

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci

Neformální vzdělávání

Dana Kasperová (ed.)

2023

Recenzentka: prof. PhDr. Mária Potočárová, Ph.D.

Vydala Technická univerzita v Liberci v roce 2023.

ISBN	978-80-7494-631-8
číslo publikace	55-050-22
číslo jednací	50/22

Obsah

Předmluva	4
Neformální vzdělávání v současné pedagogické diskusi <i>Dana Kasperová</i>	8
Rozvoj klíčových kompetencí v neformálním vzdělávání <i>Dana Kasperová</i>	20
Konstruktivistická koncepce vzdělávání jako teoretický základ pro tvorbu programů v neformálním vzdělávání <i>Jitka Novotová</i>	30
Význam mentalizace pro osobnostní růst pedagoga <i>Magda Nišpanská</i>	45
Rozvíjení mentalizace při skupinové expresivní artefilitice <i>Magda Nišpanská</i>	63
Role portfolia v reflektivním pojetí pedagogické praxe v neformálním vzdělávání <i>Radka Harazinová</i>	79
Vývoj jedince jako celoživotní proces <i>Simona Kiryková</i>	96
Shrnutí	117
Resumé (v angl. jazyce)	119
Seznam tabulek	121
Literatura	122

Předmluva

V souladu se současnými trendy ve vzdělávání, zejména s konceptem celoživotního učení, představuje neformální vzdělávání jednu z výzev soudobé společnosti. Na jedné straně je člověk vystaven proudu celosvětové globalizace v nejrůznějších oblastech (ekonomické, environmentální, energetické, geopolitické aj.), na druhé straně čelí přílišné individualizaci mnohdy hraničící s pocitem osamělosti a naráží na limity své vlastní osobnosti či sociální skupiny, v níž se pohybuje. Neformální vzdělávání by mělo člověku umožnit čelit těmto výzvám, mělo by mu pomoci orientovat se v problémech současnosti (válečné konflikty, migrace, chudoba, nedemokratické režimy, globální oteplování, 5G technologie, robotizace, digitalizace, aj.), aby neztratil sám sebe (identita, duševní zdraví, seberealizace, sociální vztahy, krize rodiny aj.) a aby (po)rozuměl nejen světu, ale i sám sobě, druhým lidem.

To předpokládá i změnu paradigmatu vzdělávání, a to směrem ke koherenci formálního, neformálního a informálního vzdělávání, které na jedné straně akcentuje vlastní aktivitu a autonomii učícího se jedince, na druhé straně zdůrazňuje sociální rozměr. Neformální vzdělávání se tak zaměřuje jak na osobnostní, tak sociální rozvoj jedince a jeho seberealizaci, přičemž vychází především z humanisticky orientovaných pedagogických a psychologických koncepcí.

Předkládaná publikace si klade za cíl analyzovat současné pojetí neformálního vzdělávání z různých úhlů pohledu – a to nejen pedagogického či didaktického, ale rovněž z pohledu sociální a vývojové psychologie či osobnostního růstu pedagoga nebo z pohledu reflektivní pedagogické praxe. Do centra pozornosti se tak dostává pojetí neformálního vzdělávání jako celoživotního učení, vzdělávání prostřednictvím konstruktivistických modelů, rozvoj klíčových kompetencí, mentalizace / reflexivita jako prostředek osobnostního růstu pedagoga i základ

pro reflektivní pojetí pedagogické praxe či artefietika podporující osobnostní a sociální rozvoj pedagoga a v neposlední řadě vývojová psychologie, jež chápe vývoj člověka v bio-psycho-sociální oblasti jako celoživotní proces. Neformální vzdělávání je v publikaci nahlíženo jako souhra mezi všemi zúčastněnými aktéry – dítětem / učícím se jedincem, pedagogem, sociální skupinou či širší společností.

Fenomén neformálního vzdělávání z pohledu současné pedagogické diskuse analyzuje Dana Kasperová v první kapitole. Neformální vzdělávání je zde pojímáno v širším pedagogickém kontextu. Pozornost je věnována procesu celoživotního vzdělávání jako nikdy nekončícího proudu učení se po celý život. Stranou nezůstává ani analýza dvou základních konceptů celoživotního učení – konceptu nového humanismu a konceptu učící se společnosti. Téma neformálního vzdělávání je v textu rámováno současnou pedagogickou diskusí, kdy v řadě kurikulárních dokumentů a dokumentů veřejných politik je zdůrazňován význam neformálního vzdělávání jako jednoho z pilířů odstraňování nerovností ve vzdělávání.

Oblast klíčových kompetencí jako cílové kategorie v neformálním vzdělávání analyzuje Dana Kasperová ve druhé kapitole. Je zde objasněn proces získávání klíčových kompetencí s důrazem na prolínání formálního, neformálního a informálního vzdělávání jako jednoho z nových trendů ve vzdělávání, a to v celoevropském modelu kompetenčního vzdělávání. V textu jsou na jedné straně velmi precizně definovány jednotlivé klíčové kompetence, jež se objevují v současných kurikulárních dokumentech, na druhé straně je zde poukázáno na možnosti rozvoje tzv. měkkých a tvrdých kompetencí prostřednictvím neformálního vzdělávání, čímž text výrazně míří do aplikační roviny v pedagogické praxi.

Pedagogickým konstruktivismem a tvorbou konstruktivistických edukačních programů v neformálním vzdělávání se zabývá Jitka Novotová ve třetí kapitole.

Podrobněji je objasněna podstata pedagogického konstruktivismu i jeho principů vycházejících z kognitivní psychologie. Pozornost je věnována jednotlivým fázím konstruktivistických edukačních programů. Kapitola též objasňuje procesy učení, které pedagog ve funkci facilitátora musí v účastnících programů navozovat, aby u nich podnítil proces konstrukce nových vědomostí. V centru pozornosti stojí programy rozvíjející kritické myšlení a opomenuta nejsou ani možná úskalí při tvorbě programů založených na tomto modelu vzdělávání.

Osobnostní růst pedagoga neformálního vzdělávání a význam mentalizace v tomto procesu objasňuje Magda Nišpanská ve čtvrté kapitole. Role pedagoga obnáší poměrně vysoké nároky na schopnost mentalizace, která mu umožňuje vést žáky k postupnému uvědomování si komplexnosti lidských emocí a morálních dilemat. Kapitola se zabývá procesy mentalizace, které pedagogovi umožňují posilovat zdravé formy sociálních interakcí založených na pocitu bezpečí, otevřenosti vůči konstruktivním změnám a otevřené komunikaci. V neposlední řadě je pozornost věnována podpoře mentalizace v sociální komunikaci.

Artefiletiku jako jeden z možných prostředků osobnostního růstu pedagoga analyzuje Magda Nišpanská v páté kapitole. V textu objasňuje, jak artefiletika může rozvíjet, prohlubovat a obohacovat mentalizaci skrze participaci na skupinové tvůrčí činnosti s následným reflektivním sdílením. Pozornost je věnována pojetí mentalizující artefiletiky, mentalizujícímu pedagogovi, artefiletickým procesům či významu artefiletiky pro efektivní mentalizaci.

Roli portfolia v reflektivním pojetí pedagogické praxe v neformálním vzdělávání se věnuje Radka Harazinová v šesté kapitole. Studentské portfolio lze efektivně využít jako prostředek pedagogické komunikace vyučujících se studenty. Pomáhá přiblížit široké oblasti dosavadního profesního vývoje v kontextu s dříve získanými vědomostmi a dovednostmi směrem k dalšímu plánovanému vývoji.

Kapitola podrobně objasňuje pojem portfolio, jeho znaky, funkci a cíle. Zvláštní pozornost je věnována významu portfolia v reflektivním pojetí pregraduálního vzdělávání pedagogů. Tento pohled klade důraz na obsah, strukturu a organizaci studentem vkládaných prvků tak, aby se portfolio jako celek stalo pomůckou pro další aktivní učení a sebeřízení v jejich osobnostně profesním rozvoji a podporovalo propojení teorie s praxí.

Vývoj jedince jako celoživotní proces z pohledu vývojové psychologie objasňuje Simona Kiryková v poslední sedmé kapitole. Text poskytuje základní orientaci v hlavních oblastech zájmu vývojové psychologie a podrobně představuje vybrané klasické i moderní teorie ontogeneze. Zvláštní pozornost je věnována vybraným specifickým dějstvím a dospívání na počátku 21. století. Symbolicky tak tato kapitola pomyslně uzavírá kruh kolem fenoménu neformálního vzdělávání, které jsme v první kapitole této publikace zahájili pojetím vzdělávání jako celoživotního procesu.

Publikace předkládá různorodý interdisciplinární pohled na fenomén neformálního vzdělávání, jež se stalo novou výzvou v současné pedagogické diskusi i praxi. Význam neformálního vzdělávání roste – ať již v rovině osobnostní či sociální. Publikace je určena jako učební materiál především studentům a studentkám studijních programů Pedagogická studia a Vychovatelství, jež jsou realizovány na FP TUL.

Dana Kasperová a autorský tým

Neformální vzdělávání v současné pedagogické diskusi

Dana Kasperová

1. Pojetí celoživotního učení / celoživotní vzdělávání v současnosti

Za celoživotní vzdělávání či celoživotní učení je považováno každé vzdělávání / učení realizované v průběhu celého života. Celoživotní učení je pojímáno jako kontinuální proces získávání kompetencí, tj. souboru znalostí, dovedností, postojů a hodnot, a to i po skončení počátečního (pre-graduálního) vzdělávání (Kopecký, 2018).

V současné společnosti je celoživotní učení chápáno jako jednotný organizační princip, v jehož rámci všechny možnosti učení, probíhající jak ve vzdělávacích institucích či mimo ně, tvoří jeden vzájemně propojený celek. Tímto způsobem jsou umožněny jednak rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, jednak je možné získávat kompetence a kvalifikace různými cestami během celého života (MŠMT, 2007). Vzdělávání tak není soustředěno jen do určitého období života (dětství, dospívání), ale probíhá po celý život (včetně dospělosti a stáří). Každý člověk by měl mít možnost a šanci vzdělávat se kdykoli v průběhu svého života a zcela v souladu se svými potřebami, zájmy či možnostmi. Pojetí celoživotního učení chápe veškeré učení jako nepřerušované a kontinuální vzdělávání se po celý život – „od kolébky do zralého věku“ (MŠMT, 2007).

Formální vzdělávací (školský) systém by měl vytvářet předpoklady pro celoživotní učení. V kurikulárních dokumentech určujících směr a podobu současného vzdělávání v ČR (zejména Rámcové vzdělávací programy (RVP) / školský zákon) je kladen velký důraz na celoživotní učení, k němuž by školní vzdělávání mělo položit základy. Mělo by naučit člověka učit se, mělo by v něm

podnítit zájem o svět, o člověka, o společnost a pomoci ukázat mu rozličné cesty jak poznávat svět i sebe sama a získat k učení pozitivní postoj. Počáteční vzdělávání je však jen jedna část celoživotního učení.

Celoživotní učení zahrnuje dvě fáze – počáteční vzdělávání a další vzdělávání:

První fáze: počáteční vzdělávání

- pre-primární, primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání (ISCED 1,2) / zahrnuje mateřské školy, základní školy (1. a 2. st. ZŠ) a nižší stupeň víceletých gymnázií. V jeho rámci je plněna povinná školní docházka, má všeobecně-vzdělávací charakter.
- vyšší sekundární stupeň vzdělávání (ISCED 3) / zahrnuje vyšší stupeň víceletých gymnázií, gymnázia, SOŠ, SOU. Má všeobecně vzdělávací či odborný charakter a je zakončen maturitní či odbornou zkouškou, nebo výučním listem. Patří sem i nástavbové studium pro absolventy středních škol (ISCED 4)
- terciální vzdělávání (ISCED 5,6) / zahrnuje vysokoškolské vzdělání na univerzitách či vysokých školách, dále vyšší odborné vzdělání. Poskytuje specializované odborné či umělecké vzdělání (MŠMT, 2007).

