečně posuzuji zákaznickou potřebu
2	<ul style="list-style-type: none">• mám snahu vyhovět zákazníkovi a uspokojit jeho základní potřeby• jsem schopný vstřícného chování• mám obavy z nových kontaktů• vyjednávám instinktivně• komunikuji se zákazníkem a zvládám emoce• ne vždy a včas předvídám a rozpoznávám potřeby zákazníků
3	<ul style="list-style-type: none">• dokážu zjistit a uspokojit zákaznickou potřebu• moje chování je vstřícné, jednání příjemné• uvědomuji si odpovědnost za zákaznickou spokojenost• snažím se získat zpětnou vazbu• jsem schopen se zákazníkem komunikovat a jít za hranice formální komunikace• své emoce zvládám i ve vypjatých situacích• znám svou firmu/produkt/zákazníky• jsem loajální
4	<ul style="list-style-type: none">• jsem empatický, předvídám potřeby a očekávání zákazníka• jedním a komunikuji profesionálně• usiluji o spokojenost, důvěru a dlouhodobý prospěch zákazníků• dokážu účinně vyjednávat• zvládám konfliktní situace• přijímám osobní zodpovědnost
5	<ul style="list-style-type: none">• jsem vzorem vstřícného chování a vystupování vůči zákazníkům• systematicky buduji a udržuji vztahy, mám snahu o jejich neustálé zlepšování• zastávám roli důvěryhodného poradce• umím zákazníka přesvědčit a ovlivnit



Kompetence k analytickému myšlení

Schopnost posoudit jednoduché i složité problémy/situace, rozkládat je na dílčí části a s nimi mentálně pracovat, tj. vyhodnocovat, simulovat varianty, porovnávat je, nahlížet na argumenty. Objektivně a kriticky posuzovat validitu argumentů a dat, hledat příčinné vztahy a vnímat vlivy změn na ně. Zahrnuje také schopnost syntézy těchto částí v model, schopnost rozlišovat mezi vlastnostmi (chováním celého modelu a jeho částí v čase nebo jako důsledek konkrétních změn).

Dílčí kompetence: porozumět fungování dílčích částí rozbořem a pochopením jejich vlastností, vliv času a změn na tyto části, schopnost identifikovat časové sekvence a kauzální vztahy a příčinné souvislosti, systematické porovnávání rozličných aspektů a charakteristik, objektivní hodnocení, odůvodňování argumentů, schopnost spojení dílčích částí v celek, globální vnímání problému (s jeho všemi vazbami), vyvozování závěrů a definování priorit.

Úrovně kompetence k analytickému myšlení

Úroveň

Charakteristika

1

- jsem schopen rozebrat jednoduchý úkol, problém nebo situaci
- jsem schopen vytvořit jednoduchý seznam aktivit k řešení jednoduchého úkolu, problému nebo situace

2

- vidím základní souvislosti, analyzuji vztahy mezi několika částmi problému či situace
- vytvářím příčinná spojení (např. A je příčinou B) nebo definuji argumenty pro a proti
- stanovuji si prioritní úkoly dle jejich důležitosti

3

- systematicky si rozkládám složitý úkol, problém, situaci na malé zvládnutelné části
- rozpoznávám několik pravděpodobných příčin událostí nebo několik důsledků jednání
- předvídám překážky a dopředu přemýšlím o dalších krocích
- analyzuji vztahy mezi několika částmi problému nebo situace a vidím mnohočetné souvislosti

4

- zpracovávám komplexní analýzy a plány
- systematicky rozebírám složitý problém na dílčí části
- k nalezení řešení používám různé techniky a zvažuji jejich přínos
- vyvozuji závěry a odůvodňuji postupy, definuji priority

5

- zpracovávám velmi náročné analýzy a komplexní plány
- vytvářím a analyzuji složité a nezávislé systémy

Kompetence ke koncepčnímu myšlení

Schopnost vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními, jednostranně zkrslými nebo nedostatečnými informacemi.

Dílčí kompetence: vyhledávat informace, vyhodnocovat různé zdroje dat a informační kanály, rozeznat a ověřit míru hodnot informací, vytvářet a uspořádat dokumentaci, předávat a zpracovávat informace, pracovat s databázemi informací, využívat moderní informační technologie.

Úrovně kompetence ke koncepčnímu myšlení

Úroveň

Charakteristika

1

- informace přijímám účelově
- výjimečně dohledávám relevantní informace, a to nesystematicky
- informace umím třdit/uspořádat dle velmi jednoduchých, předem daných postupů a kritérií
- nekriticky přijímám informace od druhých a ověřuji je jen, když jsou v přímém rozporu s mojí zkušeností
- informace umím třdit dle velmi jednoduchých, předem daných postupů a kritérií, informační technologie při práci s informacemi využívám ne vždy efektivně

Úroveň

Charakteristika

2

- jsem-li motivován okolím, vyhledávám další informace
- důvěryhodnost informací posuzuji na úrovni věřím / nevěřím, hodnotím je černobíle na základě autority a zdroje, ověřuji pouze viditelné nejasnosti
- dobře pracuji s jasně strukturovanou/standardizovanou informací
- pro vyhledávání informací a částečně i jejich zpracování dokážu využívat běžně dostupné informační technologie
- umím rozpoznat podstatné informace, třdit je a analyzovat, pokud se týkají oblastí, v nichž se dobře orientuji
- jednoduché informace jsem schopen předat ostatním, vytvářím základní jednoduchou dokumentaci

3

- informace vyhledávám samostatně a cíleně, aplikuji je v praxi a vytvářím k nim příslušnou dokumentaci
- srovnávám, posuzuji a ověřuji si informace a platnost zdrojů
- orientuji se dobře ve větším množství informací, umím rozlišit podstatné od nepodstatného
- pro vyhledávání informací i jejich zpracování dokážu využívat technologie, umím pracovat s datovými bázemi
- získanou informaci dokážu předat dál a srozumitelně vysvětlit, aniž bych ji zkrslil

4

- systematicky a pravidelně vyhledávám informace, ověřuji si důvěryhodnost zdrojů
- propojuji informace z různých zdrojů, tvořím mezi nimi vazby, nalézám a vytvářím z nich příležitosti, řídím informační toky
- dokážu využívat sofistikovanější aplikace a SW pro práci s databázemi a informacemi
- strukturuji a dokumentuji získané informace inovativním způsobem
- dokážu efektivně zpracovat získané informace, vyhodnotit je a výsledky srozumitelně předat dál

5

- propojuji informace z různých i netradičních/nových zdrojů, tvořím mezi nimi vazby, nalézám a vytvářím z nich příležitosti
- z informací jsem schopen vytvářet know-how, které mohou využívat i ostatní
- složité informace dokážu efektivně uchopit, zjednodušit a předat dál,
- díky velkému přehledu v oblasti informačních technologií využívám nejefektivnější (i méně známé) aplikace a nástroje pro zpracování informací

Kompetence k objevování a orientaci v informacích

Tato kompetence vyjadřuje vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi.

Dílčí kompetence: vyhledávat informace, vyhodnocovat různé zdroje dat a informační kanály, rozeznat a ověřit míru hodnoty informací, vytvářet a uspořádat dokumentaci, předávat a zpracovávat informace, pracovat s databázemi informací, využívat moderní informační technologie.

Úrovně kompetence k objevování a orientaci v informacích

Úroveň

Charakteristika

1

- informace přijímám účelově
- dohledávání informací je často stereotypní
- informace umím třídit / uspořádat dle velmi jednoduchých, předem daných postupů a kritérií
- důvěryhodnost informací posuzuji na úrovni věřím / nevěřím, hodnotím je černobíle na základě autority a zdroje
- informace předám dál, vím-li kam

2

- jsem-li motivován okolím, vyhledávám další informace
- viditelné nejasnosti ověřuji
- dobře pracuji s jasně strukturovanou / standardizovanou informací
- pro vyhledávání informací a částečně i jejich zpracování dokážu využívat technologie
- umím rozpoznat podstatné informace, třídit je a analyzovat, pokud se týkají oblastí, v nichž se dobře orientuji
- vytvářím základní jednoduchou dokumentaci