Druhá fáze: další vzdělávání

- probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání (ISCED 3, 4, 5, 6), respektive jakmile vzdělávající se jedinec vstoupí na trh práce. Jde o připravenost člověka dále se učit. Další vzdělávání je zaměřeno na široké spektrum kompetencí důležitých pro uplatnění v dalším profesním, osobním či občanském životě (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

Jak jsme již uvedli výše, v současnosti je celoživotní učení pojímáno jako nepřetržitý a nekončící proces, který člověka vede k připravenosti stále se učit /

(sebe)vzdělávat se / poznávat. V posledních letech se proto častěji užívá pojem celoživotní učení, spíše než celoživotní vzdělávání, právě proto, aby byly zdůrazněny všechny učební situace učícího se jedince. Do učebních situací jsou proto zahrnovány i takové, které nemají organizovaný ráz, tj. učení / vzdělávání se při kulturních akcích, návštěva muzeí, galerií; při pobytu v přírodě, naučné stezky či individuálně volené pracovní / sportovní / umělecké aktivity apod.

Z těchto důvodů se v posledních letech v odborné diskusi pomalu ustupuje od pojmu celoživotní učení (lifelong learning), které zdůrazňuje pouze časovou dimenzi učení, ke stále v zahraniční odborné diskusi častějšímu pojetí všeživotní učení (lifewide), které zdůrazňuje skutečnost, že učení probíhá ve všech prostředích a životních situacích. V této publikaci budeme používat pojem celoživotní učení/ vzdělávání (CŽU / CŽV), který je v české pedagogické diskusi ustálen a hojně používán i v kurikulárních či jiných vzdělávacích a právních dokumentech.

2. Formální, neformální a informální vzdělávání

Celoživotní učení má různé formy a může být realizováno formálně – formální vzdělávání (organizovaná forma / v institucích), neformálně - neformální vzdělávání (individuální zájmová činnost / kurzy / domy dětí a mládeže / školní kluby aj.) či informálně – informální vzdělávání (spontánní, nezáměrné učení).

Formální vzdělávání – probíhá ve vzdělávacích institucích / školách a zpravidla zahrnuje různé stupně vzdělání, které na sebe systémově navazují. Mluvíme o vzdělávání pre-primárním, primárním, sekundárním či terciálním, které je realizováno ve školských zařízeních od škol mateřských, přes základní a střední školy až po školy vysoké / univerzity. Veškeré cíle, obsahy, podmínky, formy, metody i způsoby hodnocení jsou kodifikovány kurikulárními dokumenty a právními předpisy. Dosažení jednotlivých stupňů vzdělání dokládají vysvědčení /

diplomy a bývají zakončeny souhrnnou zkouškou (maturitní zkouška / státní závěrečná zkouška).

Neformální vzdělávání – se zaměřuje na zájmovou a volnočasovou činnost a dále na získávání kompetencí, které mohou účastníkovi zlepšit jeho osobní či společenský život či profesní uplatnění. Neformální vzdělávání nevede k získání určitého stupně vzdělání. Jedná se většinou o volnočasové aktivity dětí a mládeže, zájmovou činnost, krátkodobá školení či kurzy (jazykové, IT, rekvalifikační, sportovní apod.), jednorázové přednášky, teambuildingové aktivity apod. Většinou je realizováno v domech dětí a mládeže, školských zařízeních (školní kluby, družiny), u zaměstnavatelů, v neziskových organizacích či soukromých zařízeních. Podmínkou pro realizaci neformálního vzdělávání je přítomnost odborného pracovníka, lektora, volnočasového pedagoga či proškoleného vedoucího (MŠMT, 2007).

Informální vzdělávání / učení – se zaměřuje na získávání kompetencí / dovedností v každodenních situacích (v rodině, při práci, ve volném čase). Zahrnuje i sebevzdělávání (četba, poslech rozhlasu, sledování televizního jazykového kurzu aj.). Informální vzdělávání není organizované, systematické ani soustavné. Nemá předem stanové cíle, obsahy, metody. Nevede k získání žádných osvědčení.

3. Celoživotní učení v historické perspektivě

Nežli se budeme zabývat úlohou neformálního vzdělávání v současné době, pojďme se podívat na celoživotní učení v historické perspektivě. Pojem celoživotního učení tak, jak jej známe a rozvíjíme i dnes, se objevuje již v pedagogickém uvažování Jana Amose Komenského. Podle něj je vzdělání potřeba k tomu, aby lidé jednali správně, tj. ve prospěch nejen sebe, ale i celého společenství. Ve svém stěžejním díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských* hovoří Komenský (1992) o tom, že celý život je školou:

Jako je celému lidskému pokolení celý svět školou, od počátku věků až do konce, tak i každému člověku je jeho věk školou, od kolébky až do hrobu. Takže už nestačí říci se Senekou: Na učení není žádný věk pozdní, nýbrž musíme říci: Každý věk je určen k učení a tytéž meze jsou dány člověku pro život i pro učení. (s. 30).

Proces učení / vzdělávání proto rozvrhuje do všech životních etap člověka – škola zrození, útlého dětství, dětství, dospívání, mladosti, dospělosti a stáří (Kasper & Kasperová, 2008).

Komenský uvádí (1992):

Umístění první školy bude všude tam, kde se lidé rodí, umístění druhé v každém domě, třetí v každé dílně, čtvrté v každém městě, páté v každé říši nebo provincii, šesté v celém světě, sedmé kdekoli, kde se najdou věkovitější lidé. První dvě mohou být nazvány soukromé, poněvadž péče o ně připadá soukromě rodičům, prostřední tři školy veřejné pod veřejným dozorem církve a úřadů, poslední dvě školy osobní, poněvadž každý pokročil ve svém věku tak daleko, že může a má být sám strůjcem svého štěstí, jsa ponechán už jen Bohu a sobě samému (s. 45-46).

Kromě toho, že se člověk měl učit po celý život, prosazoval Komenský ve svém konceptu nápravy světa skrze vzdělání rovněž myšlenku, aby se lidé učili všichni, všemu a všestranně. U Komenského tak zcela jasně zaznívá požadavek na vzdělání pro všechny, tedy aby ke vzdělání měli přístup všichni lidé bez rozdílu sociálního postavení, víry, nadání, schopností, pohlaví, věku apod. Další požadavek Komenského zněl, aby se lidé učili všemu, co je v životě důležité a potřebné. Kurikulum mělo na jedné straně zahrnovat svět v souvislostech, aby člověk dokázal vnímat vzájemnou propojenost a celistvost světa (universum), na druhé straně měl znát vše podstatné, základní ze všech tehdy známých disciplín / oblastí poznání. Jedině pomocí takového vzdělání mohl člověk rozlišovat co je moudré / nemoudré, dobré / nedobré, správné / nesprávné, a podle toho jednat, konat, činit – a to, i když se nikdo nedívá - to nejen ku prospěchu jednotlivce, ale ku prospěchu celku, ku prospěchu celé společnosti, ku prospěchu celého lidstva.

Humanita a humanismus v myšlení Komenského spočívá nejen v těchto velkých a po celá staletí platných ideálech, ale i v tom, že Komenský požadoval, aby vzdělání probíhalo všestranně – tedy všemi možnými způsoby, cestami či metodami. Vzdělání a poučení se mělo dostávat všem lidem jak ve škole, tak mimo ni – doma, v rodině, při práci, v kostele, četbou bible, studiem knih, písněmi, přírodou, životem, zkušenostmi.

Komenský (1992) k tomu uvádí:

Řekl jsem, že je třeba ukázat, jak zahájit výchovu lidského pokolení, aby mohli být šlechtěni nejen všichni a ve všem, nýbrž zušlechtěni všestranně. Ale co znamená být zušlechtěn všestranně? Tj. ne pro vnější zdání, nýbrž pro pravdu se skutečným užitekem pro tento i budoucí život. Tak, aby každý, kdo je vzděláván k moudrosti, výmluvnosti, vědám, k uhlazenosti mravů a ke zbožnosti, stal se ne zvidálkem, nýbrž vědoucím, ne povídádkem, nýbrž výmluvným, ne chlubitvým diletantem, nýbrž výkonným pracovníkem, ne maskou ctnosti, nýbrž ctností samou, a konečně ne pokrytcem, předstírajícím zbožnost, nýbrž zbožným a svatým ctitelem Božím v duchu a v pravdě (s. 36).

Koncept vzdělávání Komenského tak nastiňuje požadavek různých obsahů a forem vzdělávání (formálního, neformálního i informálního), a to po celý život člověka. Jedině tak se člověk stane člověkem a vykročí k lidství / lidskosti. Myšlenky humanity / humanismu / lidství, které je v každém člověku i v lidstvu jako celku, a o něž je třeba pečovat, opatrovat je a pěstovat, jsou odkazem Komenského nejenom dnešku.

4. Koncepty celoživotního vzdělávání

V současné době jsou v Evropě rozvíjeny zejména dva koncepty celoživotního učení, koncept „nového humanismu“ a koncept „učící se společnosti“.

Koncept celoživotního učení jako „nového humanismu“ je v zemích tzv. západní Evropy rozvíjen od 80. letech 20. století a jeho hlavním cílem je odstranit diskriminaci v přístupu ke vzdělání. Snahou tohoto konceptu je podpořit sociální

a kulturní rozvoj společnosti, a to zajištěním rovného přístupu ke vzdělání širokým vrstvám společnosti, zejména lidem s nižším socio-ekonomickým statutem.

Mezinárodní společnosti (Rada Evropy, OECD, UNESCO) formulují požadavky v oblasti vzdělávání, v nichž se snaží zdůraznit a v právních normách ukotvit rovný přístup ke vzdělání. Koncept nového humanismu (MŠMT, 2007), někdy též označovaný jako koncept „learning to be“ se zaměřuje na pozvednutí vzdělanostní úrovně a sociokulturní vzestup obyvatelstva v zemích s různým stupněm ekonomického a společenského rozvoje.

Druhý koncept, koncept celoživotního učení jako učící se společnosti, se postupně rozvíjí od 90. let 20. století. I když plynule navazuje na koncept nového humanismu (zaměřujícího se na poskytnutí rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny) přeci jen akcentuje více rovin - ekonomickou, politickou i environmentální. Koncept celoživotního učení „nového humanismu“ se podařilo prosadit do rétoriky politické, méně již do reálného života.

V konceptu učící se společnosti (MŠMT, 2007) je proto důraz kladen nejen na politické „proklamace“, ale též na prosazení do vzdělávacích politik jednotlivých zemí. V centru pozornosti je příprava na profesi, uplatnění v pracovním životě, hledání vlastní identity, vlastní životní cesty či porozumění složitým společenským vztahům. V konceptu učící se společnosti je akcentováno neformální vzdělávání včetně významu informálního učení v nejrůznějších životních situacích.

Velkou změnou je skutečnost, že do oblasti vzdělávání byli vpuštěni i další partneři jako jsou obce, samosprávné celky, neziskové organizace či zaměstnavatelé. V tomto konceptu se celoživotní učení neomezuje jen na lineární průchod vzdělávacím systémem, ale klade důraz na rozvoj vzájemných vazeb mezi učením a prací. Znamená to především zajištění pružnějších a plynulejších vazeb mezi vzděláváním a zaměstnáním - kurzy na pracovišti, teambuildingové

aktivity, kariérové poradenství, umožnění kvalifikačního studia během zaměstnání apod. Celoživotní učení v tomto pojetí znamená kombinovat vzdělávání formální a neformální. Rozvoj celoživotního vzdělávání se vztahuje k mnoha nositelům. Odpovědnost na centrální úrovni by měla nést vláda, a to v těsné spolupráci se sociálními partnery. Ministerstvo školství by mělo hrát významnou úlohu v koordinaci těchto partnerů tak, aby byla zajištěna relevance, provázanost a efektivnost vzdělávací politiky (MŠMT, 2007).