3

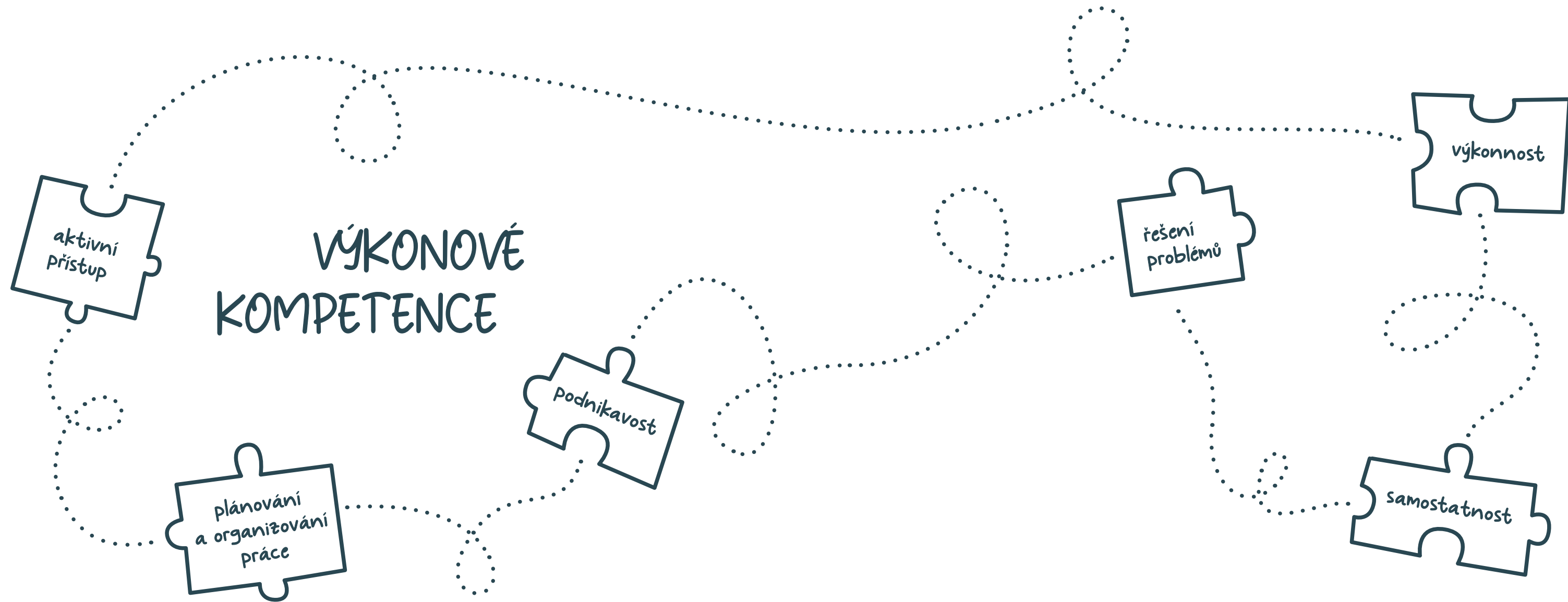
- informace vyhledávám samostatně a cíleně, využívám širší zdroje informací
- srovnávám, posuzuji a ověřuji si informace
- orientuji se dobře ve větším množství informací, umím rozlišit podstatné od nepodstatného
- pro vyhledávání informací i jejich zpracování dokážu využívat technologie, umím pracovat s datovými bázemi
- aplikuji informace v praxi a vytvářím k nim příslušnou dokumentaci
- získanou informaci dokážu předat dál a srozumitelně vysvětlit, aniž bych ji zkreslil

4

- cíleně vyhledávám informace, ověřuji si důvěryhodnost zdrojů
- v informacích dokážu vidět možné příležitosti
- využívám netradiční zdroje informací
- strukturuji a dokumentuji získané informace inovativním způsobem
- umím pracovat s technologiemi pokrokově

5

- propojuji informace z různých i netradičních / nových zdrojů, tvořím mezi nimi vazby, nalézám a vytvářím z nich příležitosti
- z informací jsem schopen vytvářet know-how, které mohou využívat i ostatní
- řídím informační toky
- jsem schopen se zorientovat v různých typech databází a vybrat klíčové informace pro daný účel a propojit je



Kompetence k aktivnímu přístupu

Tato kompetence představuje vůli dělat nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy na zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.

Dílčí kompetence: připravenost k akci, dynamičnost a rozhodnost v jednání, angažovat se osobně nad rámec běžných povinností, vyvinout úsilí a aktivity důležité k realizaci cíle i přes vzniklé překážky, pozitivně a vstřícně jednat v konkrétních situacích, aktivně předcházet problémům a minimalizovat kritické situace.

Úrovně kompetence k aktivnímu přístupu

Úroveň

Charakteristika

1

- plním činnosti a úkoly, pokud dostanu jasné zadání a jsem veden
- spoléhám na náměty a rozhodnutí ostatních
- k realizaci aktivity se přidám, jsem-li k tomu vyzván
- neúspěch nebo komplikace mne snadno odradí

2

- k plnění obvyklých a jasně definovaných úkolů přistupuji aktivně, k aktivnímu přístupu je potřeba mne však průběžně motivovat
- dokážu řešit běžné problémy a situace, překonávám obvyklé překážky, pokud na ně nestačím, vyhledám pomoc ostatních
- neúspěch a komplikace mohou můj aktivní přístup omezit

3

- zajímám se o dění kolem, hledám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti
- angažuji se nad rámec běžných povinností, jsem-li dostatečně motivován
- jsem schopen překonávat překážky a setrvat v činnosti i přes neúspěch a komplikace
- reaguji na nabízené možnosti a příležitosti

4

- jsem činorodý, intenzivně se zajímám o dění kolem sebe, aktivně vyhledávám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti
- jsem rozhodný a aktivní v situacích, kdy si ostatní neví rady
- angažuji se nad rámec běžných povinností
- předvídám překážky a činím preventivní opatření
- vyhledávám možnosti a příležitosti, rád zkouším a učím se nové věci

5

- jsem přirozeně aktivní, mám pozitivní přístup k životu i k práci
- ovlivňuji dění kolem sebe, aktivně vyhledávám řešení, nové aktivity, postupy a možnosti
- jsem připraven podstoupit osobní riziko, abych mohl dosáhnout cíle
- předvídám situace a přijímám opatření
- hledám řešení, dívám se dopředu, abych mohl vytvářet příležitosti
- zapojuji ostatní do svých projektů

Kompetence k plánování a organizaci práce

Tato kompetence představuje dovednost systematicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času.

Dílčí kompetence: vnímat celek, celek rozložit na dílčí části a vidět mezi nimi vazby, odhadovat zdroje a prostředky k vykonávání práce, stanovovat priority, koordinovat svou práci a práci ostatních, předvídat, postupovat systematicky a objektivně.

Úrovně kompetence k plánování a organizaci práce

Úroveň	Charakteristika
1	<ul style="list-style-type: none">• jsem schopen plánovat konkrétní činnosti a aktivity• můj výkon bývá často nestabilní• nerozlišuji priority• zajistím si základní zdroje a mám hrubý časový odhad• sám plním úkoly nesystematicky, potřebuji být řízen• vyhodnocuji jen aktuální situaci
2	<ul style="list-style-type: none">• jsem schopen rozlišovat dlouhodobé a krátkodobé plány• obvykle podávám očekávaný výkon• plánuji aktivity v závislosti na naléhavosti• dokážu rozlišit naléhavé a důležité, ne vždy podle toho jedním• v případě nutnosti vytvářím varianty plánu, nedokážu však o nich rozhodovat samostatně• dokážu organizovat svou činnost a výkon• umím skloubit svou činnost s činností a plány ostatních
3	<ul style="list-style-type: none">• plánuji krátkodobě i dlouhodobě v souladu s plány okolí• stabilně podávám požadovaný výkon• dokážu rozlišit naléhavé a důležité a podle toho se rozhoduji i jedním• vytvářím varianty plánu, ve standardních situacích se samostatně rozhoduji• plánuji potřebné zdroje a čas• vyhodnocuji naplňování plánů• standardně organizuji činnost svou a jsem schopen zorganizovat činnost druhých
4	<ul style="list-style-type: none">• plánuji krátkodobě i dlouhodobě v souladu s plány a potřebami okolí• snažím se svůj výkon neustále zlepšovat• rozhoduji na základě priorit, preferuji důležité před naléhavým• vytvářím varianty plánu tak, aby efektivně směřovaly ke stanovenému cíli• pracuji s riziky• plánuji potřebné zdroje i jejich efektivní využití a čas• vyhodnocuji naplňování cílů, plánů a aktivit k nim směřujících a podle toho jedním• organizuji činnost svou a jsem schopen účinně zorganizovat činnost druhých
5	<ul style="list-style-type: none">• vytvářím vize, navrhuji strategie a efektivně plánuji• rozvíjím potenciál k výkonnosti sebe a druhých• stanovuji cíle a priority, motivuji okolí k jejich dosažení• předvídám rizika• plánuji potřebné zdroje, jejich efektivní využití a čas• sleduji a hodnotím naplňování cílů, plánů a aktivit k nim směřujících a podle toho jedním, deleguji

Kompetence k podnikavosti

Tato kompetence představuje schopnost aktivně pozorovat své pracovní či podnikatelské prostředí a pomocí nalézání příležitostí a následných nápadů přispívat k jeho přetváření s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, větší efektivitu, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch. Základem podnikavosti je vnitřní motivace, tvořivost při produkci nápadů, zvládnutí rizik a připravenost ke změnám.