5. Současná diskuse o celoživotním a neformálním vzdělávání

Současná diskuse o celoživotním a neformálním vzdělávání je rámována širším kontextem ekonomické, sociální, environmentální či kulturní propojenosti v rámci Evropské unie či globalizovaného světa. V řadě dokumentů formulujících vzdělávací politiku ČR je vymezen hlavní směr celoživotního učení jako cesta k učící se společnosti.

Z kurikulárních dokumentů (školský zákon 561/2004 Sb.; Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vyplývá, že priority současné strategie celoživotního učení lze spatřovat v několika oblastech.

V první řadě se jedná o podporu školské reformy s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí dětí. V současné době dochází k revizi stávajících Rámcových vzdělávacích programů a k tvorbě nových, na jejichž základě budou školy inovovat své školní vzdělávací programy (ŠVP), které zahrnují jak školní, tak mimoškolní aktivity. Nově by mělo být více přistupováno k tomu, aby se více prolínalo vzdělání formální s neformálním a tvořily jeden smysluplný celek. Jako vhodná forma k prolínání formálního a neformálního vzdělávání se nabízí větší propojování výuky s nabídkou volnočasových aktivit přímo ve škole. V zahraničí

se v současné době velmi efektivně rozvíjí koncept tzv. celodenní školy. Jako další vhodná forma k prolnutí formálního a neformálního vzdělávání se nabízí rovněž v osobě pedagoga, který se v roli asistenta pedagoga věnuje jak výukovým aktivitám, tak v odpoledních hodinách v roli vychovatele ve školní družině či školním klubu může navázat nabídkou vhodných volnočasových činností.

V rámci podpory školské reformy je neméně důležité, aby byly nabízeny a podporovány moderní metody, které najdou uplatnění jak ve formálním, tak neformálním vzdělávání. Jedná se především o inovativní metody, jako je konstruktivistické učení, badatelství, učíme (se) venku, kooperativní učení, projekty, místně ukotvené učení, interpretace kulturního a historického dědictví, terénní výuka, dramatizace apod. Tyto inovativní metody na jedné straně rozvíjejí vnitřní motivaci, jež je předpokladem k celoživotnímu učení, na druhé straně pomáhají rozvoji klíčových kompetencí, jež jsou uplatnitelné v různých životních situacích (práce v týmu, komunikace, řešení problému aj.).

Další prioritou je snižování nerovností ve vzdělávání. V současné společnosti se rozevírají nůžky v přístupu ke vzdělávání mezi socio-ekonomicky znevýhodněnými dětmi a dětmi většinové společnosti. Vzdělávací cesta dítěte je tak do značné míry dána ne jeho schopnostmi či nadáním, ale socio-ekonomickým statutem rodiny (MŠMT, 2020). Děti, jež mají v rodinném prostředí podporu, dosahují významně vyšší školní (vzdělanostní) úspěšnosti, než děti, které to štěstí nemají a byť jsou nadané, podporu ve svých rodinách nenacházejí a dosahují výrazně nižší školní / vzdělanostní úrovně.

Jaké jsou možnosti snižování nerovností ve vzdělávání?

Je třeba zajistit, aby se děti účastnily předškolního vzdělávání, zejména pak děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. V předškolním vzdělávání by měl důraz být kladen na utváření sociálních návyků či jazykovou přípravu, aby děti

dobře rozuměly jazyku, v němž se budou vzdělávat. Děti by měly postupně získávat základy v komunikačních strategiích. Neméně důležité je u dětí předškolního věku utvářet vztah k prostředí, ve kterém žijí – jedná se jak o environmentální výchovu, tak místně ukotvené učení seznamující děti s bezprostředním kulturním a geografickým prostředím. Jako vhodné metody se zde osvědčily učení v terénu, učení se venku, interpretace kulturního a historického dědictví pro předškolní vzdělávání apod. Nezbytné je též poskytovat dětem možnosti volby činností, ke kterým nemají ve svém domácím prostředí příležitost.

Další cestou, jak snižovat nerovnosti ve vzdělávání, je společné vzdělávání (inkluzivní škola) po celou dobu povinné školní docházky. Umět pracovat s různými vzdělávacími potřebami dětí je v současné době velmi aktuální požadavek pedagogické praxe. Pedagogové by měli umět efektivně pracovat s diverzitou vzdělávacích potřeb svých žáků a měli by využívat zejména takové metody a způsoby práce, které zaručí, že děti budou moci být vzdělávány společně po celou dobu základní školy.

Kromě podpory inkluzivního vzdělávání je velmi podstatné, aby existovala dostatečně široká a rozmanitá vzdělávací nabídka. Vedle škol hlavního vzdělávacího proudu by měla existovat i široká nabídka škol inovativních či alternativních. Jedině tak budou moci rodiče pro své dítě zvolit školu, která bude nejvíce uspokojovat vzdělávací potřeby jejich dítěte. Školy s rozmanitou vzdělávací nabídkou zajistí možnost volby podle zájmů, schopností, nadání a potřeb dětí, čímž se eliminuje předčasná selekce dětí do víceletých gymnázií či předčasnému odchodu dětí z vyššího sekundárního stupně bez kvalifikace, tj. bez vykonání závěrečné či maturitní zkoušky. Též je třeba vytvořit systém podpory (formou stipendií na tuzemských i zahraničních středních a vysokých školách) pro nadané nebo znevýhodněné studenty.

Školy a školská zařízení by měly více rozšířit svou působnost i do oblasti neformálního vzdělávání, tj. do oblasti naplňování volného času a zájmových činností dětí, rodičů i celých komunit tak, aby se škola stala centrem kultury a vzdělanosti v obci (zejména v menších obcích s nižším sportovním, zájmovým, kulturním vybavením). Rovněž je velmi důležité podporovat školy a školská zařízení ve spolupráci s neziskovými organizacemi a dalšími institucemi, které se zabývají volnočasovými a vzdělávacími aktivitami. Rozšiřovat nabídku volnočasových aktivit jako nejlepší cestu prevence sociálně patologických jevů a civilizačních chorob.

Dále by bylo vhodné podporovat uplatnění absolventů v praxi. K tomuto účelu má být vytvořen systém Národní soustavy kvalifikací (kvalifikační standardy, hodnotící standardy, autorizace osob oprávněných k ověřování oprávnění), jež by umožnila uznávání kvalifikací získaných jak v rámci formálního, tak i neformálního vzdělávání.

V neposlední řadě současná diskuse o neformálním vzdělávání směřuje i k tomu, aby bylo více podporováno další vzdělávání. Je nutné zvyšovat investice do dalšího vzdělávání, a to nejen z veřejných, ale i soukromých zdrojů (zaměstnavatelé, firmy, apod.). Je také potřeba posílit pozitivní motivaci uchazečů o zaměstnání k vyššímu zapojování do rekvalifikací a zvýšit jejich efektivitu. V neposlední řadě je potřeba zajistit větší průchodnost mezi počátečním a dalším vzděláváním a zajistit různost vzdělávacích cest k získání kvalifikace. (MŠMT, 2008)

Závěrem lze shrnout, že neformální vzdělávání získává v současné pedagogické diskusi na intenzitě. Nelze přehlédnout současný trend propojování formálního, neformálního a informálního vzdělávání v jeden smysluplný celek. Každá z forem vzdělávání si postupně získává své místo v proudu celoživotního učení /

vzdělávání se a těžko si dnes představit, že by se jedna forma obešla bez druhé. Jedině vzájemností, propojeností a souhrou všech forem vzdělávání lze dosáhnout toho, aby se člověk vzdělával nejen po dobu školní docházky či středoškolského / vysokoškolského studia, nýbrž po celý život. A v tomto procesu má neformální a informální vzdělávání své nezastupitelné místo.

Rozvoj klíčových kompetencí v neformálním vzdělávání

Dana Kasperová

1. Pojetí klíčových kompetencí v neformálním vzdělávání

V současné pedagogické diskusi se v souvislosti se vzděláváním mluví o klíčových kompetencích, resp. o získávání či rozvoji klíčových kompetencí. Klíčové kompetence představují cílovou kategorii ve vzdělávání, a to jak formálním, tak neformálním. Je to kategorie, k níž se jako k cíli vztahují ostatní kategorie výchovy a vzdělávání, jako jsou podmínky, obsah, metody, formy a samozřejmě i hodnocení / reflexe. Klíčové kompetence tak hrají centrální roli při plánování, realizaci i reflexi výchovy a vzdělávání.

Klíčové kompetence se v pedagogické diskusi objevily na přelomu tisíciletí, kdy sílila potřeba reformy vzdělávání. Jedním z důvodů byl celoevropský nový trend ve vzdělávání, a sice přechod od „znalostního“ vzdělávání kladoucího důraz na znalosti a vědomosti, ke „kompetenčnímu vzdělávání“, které kromě znalostí a dovedností zdůrazňuje i rozvoj postojové a hodnotové orientace vzdělávající se generace. V globalizovaném světě silně akcentujícím nové technologie, v době, kdy se informace rychle mění a není ani znám jejich původ (zdroj), v době, kdy vývoj ve vědě a výzkumu „chrlí“ nové a nové poznatky (a ty původní rychle zastarávají) je potřeba změnit pohled na vzdělávání. Vzdělání má být na jedné straně něco stálého, neměnného, bazálního, člověka ukotvujícího (v poznání, ve vědomostech, ve znalostech, v hodnotách, v postojích ke světu i k sobě samému), na druhé straně má člověku pomoci orientovat se v dynamicky se měnícím světě, má mu pomoci najít uplatnění ve společnosti i v životě (profesním i osobním), kdy bude v souladu jak se společností, v níž žije, tak i se sebou samým (wellbeing /duševní zdraví). Koncept učící se společnosti odpovídá na tyto výzvy

celoživotním učením / vzděláváním – tj. vzájemností formálního, neformálního a informálního vzdělávání.

Dalším důvodem, proč orientovat vzdělávání na rozvoj klíčových kompetencí, byly ne příliš povzbudivé výsledky ve vzdělávání českých dětí v mezinárodním srovnání. V mezinárodních srovnávacích testech (TIMSS, PISA) se ČR od konce 90. let 20. století, kdy se do těchto výzkumů zapojila, umísťuje v průměru v porovnání 53 nejvyspělejších zemí světa OECD - v matematické gramotnosti v průměru, ve čtenářské gramotnosti lehce pod průměrem a v přírodovědné gramotnosti lehce nad průměrem ostatních zemí (Brusenbauch Meislová, 2018). Koncepty matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti používané v testech PISA totiž neověřují jen znalosti a vědomosti v daných oborech, ale též porozumění textu, vzájemné vztahy a souvislosti, posouzení daného jevu, porovnání či aplikaci do reálných situací. A to jsou právě oblasti, jež jsou rozvíjeny v rámci tzv. klíčových kompetencí, které je třeba pěstovat a rozvíjet.

Navíc mezinárodní výzkumy PISA poukázaly i na další negativní stránky našeho vzdělávání – a sice na nerovný přístup ke vzdělávání, kdy se ukázalo, že vzdělávací cesta dítěte je až příliš svázána se socioekonomickým statusem rodiny, v níž vyrůstá. Jsme v situaci, kdy náš vzdělávací systém nepomáhá všem dětem dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání dle míry jejich schopností. Vzdělávání by mělo pomoci překonávat bariéry ať na straně vnějších podmínek (např. nižší socioekonomický status rodiny) či vnitřních podmínek (zdravotní handicap, nadání aj.). Nerovnost v přístupu ke vzdělávání se ukazuje ve dvou směrech – jednak regionálně, jednak na úrovni vzdělávací soustavy. Regionálně se nerovnost projevuje tak, že v regionech se zastoupením sociálně či ekonomicky slabšího obyvatelstva dosahují děti nižšího stupně vzdělání – zpravidla nedokončí vyšší sekundární stupeň vzdělání (např. v Karlovarském či Ústeckém kraji). Naopak děti z regionů, kde je vyšší zastoupení socioekonomicky silného obyvatelstva,

dosahují výrazně vyššího stupně vzdělání (Praha, Středočeský kraj) než děti v ostatních regionech republiky (Brusenbauch Meislová, 2018).

Na úrovni vzdělávací soustavy výzkumy prokázaly, že četnost dětí z rodin s vysokým sociálně-ekonomickým statusem je na vyšším sekundárním stupni, zejména na víceletých gymnáziích, nepoměrně vyšší než by odpovídalo jejich zastoupení v populaci (Basl et al., 2010). Bourdierova teorie (1998) kulturního kapitálu platí v českém vzdělávacím prostředí daleko více než by odpovídalo jak současným vzdělávacím trendům, tak i situaci v tzv. západní Evropě, kde je daleko efektivněji podporována diverzita ve vzdělávání a realizována myšlenka společného vzdělávání.

V neposlední řadě mezinárodní srovnávací výzkumy poukázaly na skutečnost, že české děti mají dlouhodobě negativní vztah ke škole, resp. k učení se / ke vzdělávání se. Do školy chodí nerady, s negativními pocity, bez zájmu o probírané učivo tedy s malou mírou vnitřní motivace k učení. Cestou ven z tohoto nelichotivého stavu jsou jednak inovativní způsoby výuky – badatelsky orientované vyučování, koncepty konstruktivistického učení, učíme (se) venku, projekty, využívání moderních ICT technologií, podpora polytechnického vzdělání, formativní způsoby hodnocení apod., jednak celková změna pojetí formálního vzdělávání – vzájemný respekt, pocity důvěry, bezpečí, učit se přemýšlet, učit se být - vzbudit a hlavně nehasit přirozený zájem a touhu člověka poznávat sebe, svět, učit se, a to po celý život.

2. Co to jsou klíčové kompetence?

Klíčové kompetence jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2021) následovně:

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí

vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (s. 10).

Z pohledu celoživotního učení je důležité podívat se na ukotvení klíčových kompetencí a jejich roli v celkovém systému vzdělání, a to formálního, neformálního i informálního. Nezastupitelnost rozvoje klíčových kompetencí v procesu celoživotního učení definuje RVP ZV (2021) zcela jasně:

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají (s. 10).

3. Jaké klíčové kompetence jsou definovány v současných kurikulárních dokumentech?

V RVP ZV (2021) je definováno sedm klíčových kompetencí - kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní a nově i kompetence digitální. Nemáme zde prostor, pro ucelenou specifikaci jednotlivých klíčových kompetencí, proto uvádíme jen výběr těch kompetencí, jež mají k neformálnímu vzdělávání největší relevanci:

Kompetence k učení – dítě vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení. Dále vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě (s. 10).

Kompetence k řešení problémů – dítě vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností. Umí vyhledávat informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému. Dítě samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení. Kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí (s. 11).

Kompetence komunikativní – dítě formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně. Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. V neposlední řadě využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem, využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (s. 11).

Kompetence sociální a personální – dítě účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce. Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá. Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (s. 12).

Kompetence občanské – dítě respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopné vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Dítě chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědomé svých práv a povinností ve škole i mimo školu. Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Dále chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti (s. 12).

Kompetence pracovní – dítě používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky. Přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot. Orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení (s. 13).

Kompetence digitální – dítě ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby; využívá je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti; samostatně rozhoduje, které technologie pro jakou činnost či řešený problém použít. Získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu (s. 13).

4. Rozvoj kompetencí v neformálním vzdělávání

Neformální vzdělávání má společně s formálním a informálním vzděláváním svůj nezastupitelný podíl na rozvoji kompetencí člověka, které vedou jak k jeho osobnostnímu rozvoji, tak k jeho uplatnění v profesním, osobním i občanském životě.

Neformální vzdělávání je vedle charakteristik uvedených v první kapitole vymezeno i dalšími znaky:

- je organizované (probíhá např. ve školním klubu, družině, oddíle DDM),

- má stanoveny vzdělávací cíle (např. ŠVP školního klubu),
- je přítomen pedagog či vyškolený lektor (dle zákona o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. a ve znění prováděcích vyhlášek),
- rovnými příležitostmi v přístupu k neformálnímu vzdělávání (je přístupné všem, bez ohledu na dosažený stupeň formálního vzdělání, na absolvovanou praxi či na sociální postavení – neziskové organizace organizují řadu zájmových kroužků zdarma pro děti ze sociálně slabých rodin),
- je dobrovolné,
- mezi vedoucím a účastníkem převládá partnerský, respektující přístup,
- je využívána široká škála metod a organizačních forem založených zpravidla na zkušenostním, činnostním, kooperativním učení,
- je flexibilní odrážející aktuální témata, aktuální potřeby účastníků i prostředí, v němž probíhají,
- je reflexivní (činnost je reflektována jak s ohledem na cíle, tak potřeby a možnosti účastníků, zpravidla je nehodnotící – proces, cesta vedoucí k cíli (hledání, pochybování, objevování, zkoumání, vlastní činnost účastníka, kdy chyby jsou brány jako přirozená součást učení) je ceněna více než samotný výsledek (výrobek, obrázek, vyhraný zápas aj.).

Neformální vzdělávání tak právě díky svému charakteru může velmi dobře a kvalitně přispívat k rozvoji klíčových kompetencí člověka, a to jak tzv. tvrdých (hard skills), tak i měkkých (soft skills) kompetencí.

5. Co jsou to měkké (soft skills) a tvrdé kompetence (hard skills)?

V kompetenčním modelu, s nímž pracuje i Národní soustava kvalifikací (NSK), jsou kompetence rozděleny na měkké kompetence (soft skills), tvrdé kompetence (hard skills) (znalosti a dovednosti v oboru) a obecné dovednosti (přenositelné, průřezové).

Dle výše uvedeného kompetenčního modelu tzv. měkké kompetence (soft skills) vycházejí z určitých obecných schopností člověka (pohotovost, přesnost, komunikativnost, přesvědčivost) a zpravidla se vážou k sociální a emoční inteligenci člověka (EQ), bývají považovány za interpersonální dovednosti. Nejsou závislé na konkrétní odbornosti, jsou přenositelné a uplatnitelné napříč obory a mají komplexní charakter.

Mezi měkké kompetence patří: kompetence k efektivní komunikaci, kompetence ke kooperaci (spolupráci), kompetence k celoživotnímu učení, kompetence k aktivnímu přístupu, kompetence ke zvládnutí zátěže, kompetence k flexibilitě, kompetence k samostatnosti, kompetence k řešení problémů, kompetence k plánování a organizování, kompetence k objevování a orientaci v informacích, kompetence k vedení lidí / leadership. (MŠMT, 2012, s. 12)

Tvrdé kompetence (hard skills) - odborné kompetence jsou specifické a zahrnují konkrétní znalosti a dovednosti v oboru i jejich praktické využití.

Obecné dovednosti jsou založeny na určitém znalostním základu, na rozdíl od odborných specifických kompetencí jsou široce přenositelné a upotřebitelné, např. práce na PC, řízení automobilu, znalost cizího jazyka, hra na hudební nástroj (MŠMT, 2012).

Pokud bychom se podívali do databáze Národní soustavy kvalifikací (NSK) jaké odborné kompetence je třeba doložit pro uznání kvalifikace jako samostatný vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže (kód 75-009-N), pak bychom našli:

- zjišťování potřeb dětí a mládeže,
- sestavení obsahu a struktury výchovně vzdělávací aktivity na základě stanovených vzdělávacích cílů,
- rozpracování obsahu výchovně vzdělávací aktivity do časového scénáře,

- hodnocení výchovně vzdělávací aktivity a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí,
- tvorba a vedení výchovně vzdělávacích aktivit pro děti a mládež s ohledem na speciální vzdělávací potřeby, prevenci rizikového chování a zásady multikulturní a environmentální výchovy,
- provádění krizové intervence při práci s dětmi a mládeží ve volném čase,
- orientace v právním a ekonomickém rámci při práci s dětmi a mládeží ve volném čase,
- posuzování bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární ochrany při práci s dětmi a mládeží,
- sestavení celoročního plánu činnosti s dětmi a mládeží ve volném čase,
- řízení realizačního týmu při celoroční činnosti s dětmi a mládeží ve volném čase,
- organizační a finanční zajištění celoroční činnosti s dětmi a mládeží ve volném čase (Národní pedagogický institut, 2022).

Vedle formálního skýtá právě oblast neformálního vzdělávání mnoho možností, jak rozvíjet kompetence, zejména měkké kompetence, neboť se jedná o oblast osobnostního rozvoje. Rozvoj měkkých kompetencí nevyžaduje specializované studium, ale jedná se o celostně pojatý rozvoj člověka. Naučit se dobře komunikovat, volit různé způsoby komunikace, naslouchat druhým lidem, schopnost vcítit se do druhých lidí (empatie) a jejich pohledu na svět, týmové spolupráci, vyzkoušet si různé vzorce a druhy jednání, určitou míru asertivity i sebeprosazení se lze velmi dobře naučit jak v DDM v rámci literárně-dramatického kroužku, tak v rámci teambuildingového kurzu při dalším vzdělávání pracovníků zaměstnavatelem.

Pro uplatnění člověka jak v osobním, tak i profesním životě, hraje rozvíjení kompetencí stále větší roli. V současnosti se lépe uplatní člověk s rozvinutými

měkkými kompetencemi, přičemž k nejžádanějším patří flexibilita v myšlení, týmovost, komunikativnost a kreativnost.

Závěrem můžeme shrnout, že rozvíjení klíčových kompetencí je jedním z nástrojů, jak zvyšovat efektivnost vzdělávání, neboť důraz pouze na formální vzdělávání současným požadavkům již nevyhovuje. Je třeba se učit co nejefektivněji a různými cestami / způsoby (formálně, neformálně i informálně) po celý život. Jedině tak je člověk schopen obstát v dnešním světě. V konceptu rozvoje klíčových kompetencí jsou obsaženy tři hlavní priority současného vzdělávání: osobní naplnění a osobnostní rozvoj člověka v průběhu celého života; kongruence se sebou samým (wellbeing, duševní zdraví) i společností (aktivní občanství a zapojení do života společnosti) a v neposlední řadě i uplatnitelnost na trhu práce, zaměstnatelnost člověka.

Konstruktivistická koncepce vzdělávání jako teoretický základ pro tvorbu programů v neformálním vzdělávání

Jitka Novotová

1. Vznik pedagogického konstruktivismu a jeho východiska

Konstruktivistické teorie vzdělávání se rozvíjejí ve světové pedagogice v 2. polovině 20. století, čeští pedagogové mají možnost se s nimi seznámat od 90. let, kdy se pro zájemce začaly organizovat kurzy Čtením a psaním ke kritickému myšlení známé též pod zkratkou RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), jejichž prvními lektory byli David Klooster a Pat Bloem z amerických univerzit. Program vyvinulo Consorciium for Democratic Pedagogy a jeho cílem bylo v 19 postkomunistických zemích střední a východní Evropy podpořit jeho prostřednictvím modernizaci vyučovacích metod podporujících rozvoj samostatného kritického myšlení žáků a studentů a tím přispět k rozvoji demokracie. Od té doby prošly tímto kurzem v České republice stovky učitelů a je dnes již využívám v mnoha školách při výuce zejména humanitních předmětů. Tento program byl vytvořen na základě konstruktivistické koncepce vzdělávání a přinášel zcela jiný přístup k výuce, než jaký byl v postkomunistických zemích do té doby běžný. V posledních 15 letech se u nás rozvíjí jiná koncepce založená na konstruktivismu a vhodná pro výuku spíše přírodovědných předmětů, a tou je badatelsky orientovaná výuka. Tento program je mezi pedagogy šířen neziskovou organizací Tereza, která vytvořila pro učitele na základních školách podrobné metodiky a pořádá též pravidelně kurzy. V USA a dalších ekonomicky vyspělých zemích je tento způsob výuky na školách výrazně podporován od 90. let minulého století a v USA pro něj existují i národní standardy, učebnice a didaktické materiály pro učitele. Ukazuje se tedy, že konstruktivismus je obecnější teoretický koncept, který lze uplatnit ve výuce různých předmětů. S počátkem nového

tisíciletí a rozvojem pedagogiky volného času se však začíná uplatňovat v České republice i v neformálním vzdělávání. V něm lze jistě uplatnit některé edukační metody obsažené ve výše popsanych programech RWCT i BOV, ale můžeme jít i nad rámec těchto metodik. Činčera zmiňuje možnost využití konstruktivismu při tvorbě volnočasových programů založených na dialogickém využití her, jejichž edukačním cílem je vést účastníky ke změně porozumění okolnímu světu, tedy přírodním i společenským dějům. (Činčera, 2007). Lawlor, Byrne a Tangney (2020) úspěšně využili sociálně konstruktivistický model v neformálním vzdělávání ke zvýšení zájmu středoškolských dívek o studium počítačových věd. Frantzeskaki a Skoumios (2016) vytvořili sociálně konstruktivistický program pro děti předškolního věku a zkoumali, jak ovlivní jejich představy o plavání a potápění těles ve vodě. Výzkumem zjistili, že na základě programu došlo v představách dětí o těchto fyzikálních jevech k pozitivním změnám.

Zdá se tedy, že konstruktivistický model učení je aplikovatelný v různých oblastech formálního i neformálního vzdělávání. Aby byl dobře využitelný v praxi, je třeba porozumět hlavním myšlenkám kognitivní psychologie o tom, jak se člověk učí, které vycházejí z filozofických prací o konstruktivismu Gastona Bachelarda a mnohaletých psychologických výzkumů učení Jeana Piageta.

Za zakladatele konstruktivistické filozofie je považován Gaston Bachelard, který v roce 1940 vydává knihu *Filosofie odmítnutí*, v níž objasňuje své názory na to, jak vědci tvoří teorii a poznávají svět. O vědeckém poznání uvažuje jako o konstrukci, která se v průběhu času vyvíjí na základě aktuální úrovně vědeckého poznání a zároveň ji mění a překonává (Bachelard, 1940 in Bertrand, 1998). Tato teze je podrobněji objasněna ve sborníku deseti autorů *Vymyšlená skutečnost* (Watzlawick, 1981 in Störing, 2007), v němž autoři řeší problém, co je „skutečnost“ a jak ji poznáváme. Mínil jí reálný svět, jímž jsme si jisti v běžném životě a jímž si je jistá i věda. Lidé mají potřebu světu porozumět jako uspořádanému smysluplnému celku a vědecké poznání tomu napomáhá. Zákony,

kteřé věda objevila, jsou však podle nich jen teoretickou stavbou, která dosud nebyla zpochybněna zkušeností. Připouštějí, že může současně existovat více těchto teoretických konstrukcí a není nikdy jisté, která z nich je neadekvátnější realitě a zda budoucí poznání nepřinese konstrukci ještě přiměřenější. Domnívají se však, že naprosté poznání reality v její komplexnosti je lidstvu nedostupné. O ní můžeme v nejlepší případě „vědět jen to, co není“.

Gaston Bachelard ve své teorii poznání zdůrazňuje ještě další, z hlediska pedagogiky významnou myšlenku, a to že významnou roli při poznávání světa hraje dosavadní úroveň vědecké kultury, to znamená způsobu myšlení a dosavadních znalostí a zkušeností vědce, která tvoří epistemologickou překážku v dalším zkoumání reality. Je proto nutné odmítnout, či alespoň zpochybnit své dosavadní konstrukty skutečnosti a teprve pak je možno v jejím poznávání pokročit dál (Bachelard, 1940 in Bertrand, 1998). Toto pak platí nejen pro vědce, ale i pro každého člověka, který se něčemu novému učí, a je to tedy zásadní myšlenka i pro pedagogickou praxi. Konstruktivistické didaktiky pracují s pojmem prekoncept (naivní koncept, spontánní koncept). Konstruktivisté ho definují jako „výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím, jako ta vysvětlení, která jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s okolím“ (Larochelle & Desautels, 1992 in Bertrand, 1998, s. 69). Prekoncepty představují jedině nástroje, které mají žáci při učení k dispozici, neboť jimi dekodují realitu. Zároveň však prekoncepty mohou působit jako překážky v poznávání, neboť žáci mají pocit, že s jejich pomocí určitému jevu již rozumí, a nemají tudíž potřebu své znalosti měnit. Již Bachelard při objasňování pojmu epistemologická kultura uvádí, že někteří učitelé nemohou pochopit, proč dělá žákům potíže osvojit si vědecké poznatky. Spatřuje vysvětlení v tom, že žáci mají o daném jevu celou řadu empirických poznatků, často mylných, na jejichž základě si daný jev vysvětlují. Tato jejich vstupní kultura poznání a poznávání jim brání přejít na kulturu vědeckou. Pro výuku tak vzniká otázka, jak dosáhnout přechodu žáků

z předvědecké kultury na kulturu vědeckou, v oblasti osvojování vědeckých pojmů jde o to, jak řídit proces učení, aby žáci od prekonceptů dospěli k osvojení vědeckých pojmů (Bachelard, 1940 in Bertrand, 1998). Různé směry pedagogického konstruktivismu nabízejí odlišné možnosti řešení a Bertrand (1998) ve své analýze vzdělávacích koncepcí analyzuje čtyři varianty.

2. Různé směry konstruktivismu podle přístupu k prekonceptům

První je založena na vyjadřování prekonceptů a byla rozšířena v 70. letech 20. století. Učitel při ní vede žáky k tomu, aby vyjádřili, co o novém tématu na základě svých předchozích zkušeností vědí. Nehodnotí správnost takových znalostí (resp. prekonceptů), naopak vede žáky k tomu, aby si všímali rozdílností, či dokonce rozporů v nich. Tím podporuje jejich motivaci, neboť se přirozeně objevuje v myslích žáků otázka, které vysvětlení je správné a které nikoliv. Podporují se také jejich komunikační schopnosti, sebedůvěra spjatá s poznáním, že i chybné znalosti mohou pomáhat při učení tím, že si člověk uvědomí svůj omyl a klade si otázku: Jak to tedy je? Kritické tohoto přístupu poukazují však na mylný předpoklad plynulého přechodu od prekonceptů k novým vědomostem (Bertrand, 1998).

Druhý směr je charakterizován bojem proti prekonceptům. Má v pedagogické praxi podobné charakteristiky jako model předchozí (vyjadřování prekonceptů, konfrontace prekonceptů různých žáků), ale na rozdíl od něj zdůrazňuje význam učitele, jehož úkolem je žákům vysvětlit vzdálenost, která dělí jejich vědění od vědeckého poznání. Často však v praxi dochází přímo ke sdělení „správných“ poznatků žákům. Kritické poukazují na to, že není snadné pouhým vysvětlením učiva vyvrátit dosavadní prekoncepty, neboť ty jsou zabudovány do širších myšlenkových struktur propojených logickými souvislostmi a významovými systémy. To některým žákům brání opustit své prekoncepty, a tak často dochází

ke koexistenci obojího poznání, jednoho nevědeckého, které žáci uplatňují ve svém životě, a druhého vědeckého, které využívají ve škole (Bertrand, 1998).

Počátkem 90. let 20. století se objevují na základě kritiky předchozích směrů dva nové modely, alosterický a epistemologického rušení. Alosterický model (Giordan, 1989, 1990 in Bertrand, 1998) vychází z předpokladu, že koncepty jsou v mozku uspořádány do určitých struktur (viz dále Piageova teorie o funkcionálních invariantech), které však nemají ve struktuře stejný význam. Některé koncepty výrazněji než jiné ovlivňují kvalitu struktury a jsou nazývány „aktivní pojmová místa“ (Giordan, 1989, 1990 in Bertrand, 1998, s. 74). Intelektuální deformace těchto aktivních center je nezbytným předpokladem pro transformaci celé konceptuální sítě. Práce s prekoncepty přitom probíhá obdobně jako u starších modelů. Pro žákův posun od prekonceptů k vědeckému poznání je ale v této teorii zdůrazňovaná aktivní myšlenková činnost v průběhu celého procesu učení. Žáci tedy nejen prezentují své prekoncepty a a konfrontují je s jinými názory, ale také samostatně získávají, třídí a organizují nové informace, využívají je při samostatném řešení úkolů a ověřují si jejich použitelnost i meze. Při učení hraje významnou roli reflexe učební činnosti zaměřená nejen na uvědomění si toho, jak se posouvá žákovo porozumění určitému učivu, ale i na zvědomění postupů a metod učební činnosti. K novým znalostem a dovednostem se tedy žáci dopracovávají samostatně, zatímco učitelova role je ve výběru a transformaci učiva, přípravě učebních otázek, úloh, úkolů či projektů, motivaci žáků a facilitaci jejich učení, v organizaci učebních činností, přípravě materiálně technického zabezpečení výuky atd.

Model epistemologického rušení je úzce propojen s Piagetovou teorií vývoje inteligence, která popisuje vývoj intelektu jako střídání stádií nerovnováhy, která nastávají vlivem nových situací, v nichž se jedinec nachází, a stádií rovnováhy, kterých člověk dosahuje adaptací. Každá nová rovnováha je přitom silnější než předchozí (Piaget, 1966). Z této teorie je odvozena didaktická strategie

kognitivního konfliktu (Laroche & Desautels, 1992 in Bertrand, 1998). Ten lze objasnit jako nerovnováhu mezi dosaženou úrovní jedincova poznání a úkolem kognitivní povahy, který má splnit a který přesahuje jeho dosavadní úroveň. Kognitivní konflikt může být ve výuce vyvolán tak, že jsou žáci konfrontováni s jevem, který se zdá těžko vysvětlitelný na dosavadní úrovni jejich poznatků a úrovně myšlení. Kognitivní konflikt tak může v myslích žáků nastat, když prožívají rozpor mezi tím, jak si daný jev vysvětlují, a pozorovanými daty. V další fázi se pokoušejí problém spjatý s rušivou událostí řešit a dosáhnou opět kognitivní rovnováhy transformací prekonceptů ve vědecké koncepty. I v tomto modelu je velký význam přisuzován reflektivní činnosti žáků a podstatnou roli také hrají transformace učiva do problémových úloh. Tento způsob učení se velmi podobá badatelské činnosti vědců. Ti ale na rozdíl od žáků svou činností dospívají k objevení zcela nových poznatků.

3. Sociální konstruktivismus a pojem auto-socio-konstrukce poznání

Za další rozpracování pedagogického konstruktivismu můžeme ve shodě s Bertrandem (1998) považovat teorie sociokognitivního konfliktu, jejichž východiska formuloval neopiagetovský proud vývojové sociální psychologie. Ten se zajímá o roli sociálních interakcí v kognitivním vývoji jedince a je inspirován výzkumy L. S. Vygotského a jeho tezí, podle níž je rozvoj všech vyšších psychických funkcí uskutečňován transformací interpersonálního procesu v proces intrapersonální. Na základě těchto obecnějších východisek byly rozvíjeny výzkumy učení zejména v USA (od 60 let 20. stol.) a frankofonních oblastech (od 70. let 20. stol.). Bertrand (1998) je charakterizuje třemi principy. Prvním je myšlenka, že konstrukce poznatků a vědomostí je vždy sociální povahy, a proto při učení žáků hrají podstatnou funkci sociální interakce. Druhým principem je teze, podle níž je zdrojem učení sociokognitivní konflikt, tedy konflikt mezi prekoncepty několika žáků, jenž vzniká při konfrontaci různé

úrovně jejich vědomostí, což následně stimuluje nastolení kognitivního konfliktu uvnitř jednotlivého žáka. Třetím principem je teze o tom, že překonání kognitivní nerovnováhy mezi jedinci vede k jejímu odstranění i uvnitř jedince. Individuální pokrok spočívá v interiorizaci nových typů činností a poznatků, kterých bylo dosaženo při kooperaci ve skupině. Poznání jedince je tedy sociálně podmíněno.

Výše uvedené teorie byly pedagogicky rozpracovány a realizovány ve školní praxi například Francouzskou skupinou Nové výchovy (GFEN). Jejich teoretická východiska se velmi blíží výše popsaným modelům. Teorii pedagogického konstruktivismu obohacují o pojem auto-socio-konstrukce. Ten popisuje podstatné znaky procesů vyučování a učení (GFEN, 1991). Podle Štecha (1992) jsou jimi konstruovány každého opravdového poznání, jeho sociální zprostředkovanost (viz výše) a autentičnost. Autentičností poznání se rozumí skutečnost, že žákův poznatek je konstruován nejen při sociálních interakcích (socio-konstrukce), do kterých je zapojen, ale též jím samotným (auto-konstrukce). Poznanky jsou tak „objevovány“ a společně tvořeny žáky a zároveň jednotlivci dospívají ke „svým“ vlastním poznatkům a vědomostem, jež se interpersonálně odlišují. Představitelé GFEN odmítají pojem „osvojení poznatků“, používaný v tradiční didaktice, neboť podle nich odkazuje ke zmocnění se něčeho, co je dítěti vnější. Poznatek je vzhledem k vlastní zkušenosti dítěte cizí, jakoby „majetek“ druhé osoby, což vyvolává při učení u žáků pocit odcizení, závislosti na učiteli, nekompetentnosti. Tento odcizující vztah k poznání je třeba zrušit právě autentickým konstruováním poznatků žáky.

Autentičnost a jedinečnost konstruování poznatků jedincem je možno objasnit též na základě myšlenek J. Piageta (1966). Ve vztahu k poznávání reality člověkem vyslovil na základě svých výzkumů myšlenku, že o tomto procesu nemůžeme uvažovat jen jako o pouhém uložení poznatku do paměti. Formuloval hypotézu o existenci vrozených, po celý život neměnných kognitivních pochodů, které nazval funkcionální invarianty. Jsou jimi organizace, asimilace a akomodace. Proces

organizace znamená, že při učení dochází k uspořádání (organizování) osvojovaných poznatků do kognitivních schémat (nověji struktur, sítí či map). Jedinec jich používá při své každodenní činnosti i dalším učení. Pokud se neosvědčí, dochází k jejich reorganizaci a akomodaci (přizpůsobení) novým zkušenostem. Nové poznatky lidská mysl neukládá do paměti pasivně, nýbrž je asimiluje, tedy přetváří a přizpůsobuje tak, aby byly v souladu s dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schématy. Jedná se vlastně o neustálou interakci mysli s prostředím s cílem adaptovat se na nové situace. Jestliže dosavadní kognitivní schémata nedostačují, jedinec hledá nové informace a způsoby řešení, akomoduje kognitivní struktury a tak se učí. Na druhé straně nové poznatky neprocházejí do mysli v nezměněné podobě, ale jsou přizpůsobovány navyklým způsobům myšlení a dosavadním vědomostem jedince. Tento proces způsobuje, že u všech žáků nelze nikdy dosáhnout zcela stejných výsledků v kvalitě ani kvantitě osvojených vědomostí a dovedností.

4. Konstruktivistické vyučování versus vyučování transmisivní

Všechny konstruktivistické modely, o nichž jsme pojednali, vznikly ve frankofonních zemích. Nyní uvedeme myšlenky představitele Hnutí pedagogické kooperace (MCE), italského pedagoga F. Tonnuciho (1992), který porovnává konstruktivistický model výuky s modelem transmisivního vyučování, tedy modelem, který je v evropských zemích tradiční a je založen na představě učení jako osvojování si nových poznatků, které žákům předává učitel. Tyto modely se již hlouběji nezabývají objasňováním psychologických zákonitostí učení, které jsme popsali výše, ale porovnávají různé aspekty procesu vyučování.

Transmisivní vyučování vychází podle Tonnuciho (1992) z předpokladů, že inteligence je prázdná nádoba, která se naplňuje postupně kladením poznatků na sebe, a mezi žáky stejného věku nejsou rozdíly v úrovni jejich vstupních

zkušeností a vědomostí, resp. ve vztahu k učební látce žádné nemají. Ze stejného důvodu se žáci rozdělují do školních tříd podle věku. Proto je učitel může vyučovat stejným způsobem a mít na ně shodné požadavky. V tomto typu vyučování učitel vystupuje jako tzv. garant pravdy, tedy všeznalá a neomylná autorita, jejímž úkolem je předat žákům své vědění. Při tomto úkolu postupuje od nejjednodušších prvků učiva ke složitějším. Učivo je kromě tohoto principu uspořádáno podle logiky vědeckých disciplín, nebere však dostatečně v potaz dosavadní zkušenosti, znalosti, potřeby a zájmy žáků, a proto děti často nechápou, proč by se daným učivem měly zabývat. Výuka také neakceptuje poznávací způsoby a postupy dětí. Učební činnost žáků je organizovaná hromadnou nebo individuální formou, nevyužívá se však formy kooperativní. Interakce mezi žáky při učení není totiž považovaná za užitečnou, naopak je hodnocena jako rušivá. Žákův úspěch či neúspěch ve výuce je připisován jeho schopnostem, píli a rodinnému prostředí. Učitel hodnotí především, kolik poznatků si žák osvojil.

Konstruktivistický model podle Tonnuciho (1992) vychází z předpokladu, že inteligence se modifikuje a obohacuje restrukturováním. Tento proces je ve výuce umožněn prostřednictvím přímého poznávání reality žáky. Ti při tom využívají svých blízkých zkušeností a dosavadních znalostí, které jsou ze své podstaty interpersonálně odlišné, často rozporné a protikladné a tím vedou žáky k další poznávací činnosti, k prohlubování a restrukturování vlastního poznání. Podporovaná je hlavně kooperativní činnost žáků, neboť škola by podle Tonnuciho (1992) měla být místem odlišných hledisek. To umožňuje žákům srovnávat rozmanitá řešení problémů, různé názory a přístupy k realitě a nacházet určitou shodu založenou na argumentech. Učitel při tom především organizuje učivo i učební činnost žáků, je tzv. garantem metody poznávání a učení. Předmětem školního hodnocení je individuální pokrok každého žáka, a to nejen ve vědomostech, ale i dovednostech a postojích. Do hodnocení jsou zapojováni i samotní žáci a jejich rodiče. Při případných žakových obtížích učitel zvažuje jako

jednu z příčin i nevhodný postup vyučování. Učitel by měl znát základy vědeckého výzkumu, aby mohl naučit své žáky badatelsky pracovat, např. umět pracovat s prameny informací, umět informace kriticky zpracovávat, umět klást otázky, tvořit hypotézy, experimentovat atd. Zdrojem poznání nejsou pro žáky pouze učebnice, ale i běžné knihy, odborníci z praxe, přímé zkušenosti získané při školních výletech, vycházkách, exkurzích do výrobních či kulturních zařízení atd. Tím vším se škola otvírá okolí a umožňuje tak žákům učit se z reálných situací a prožívat vyučování jako smysluplnou činnost spjatou s jejich životem. To platí i pro koncipování obsahu vyučování, jenž směřuje od blízké zkušenosti dítěte k neznámým poznatkům a umožňuje jim postupovat od subjektivního poznání k poznání intersubjektivnímu.

5. Konstruktivismus v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a fáze edukace E-U-R

Další zemí, v níž dochází od 80. let 20. století k uplatňování a rozvíjení konstruktivistické pedagogiky, jsou Spojené státy americké. Konstruktivisté zde navazují na vlastní tradici zastoupenou zakladatelem koncepce problémového vyučování J. Deweyem nebo významným kognitivním psychologem J. S. Brunerem. Příkladem je didaktická aplikace konstruktivismu do činností spjatých se čtením a psaním, kterou reprezentuje metodika uplatňovaná v kurzech Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Její přínos spatřujeme v tom, že popisuje třífázový model, který lze univerzálně použít v každém vyučování, ať už je inspirován konstruktivismem, pragmatickou pedagogikou či například prožitkovou pedagogikou (viz například artefietické programy či programy v kurzech Storytellingem k inkluzi). Tento třífázový model vyučování je využitelný nejen při formálním, ale i při neformálním vzdělávání.

V čem tedy spočívá tento model výuky? Jeho první fází je „evokace“ (vybavení si dosavadních zkušeností a prekonceptů), při níž si žáci vybavují, co již o učebním tématu vědí, své znalosti si sdělují a porovnávají, veřejně prezentují a společně sumarizují. Všímají si také odlišností a někdy i rozporů ve svých prekonceptech, což může vést až ke vzniku kognitivního konfliktu, který je impulsem dalšího postupu. Cílem je tedy podpořit, aby se dosavadní vědomosti aktivizovaly a v dalších fázích učení propojily s novými poznatky, neboť učení je efektivní, dojde-li k začlenění nově osvojovaných vědomostí do již existující vědomostní struktury žáka. Ta se postupně restrukturalizuje na úrovni kvality i kvantity (viz Piagetovy funkcionální invarianty). Druhým cílem fáze evokace je aktivizace žáků. Učitel vede žáky k tomu, aby samostatně přemýšleli, své myšlenky vyjadřovali a konfrontovali se spolužáky. Třetím cílem je navodit vnitřní motivaci žáků, tedy probudit jejich chuť prozkoumávat nové téma hlouběji a hledat odpovědi na otázky, které v této etapě ve skupině vznikají. Žáci si vlastně sami stanovují cíl své další učební činnosti a tím je zajištěna smysluplnost jejich dalšího učení.

Druhou fází vyučování je „uvědomění si významu“, při níž dochází k uvědomělému vnímání a promýšlení nových informací žáky a k případným korekcím nesprávných či neúplných vědomostí. Cílem je udržet zájem žáků o učení a podnítit je, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní porozumění novým poznatkům, zda a do jaké míry novým informacím rozumějí. V této fázi je vhodné používat metody, které žákům umožňují dopracovat se k novým poznatkům samostatně, jako je například studium nejrůznějších literárních pramenů, sledování videoprogramů, získávání informací prostřednictvím exkurzí, terénní výuky, řešením problémů či projektů nebo badatelskou činností. Je však možné využít i tradičního učitelova výkladu, ale měl by být využit až poté, kdy se žáci po určitou dobu samostatně snažili najít odpovědi na otázky stanovené ve fázi

evokace, avšak téma je tak složité, že není možné porozumět mu bez pomoci učitele.

Třetí fází vyučování je „reflexe“. V ní žáci dostávají příležitost, aby vyjadřovali své nové vědomosti a myšlenky, sumarizovali a prezentovali vlastní formou, k čemu v průběhu výuky dospěli. I v této fázi dochází k prohlubování porozumění učivu i jeho zapamatování. I zde je cílem podpořit výměnu názorů mezi žáky, aby mohli porovnat svá vědomostní schémata se schématy spolužáků. Je pravděpodobné, podobně jako ve fázi evokace, že se vědomosti žáků budou částečně odlišovat (viz objasnění pojmu auto-socio-konstrukce), a to jak svou kvalitou, tak kvantitou. Mohou se též v jejich myslích vynořovat další otázky k probíranému tématu a je vhodné, aby to učitel podporoval. Ty se dají následně využít jako východisko pro další učební činnost a celý cyklus výuky (evokace, uvědomění a reflexe) se začíná opakovat, ale již na vyšší úrovni. Můžeme zde vidět paralelu s vědeckým zkoumáním světa, které je otevřeným a nikdy nekončícím procesem. Reflexe by ale měla mířit nejen na osvojené vědomosti, ale i na uvědomění si procesů učení, respektive postupů, které byly při něm použity. Je to důležité zejména v současnosti, kdy je ve formálním i neformálním vzdělávání kladen velký důraz na rozvoj klíčových kompetencí. Konstruktivisticky pojaté vyučování má velký potenciál v rozvoji všech těchto kompetencí – k učení, k řešení problémů, pracovních nebo kompetencí komunikačních, osobnostních a sociálních, občanských i digitálních.

Třífázový model vyučování prezentovaný v programu RWCT odpovídá výše popsaným konstruktivistickým teoriím, na rozdíl od nich však explicitně klade velký důraz na rozvíjení kritického myšlení. Tvůrci projektu RWCT, Ch. Temple, K. Meredith a J. Steele (1997) pojem kritické myšlení vysvětlují jako soubor intelektuálních dovedností, umožňujících například:

...spojovat to, co jsme se naučili, se svou vlastní dosavadní zkušeností, porovnávat získané informace s jinými poznatky, ověřovat jejich pravdivost či spolehlivost, zkoumat logiku

používaných argumentů, odvozovat z faktů další předpoklady, vymýšlet nové příklady, představovat si různá řešení nastalých problémů, zkoumat jejich příčiny a důsledky apod. (s. 6).

Kriticky myslící člověk má samostatné myšlení, je těžko manipulovatelný a nepřijímá stereotypy ani předsudky. Dokáže také vidět a akceptovat různé úhly pohledu na určitý problém, a tedy i akceptovat různé názory. Tyto vlastnosti je třeba rozvíjet ve vzdělávání a jsou v současnosti součástí edukačních cílů ve formálním i neformálním vzdělávání. Vymezení pojmu kritické myšlení je v koncepci RWCT tedy chápáno velmi široce. Jak upozorňují Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) je možné ho v češtině částečně nahradit pojmy aktivní učení a samostatné myšlení. Při těchto procesech je důležité nejen porozumění novým informacím, ale především reflektovaná práce s nimi, vidění faktů v souvislostech a využití všech logických myšlenkových postupů. Tato interpretace ukazuje, že je třeba zamýšlet se nad vztahem kritického myšlení a myšlení vůbec. Kritické myšlení tedy neznamená pouze myšlení zaměřené na kritické zhodnocení skutečnosti, ale předpokládá i schopnost samostatného logického myšlení a zahrnuje i procesy metakognitivní. Všechny tyto procesy jsou v modelu RWCT podporovány a k jejich rozvoji se používá nejrůznějších metod, jako jsou metody práce s naučnými i uměleckými texty, metody rozvoje psaní, dialogické a diskusní metody, problémové metody a další.

6. Přínosy konstruktivismu a některá jeho úskalí při zavádění do vzdělávacích programů

Pojďme se nyní společně zamyslet nad přínosem či omezeními modelů založených na konstruktivismu ve formálním i neformálním vzdělávání. Jejich význam spatřujeme v tom, že využívají nejnovějších poznatků psychologie o procesech učení a ukazují, že učení je u každého člověka jedinečné a zároveň je sociálně podmíněné. Zdůrazňují tak význam samostatné aktivní činnosti žáka a

současně význam kooperativního vyučování. Kladou důraz na zapojení a rozvoj myšlenkových operací včetně kritického myšlení. Nabízejí promyšlenou strukturu vyučování, která je v souladu se současnými psychologickými teoriemi o tom, jak se člověk přirozeně učí. Kladou otázku smyslu učení a spojují v něm jak aspekt individuální, tak společenský. Nezabývají se ale explicitně významem emocí při učení, ani zapojením představivosti, fantazie nebo intuice a v tom je možno spatřovat určitou jednostrannost konstruktivistických přístupů. Mají také velký význam pro inovaci vyučování, ať již v rámci školy, tak i v oblasti neformálního vzdělávání. Škoda a Doulík (2011) uvádějí některé výzkumně ověřené přínosy a omezení konstruktivismu uplatňovaného ve vyučování. Pozitivem je podle nich práce učitele s prekoncepty a miskoncepty žáků, v jejímž důsledku u nich nedochází k existenci dvou paralelních vědomostních struktur (viz výše), dále respektování a rozvíjení individuality žáků a jejich stylů učení, komplexnost poznání vedoucí k uplatňování vědomostí v praxi, rozvoj metakognitivních procesů a klíčových kompetencí žáků, a to především kompetencí k učení a k řešení problémů. Za negativa považují riziko nízké míry zevšeobecnění poznatků vedoucí k prakticismu, redukce obsahu vzdělávání, neboť některá teoretická, příliš abstraktní témata nelze vyučovat konstruktivistickým způsobem. Dalšími omezeními jsou časová náročnost na přípravu a realizaci konstruktivistické výuky a s tím spjatý menší rozsah probraného učiva, větší nároky na materiálně technické zabezpečení výuky nebo malá připravenost pedagogů. Některá negativa, jako je menší rozsah probraného učiva za jednotku času nebo větší míra prakticismu, jsou rizikem podle nás ale především pro školní výuku, nikoliv pro vzdělávání neformální, neboť v něm většinou nejsou striktně dány požadavky na očekávané výstupy ani časové podmínky vyučování.

V oblasti neformálního vzdělávání uvádí hodnocení konstruktivismu např. A. Kelz (2009), a to při tvorbě on-line kurzů v technickém vzdělávání. Jeho výzkum

ukazuje, že řada lektorů i studentů se obává konstruktivistických přístupů. Domnívá se, že pro lektory je složité dát studentům větší samostatnost a odpovědnost za jejich učení, neboť se obávají částečné ztráty kontroly nad jejich procesem učení. Může zde hrát roli i obava, že neproberou všechno učivo, neboť skupinová interakce často trvá déle než jednoduché přednášky. Lektoři také zpravidla neznají průběžné techniky hodnocení a nevědí, jak hodnotit skupinovou činnost. Další důvody k obavám spočívají v odporu studentů vůči technikám kooperativního učení. Studenti se musí sžít s novými metodami, takže mohou na začátku vyjadřovat obavy a pochybnosti. Autor proto zdůrazňuje potřebu vzdělávat jak lektory, tak studenty v konstruktivistických a kooperativních technikách učení.

Závěrem je třeba říci, že žádná vzdělávací koncepce ani model vyučování není použitelný univerzálně, nýbrž je třeba vždy zvažovat konkrétní edukační cíle, rozsah a povahu učiva, složení žáků, jejich věk a intelektovou vyspělost, časové, materiální a prostorové podmínky pro výuku či úroveň profesních kompetencí pedagoga. Domníváme se ale, že vzhledem k tomu, že v oblasti neformálního vzdělávání nejsou státem vytvořeny rámcové vzdělávací programy, které by stanovovaly očekávané výstupy a standardy vzdělávání nebo určovaly jeho rámcový učební plán, jsou v tomto typu vzdělávání pro konstruktivistický přístup „dveře dokořán“.

Význam mentalizace pro osobnostní růst pedagoga

Magda Nišpanská

1. Mentalizace

Mentalizace nám umožňuje intuitivně vycítit a kognitivně si představit duševní stavy lidí kolem nás a díky tomu pochopit jejich jednání. Stejně tak se snažíme pochopit naše vlastní chování tím, že co nejlépe rozumíme svým vlastním duševním stavům. Díky mentalizaci si dokážeme všimnout, jaké mají duševní stavy důsledky na celkovou kvalitu našeho života, na naše vztahy v osobní i pracovní oblasti. Duševní stavy jsou např. potřeby, přání, pocity, přesvědčení, fantazie, cíle, záměry - tedy vše, co stojí v pozadí konání člověka a zdůvodňuje ho (Asen & Fonagy, 2021). Mentalizace je klíčová pro reprezentaci, komunikaci a regulaci duševních stavů - tedy pocitů a přesvědčení spojených s našimi přáními a touhami. Zajímavým poznatkem neurověd je objev, že stejné psychologické a neuronální mechanismy, které používáme k pochopení sebe sama, používáme i k pochopení druhých.

Abychom lépe věděli, co si máme představovat pod pojmem Já, které chceme rozvíjet a kultivovat, odbočíme krátce k problematice vývoje separátního Já v průběhu rané socializace. Jedním z nejdůležitějších úkolů, jemuž se lidské bytosti v průběhu socializace učí, je naučit se prožívat vlastní identitu nejen jako propojenou, k čemuž je lidský mozek automaticky nastaven, ale i jako oddělenou od druhých, což se velmi složitě a zdlouhavě učíme v kontextu rané vztahové vazby. Dítě v preverbálním období nemá zralé psychologické Já v pravém slova smyslu, tedy Já, jež by bylo odděleno od Já pečovatele. Nejdříve se dítě musí naučit rozlišovat, že Já a druhý člověk jsou dva různí lidé. O sobě samém se dozvídá převážně z reakcí pečovatele na své projevy. Tomu, že je samostatnou osobností s vlastní mentalitou, se postupně naučí díky dobré (ne ideální)

mentalizaci laskavého a trpělivého pečovatele, který díky své zralosti přijímá a dobře toleruje své vlastní chyby při čtení signálů dítěte a nedostává se kvůli tomu do tzv. neregulovaných stavů, kvůli nimž by dítěti zrcadlil spíš svou vlastní frustraci a agresi než emoce dítěte.

“Dost dobrý” pečovatel přirozeně nedokáže vždy přesně číst, jaké duševní stavy prožívá dítě a proč se chová tak, jak se chová. „Dost dobrý“ pečovatel “přečte” napoprvé správně pouze 30% signálů dítěte. Podstatné je, že vydrží číst znovu a znovu až do chvíle, kdy objeví, proč např. dítě pláče. Po tomto pochopení projeví dobrou vůli a behaviorálně něco učiní - chová se způsobem, který dítě “vysvobodí” z diskomfortu a tím prakticky vyřeší jeho problém. Snaží se vnitřní stavy dítěte číst s dobrou vůlí, nebývá zahlcen frustrací a následně se nechová agresivně, nebo úzkostně, což by bylo pro dítě nepochopitelné či děsivé a vedlo by k dezorganizaci vztahové vazby. Tímto způsobem jsou založeny základy osobnosti, která je dostatečně tolerantní pro různá nedorozumění a konflikty přirozeně provázející sociální interakce, kdy musíme spolupracovat s lidmi, jimž nerozumíme automaticky, protože jim “nevidíme do hlavy”. Tato skutečnost člověka však neohrožuje, protože díky funkční mentalizující komunikaci se to nejspíš může poměrně přesně dozvědět. Zde nefunguje vynucování, zastrásování, ačkoliv ho lidé s nezralou mentalizací (ti, kteří nebyli dost dobře mentalizováni) používají jako nástroj kontroly, jenž pro ně adaptivně kompenzuje a nahrazuje handicap ve schopnosti číst a vyznat se v netransparentní mysli druhých. Bohužel jim tyto maladaptivní strategie dramaticky snižují kvalitu vztahů a potažmo celého života. Dnes víme, že úspěšně fungovat v našem sociálním světě dokážeme až poté, co se naučíme mentalizovat a respektovat druhé lidi jako nezávislé identity. Značná část konotativního významu pojmu mentalizace se v laické řeči překrývá s tím, co v naší kultuře chápeme pod pojmem láska.

Následující text je zaměřen na objasňování neocenitelného významu schopnosti mentalizace pro pedagogy. Jsou zde nastíněny možnosti tréninku, rozvíjení a posilování vlastní mentalizace.

2. Mentalizace v pedagogické profesi

Role pedagoga obnáší poměrně vysoké nároky na mentalizaci. Ta umožňuje vést děti k postupnému uvědomování si komplexnosti lidských emocí a morálních dilemat, které život přirozeně provázejí. Mentalizace vyžaduje úsilí, je to pomalý proces, zvláště při komunikačních konfliktech a rozporech. Právě v těchto okamžicích se vyplácí vědomě aktivněji myslet na svou i cizí mysl. Když vzroste vztahové napětí, když je důvěra ohrožena, když se aktivuje vazebný systém (styl připoutání), mentalizace může být oslabena, nebo může dojít k jejímu “vypnutí”. V dětství a dospívání k tomuto dochází častěji, protože neuronální sítě, díky nimž mentalizujeme, teprve dozrávají. Pedagogové pracující s dětmi a adolescenty by měli být připraveni na to, že se při své práci budou neustále setkávat s výpadky mentalizace (Luyten et al., 2021).

U dětí a mladých lidí, s nimiž pracujeme, je mentalizace přirozeně nevyvážená vzhledem k specifickým vývojového stádia nervového systému. Někdy se stává, že i při pedagogické praxi s dospělými se setkáme se závažnými deficitem mentalizace, jež jsou spíše trvalou charakteristikou osobnosti než normálním vývojovým dozráváním, které u většiny adolescentů později dospěje ve schopnost zralé mentalizace.

Příklad mentalizace: dítě začne bez příčiny plakat.

Představte si, jaké různé otázky si kladete? To je přesně mentalizace. Ve své pedagogické praxi každý učitel mentalizuje po většinu času. Nemůžete ke správným odpovědím ohledně vnitřních stavů podmiňujících chování dítěte dospět ihned, spíš si o duševním pozadí, chování vytváříte hypotézy. Vzpomenete si, že včera se Vám žák jevil v pořádku a klidný, byl veselý. Vzpomenete si, že už jednou podobně plakal, zeptáte se ho, co se děje? Žák je však v tzv. neregulovaném stavu, kdy se nachází ve stavu značného stresu. Potřebujete ho uklidnit a přivést blíže k

regulovanému, metalizujícímu stavu a zároveň, což je neméně podstatné, nenechat sebe sama vtáhnout do prementalizačních modů, tedy dopustit, aby došlo k dezintegraci Vaší vlastní emoční regulace. To je z pohledu evoluční neuropsychologie velmi těžké. Jde totiž o komplexní a zároveň křehkou schopnost. Proto jsou stavy, kdy přestáváme mentalizovat, velmi přirozené a běžné. Důležité je, abychom se naučili vlastní výpadky v mentalizaci reflektovat a snažili se učinit vše, o čem víme, že nám pomáhá se co nejrychleji navrátit do stavu zralé mentalizace. Pro každého z nás jsou tyto činnosti, které nazýváme “zdroji”, individuální. Přemýšlejte o tom, co Vás přivádí k sobě, do stavu klidu, pohody, rozvážnosti, kdy jste schopni komplexně mentalizovat, což se projevuje tím, že jste zvědaví, nesoudíte unáhleně ani jednostranně nehodnotíte, ale zkoumáte, co se může dít v mysli jiných lidí. Zároveň jste transparentní a autentičtí ohledně monitorování toho, co se děje ve vaší vlastní mysli, neustále berete v úvahu, že chování je třeba chápat jako výsledek záměrných mentálních stavů. Vycházíte z postoje “nevědění”, což znamená uvědomění, že mysl, vlastní i druhých, je do jisté míry neprůhledná a že ani sebevzdělanější pedagog není schopen myšlenky číst, ale musí je spíš objevovat. Snížená motivace pro zájem o duševních stavy a jejich objevování kriticky souvisí s tím, že v senzitivním stádiu vývoje mohla být mysl pečovatele pro dítě ohrožující až děsivá. Pro takové dítě je snazší dozvídat se o stavech druhých tak, že se utvrzuje ve vlastních zjednodušujících hodnoceních, aniž by tyto byly ověřovány a testovány realitou.

Pedagog by měl pomáhat dětem či dospělým, s nimiž pracuje, mentalizovat tím, že v rámci edukačních aktivit důsledně uplatňuje mentalizující postoj. Díky tomu budou aktéři prožívat smysluplnost a úspěšnost svého angažování při společné práci v rámci volnočasových aktivit. Přístupovat k sociální komunikaci mentalizujícím způsobem vede k nesrovnatelně lepším výsledkům než interpretovat komplexní a dynamické sociální situace pomocí pre-reflektivních modů myšlení, které budou popsány níže.

3. Přínosy mentalizace

Jako lidské bytosti jsme se vyvinuli tak, abychom byli schopni komunikovat s využitím “čtení mysli”, což podmiňuje efektivní spolupráci, jíž se vyznačují funkční sociální systémy (Tomasello, 2019). Mentalizace má nepostradatelný význam pro následující základní oblasti psychosociálního fungování jedince:

1. *Vytváření a udržování vztahů:* Abychom mohli zůstat ve spojení s druhými lidmi, musíme být schopni chápat, jak se liší naše názory a vnímání. Jsou zde

multi-perspektivy. Mentalizace nám pomáhá chápat, jak se situace jeví pro druhého člověka, z jeho perspektivy, zevnitř. Díky tomu je pro nás snazší udržovat a stabilizovat vztahy. Dobrá metalizace se tedy projevuje ve vztazích následovně:

- Nejste podezřívaví, paranoidní. Dobře chápete, že za chováním se ukrývají myšlenky a pocity. Nevnímate chování druhých lidí prvoplánovitě či doslovně.
- Jste reflektivní, máte nadhled. Přátelé se vám svěřují a radí se s vámi.
- Máte zdravou míru pochybností ohledně vlastních interpretací chování. Chápete, že mysl je složitá a vy samotní nebo druhý člověk může mít vlastní motivy pro určité jednání, jež je odlišné od vašich domněnek.
- Dokážete odpouštět, dát druhému šanci.
- Dokážete si vymezit jasné hranice a chránit se před ubližováním.

2. *Stabilizace identity*: Identita je způsob organizace našich zkušeností (Fonagy et al., 2002; Bateman & Fonagy, 2019). Dobře mentalizovaná zkušenost je integrována kvalitněji. Díky mentalizaci máme komplexnější subjektivní představu o tom, kým jsme v čase, dokážeme si vytvářet koherentní narativy o sobě samých a zároveň mít dostatečný pocit kontroly nad vlastním chováním. Skrze sebereflexi a hlubší porozumění nám mentalizace pomáhá zvýšit sebepoznání a pochopení důvodů našeho chování. Našemu chování pak lépe rozumíme a jsme schopni využívat minulou zkušenost pro poučení do budoucna, chováme se moudřeji, dochází k osobnostnímu růstu. Dobrá mentalizace se tedy projevuje v tom, jaké je vaše sebepojetí, což značí, že:

- Máte bohatý vnitřní život a dokážete si užívat tvůrčí samotu, aniž byste se cítili osaměle.
- Máte dobrou autobiografickou paměť, vaše vzpomínky na osobní minulost jsou integrovány v koherentním a komplexním narativu.

- Díky dobrému “zakořenění” ve své mysli a hlubokému sebepoznání se dokážete naladit na druhé, jste trpělivý/á, soucitný/á, přijímající a láskyplný/á vůči sobě samým.

3. *Regulace emocí:* Mentalizace umožňuje hlubší pochopení emocí, neuchylování se k unáhleným soudům, dívání se za emoce (za hněvem může být stud....). Zvyšuje citlivost pro vnímání “směsí” emocí a jejich vrstvení. Umožňuje pochopení faktu, že je přirozené v určitých situacích prožívat protichůdné emoce a je možné to přijímat a mít pro to toleranci. Posiluje kontrolu chování tím, že snižuje impulzivitu, destruktivitu a sebedestruktivitu. Dobrá metalizace se v této dimenzi projevuje v tom, jak vnímáte Vaše vlastní cítění, zejména při prožívání intenzivních emocí, a jak o něm uvažujete:

- Máte toleranci a pochopení vůči tomu, že Vaše emoce a myšlenky se mění v čase (krátkodobý horizont - traumata, únava, stres, nemoc, konflikt).
- Máte toleranci a pochopení vůči tomu, že Vaše emoce a myšlenky se mění s dlouhodobým vývojem, před 10 lety jste byli “někde jinde”.
- Jste zdravě skeptičtí ohledně Vaší vlastní mysli, připouštíte možnost omylu.
- Jste upřímně zvědaví.
- Máte zájem o rozdíly mezi sebou a druhými a vnímáte je spíš jako inspiraci, ne jako ohrožení.
- Chápete, že Vaše emoce mohou někdy dočasně narušit myšlení, vědomě s tím pracujete (s regulací vlastního stresu). Zajímáte se o psychohygienu, oceňujete její přínos.
- Dokážete vnímat sebe sama ve chvílích, kdy máte chuť zareagovat impulzivně, prudce, extrémně a neuváženě, dokážete se zastavit.
- Jste si vědomý/á svých individuálních limitů vlastní mentalizace, víte, kdy ji ztrácíte, a reflektujete svůj stav.

- Nepodléháte excesům, nepoužíváte patologické obranné mechanismy, návykové látky a nezdravé behaviorální návyky jen proto, abyste se zbavili úzkosti, vzteku či smutku. Snažíte se tyto negativní pocity zvládat reflektivně, tedy pomocí mentalizace.

4.Příčiny a známky neefektivní mentalizace

V zásadě existují tři důvody výkyvů a deficitů mentalizace. Prvním je vývojová nezralost, druhým důvodem je přirozený stav stresu v zátěžových situacích, kdy jsme náchylní mentalizaci přechodně ztrácet, třetím důvodem je trvale snížená mentalizace, kdy se jedná o rys trvalejší povahy neboli soustavnou tendenci k dezinterpretaci chování a duševních stavů u sebe i druhých. V takovém případě mluvíme o tzv. poruchách osobnosti. Jak už název naznačuje, jde o poruchu, kterou charakterizuje porucha porozumění vlastním zkušenostem, které by v optimálním případě měly být integrovány ve srozumitelné narativní identitě čili v podobě celistvého Já, které drží pohromadě pomocí logických, realistických a smysluplných interpretací zkušeností v kontextu vztahů. Dobře integrovaná zkušenost, tvořící jádro osobnosti, je pouze mentalizovaná zkušenost. Lidé, kteří trpí některou z poruch osobnosti, mívají potíže při zvládnání běžného stresu, jenž normálně provází vztahovou dynamiku, které nerozumí – nedokáží ji mentalizovat. U těžších případů osobnostní patologie se setkáváme s tím, že daný člověk téměř nikdy nepoužívá zralou mentalizaci, dokonce ani tehdy, když komunikuje s člověkem s vysokou schopností mentalizace, jako je psychoterapeut. V takových případech je osobnostní růst více či méně kompromitován, může stagnovat nebo dochází k úpadku, který se projevuje snížením úrovně životní spokojenosti, spokojených vztahů a celkové kvality života (Fonagy & Bateman, 2016; Fonagy et al., 2017a, b).

Pro pedagogy je důležité všimnout si, zda k těmto projevům v myšlení žáků či klientů dochází konstantě a systematicky, aniž by byly daným jedincem

reflektovány, anebo se vyskytují ojediněle v určitých situacích, přičemž se jedinec následně snaží tyto své nevhodné reakce reflektovat a poučit se z nich, aby se jich v budoucnu vyvaroval. Pokud se jedná o nás samotné, je rozumné přijímat konstruktivní kritiku ze strany důvěryhodných lidí. Mohou nám poskytovat cennou zpětnou vazbu poukazující na možné deficity v naší mentalizaci, díky níž můžeme začít mentalizaci vědomě posilovat a rozvíjet skrze pěstování všímavosti, studiem odborné literatury nebo vyhledáním odborné pomoci. Všechny tyto znalosti, postoje a návyky mohou způsobit významný rozdíl v kvalitě sociálních interakcí a ve výsledném pocitu životního štěstí/neštěstí. Podle Asena a Fonagyho (2021, s. 26) můžeme neefektivní mentalizaci rozpoznat dle výskytu následujících projevů:

- neschopnost zohlednit vlastní perspektivu i perspektivu druhých,
- neopodstatněná jistota o vnitřních duševních stavech sebe sama a druhých,
- zaměření pouze na konkrétní vnější faktory,
- nepodložené atribuce o myšlenkách nebo pocitech druhých lidí,