Dílčí kompetence: vnímat a kriticky hodnotit podnikatelské příležitosti, přicházet s podnikatelskými nápady, realizovat podnikatelské nápady, přijímat riziko, akceptovat změny, flexibilita, rozhodnost, analyzovat situaci na základě vztahu vstup – výstup.

Úrovně kompetence k podnikavosti

Úroveň

Charakteristika

1

- změnám se dokážu přizpůsobit, ale jen do té míry, která mi zajistí „přežití“
- na základě silného podnětu či jednoznačné instrukce dokážu vymyslet jednoduchá zlepšení
- rizika vnímám jako přímé ohrožení
- riskantní řešení nevyhledávám

2

- aktivně zpracovávám podněty z okolí
- jsem schopný opakovaně přicházet s náměty na zlepšení, resp. usnadnění své pracovní činnosti, zpravidla je však nedokážu samostatně připravit ani realizovat
- rizika vnímám, ale nevyhodnocuji je správně – snadno mne odradí od akce, nebo je podcením

3

- aktivně vyhledávám příležitosti ke zlepšení či změně, jsem obdařen intuicí pro podnikatelské příležitosti
- mám dostatek odvahy a/nebo vytrvalosti k realizaci či prosazení svých nápadů, resp. „zlepšováků“
- rizika s nimi spojená sice vnímám, ale nezabývám se jejich systematickou prevencí

4

- jsem připraven k boji s konkurencí, kterou vnímám stejně ostře jako podnikatelské příležitosti
- neustále připravuji a realizuji změny a nové projekty, které posilují pozici mojí či mé firmy
- rizika jsem schopen rychle vyhodnotit a snažím se je eliminovat

5

- podnikatelská intuice a strategické myšlení mi umožňují připravit a realizovat nové záměry, které mi vytvářejí výbornou výchozí pozici v konkurenčním prostředí
- jsem schopen využít a ocenit myšlenky a nápady ve svém okolí
- systematicky pracuji s riziky, která jsem schopen vyhodnotit a minimalizovat tak, aby neohrožovala strategické záměry mé či mé firmy

Kompetence k řešení problémů

Tato kompetence představuje schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.

Dílčí kompetence: pochopit podstatu problému, odlišit podstatné od nepodstatného, vnímat příčiny a důvody, následky a širší souvislosti problému, systémové řešení problému, reálné hodnocení problému.

Úrovně kompetence k řešení problémů

Úroveň

Charakteristika

1

- pouštím se do problémů, když mám jistotu, že znám cestu ke správnému řešení
- zpravidla potřebuji pomoc druhých
- podstatu snadno identifikuji jen u jednodušších problémů
- systematicky jsem schopen řešit pouze jednodušší problémy
- kreativní jsem jen zcela výjimečně

2

- samostatně řeším jednodušší problémy
- řešení komplikovanějších problémů bývá nesystematické přesto, že se mi daří definovat podstatu
- je pro mne obtížné aplikovat teoretické poznatky v praxi
- snažím se využívat svou intuici a kreativitu

3

- přistupuji k řešení problému aktivně a samostatně
- dokážu najít a definovat podstatu i u složitějších problémů
- dokážu problémy strukturovat a systematicky řešit a do budoucna jim předcházet
- většinou umím skloubit analytické a kreativní myšlení
- v případě potřeby dokážu řešit problém týmově

4

- dokážu definovat příčiny a následky problému
- využívám jak analytické, tak kreativní myšlení
- dokážu posoudit, kdy si problém žádá individuální přístup a kdy týmovou spolupráci
- podporuji motivující prostředí pro řešení problémů
- umím pracovat s prioritami
- jsem schopen podílet se na tvorbě standardů, kterými předcházím vzniku problémů

5

- jak samostatně, tak týmové řešení problémů je mi zcela vlastní, jsem schopen vést řešitelské týmy
- na základě svých zkušeností se spoléhám na svou intuici, využívám kreativní myšlení
- vytvářím motivující prostředí pro řešení problémů
- jsem schopen vytvářet nebo se podílet na tvorbě standardů, kterými předcházím vzniku problémů
- dokážu překonávat předsudky a stereotypy myšlení

Kompetence k samostatnosti

Tato kompetence představuje schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Samostatný člověk se snaží co nejvíce zastat bez přispění ostatních. Zná své silné stránky i své slabiny, nemusí být příliš kontrolován.

Dílčí kompetence: vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, samostatně získávat informace a cesty k řešení, posoudit je a realizovat, řídit sebe sama, vyjádřit se a zastávat vlastní názory, požádat v případě potřeby druhé o radu, rozhodovat se na základě vlastní zkušenosti, nepodléhat manipulaci, odhadnout kapacitu vlastních možností, odpovídat za vlastní rozhodnutí a výsledky práce.

Úrovně kompetence k samostatnosti

Úroveň

Charakteristika

1

- samostatně plním pouze jednoduché, přesně definované úkoly
- potřebuji dohled a kontrolu, jsem závislý na vedení
- podléhám skupinovému myšlení
- přizpůsobuji se názoru ostatních

2

- samostatně a spolehlivě plním běžné úkoly, u ostatních úkolů (nových, problematických apod.) potřebuji dohled nebo podporu
- vyhovují mi instrukce, návody, směrnice, manuály, řady, předpisy, podle kterých se orientuji
- jsem schopen se rozhodnout bez ohledu na skupinové myšlení, když se můžu opřít o manuál, předpis (jinou vnější autoritu)

3

- samostatně a spolehlivě plním všechny zadané úkoly, pomoc jiných vyhledávám v případě potřeby
- řídím sám sebe při plnění rutinních úkolů, u náročnějších potřebuji podporu
- někdy neodhadnu správně své síly
- samostatně získávám informace
- jsem schopen vyjadřovat své názory odlišné od názoru skupiny, i za cenu možných konfliktů

4

- dokážu složitý úkol převést na dílčí úkoly i konkrétní kroky
- při plnění úkolů řídím sám sebe, umím své síly odhadnout a rozložit
- plánuji a jsem schopen se koncentrovat
- rychle a pružně se rozhoduji
- v případě potřeby neváhám vyhledat pomoc, dokážu získat veškeré potřebné zdroje (informace apod.)
- nebojím se odpovědnosti a přijímám určitou míru osobního rizika

5

- dokážu cíl převést na kroky (úkoly) potřebné k jeho dosažení
- při plnění úkolů řídím sám sebe, umím své síly odhadnout a rozložit
- plánuji a jsem schopen se dlouhodobě koncentrovat
- rychle a pružně se rozhoduji
- v případě potřeby neváhám vyhledat pomoc, dokážu získat veškeré potřebné zdroje (informace apod.)
- nebojím se nést osobní riziko, protože ho umím dobře posoudit

Kompetence k výkonnosti

Tato kompetence patří k nejdůležitějším pracovním kompetencím a představuje zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu.

Dílčí kompetence: podávat požadovaný výkon, stanovovat si cíle a úkoly, připravenost se zlepšovat, optimalizovat pracovní postupy, identifikovat priority, podat výkon i přes vzniklé problémy a překážky v požadovaném čase, pracovat precizně, podle technologických postupů, rozhodovat a přijímat vhodná řešení a postupy.

Úrovně kompetence k výkonnosti

Úroveň

Charakteristika

1

- snažím se dosáhnout požadovaného úkolu, ale potýkám se při tom s problémy
- snažím se podávat výkon, avšak ne vždy dosáhnu požadovaného výsledku
- problematicky přijímám zpětnou vazbu, včetně hodnocení výkonu
- vykonávám zadané úkoly, nepřemýšlím nad jejich smyslem, musím být kontrolován
- dokážu sledovat vždy pouze jednu prioritu

2

- většinou dosahuji spolehlivého a stabilního výkonu, výjimečně se potýkám s problémy
- orientuji se na výkon i na výsledek (přínos), rozpoznám podstatné kroky vedoucí k dosažení
- zůstávám-li však bez kontroly, hrozí, že polevím
- formálně přijímám zpětnou vazbu
- jsem ochoten se v případě potřeby dále rozvíjet
- dokážu sladit některé osobní a týmové nebo firemní priority

3

- můj výkon je spolehlivý a stabilní
- mám schopnost podat jednorázový výrazný výkon dle potřeb zadavatele
- orientuji se na výkon i na výsledek (přínos), rozpoznám a uskutečním podstatné kroky vedoucí k dosažení vlastního i týmového výsledku
- nemusím být příliš kontrolován
- reaguji na zpětnou vazbu a dokážu se poučit z chyb
- dokážu sladit osobní a týmové nebo firemní priority a sebedokonalování

4

- můj výkon je vysoce spolehlivý a stabilní, jsem příkladem v osobním nasazení
- orientuji se na výkon a na výsledek (přínos)
- konstruktivně zpětnou vazbu přijímám i poskytuji
- moje osobní a týmové nebo firemní cíle jsou v souladu, zvyšují efektivitu výkonu
- jsem schopen sebekontroly a sebedokonalování

5

- můj výkon a výsledek (přínos) je nadstandardní
- moje osobní a týmové nebo firemní cíle jsou v souladu, mám manažerské předpoklady pro zvyšování výkonu
- konstruktivně zpětnou vazbu přijímám i poskytuji a v návaznosti na ni navrhuji řešení
- jsem schopen sebekontroly
- jsem motivován a motivuji ostatní, včetně sebedokonalování

Seznam použité a doporučené literatury

Použitá literatura:

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-8087449-18-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.

ŠINDELKOVÁ, Klára. *Inkluze v neformálním vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-085-0

ZAJÍC, Jiří. *Propojování formálního a neformálního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-083-6

ZAJÍC, Jiří a Klára ŠINDELKOVÁ. *Výběr programu v neformálním vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky, 2021. ISBN 978-80-7578-050-8

Doporučená literatura::

BŘICHÁČEK, Václav, NOVÁK, Radek B., ed. *Skautskou stezkou: [základní příručka pro skauty a skautky*. 2. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek, Tiskové a distribuční centrum, 2001. ISBN 80-86109-60-7.

CÍLEK, Václav. *Krajiny vnitřní a vnější: texty o paměti krajiny, smysluplném bobrovi, areálu jablkového štrúdlu a také o tom, proč lezeme na rozhlednu*. 2., dopl. vyd. Ilustroval Miloš ŠEJN. Praha: Dokořán, 2005. ISBN 80-7363-042-7.

ČEŘOVSKÝ, Jan a Aleš ZÁVESKÝ. *Stezky k přírodě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Praktické příručky pro učitele. ISBN 80-04-22378-8.

DANIŠ, Petr. *Tajemství školy za školou: proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2019. ISBN 978-80-7212-638-5. Dostupné také z: https://ucimesevenku.cz/tajemstvi-skoly-za-skolou/

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HAKOVÁ, Jana, Milan HANUŠ, Miroslav HANUŠ, Radek HANUŠ, Martin KLUSÁČEK a Aleš POKORNÝ. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadace Pangea, 2021. Gymnasion. ISBN 978-80-270-9208-6.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela, et al. *Metodika (kompetence, kvalita, kvalifikace, sebe/kompetence) pro neformální vzdělávání*. Praha: NIDV, 2014.

HEDERER, Josef. *Životní prostředí a výchova*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-88-7.

LUKAS, Elisabeth S. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 8071781800.

NEVRLÝ, Miroslav. *Karpatské hry*. Liberec: Skautské cesty, 1992.

PECHA, Libor. *Woodcraft: lesní moudrost a lesní bratrstvo*. Ilustroval Radek OREL. V Olomouci: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-353-5.

RUSEK, Ladislav. *Lesní moudrost*. Praha: Nadace FONS, 1996.

SETON, Ernest Thompson. *Knih lesní moudrosti*. 2.vyd. Praha: Olympia, 1991. ISBN 80-7033-084-8.

SÝKORA, Bohuslav. *Turistika a pobyt v přírodě*. Praha: SPN, 1986.

THOREAU, Henry David. *Walden, aneb, Život v lesích*. Vyd. 6., V tomto překladu 2. Praha: Paseka, [2006]. ISBN 8071856711.

VOSÁTKA, Mirko. *Dopisy roverům*. Praha: Nadace FONS, 1993.

Seznam použitých a doporučených elektronických zdrojů

Měkké kompetence [online]. Národní soustava povolání. [cit. 2021-11-20]. Dostupné z:
<https://cdk.nsp.cz/mekke-kompetence-v1.2>

Poznámky:





Národní
pedagogický institut
České republiky
2021

ISBN 978-80-7578-087-4



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY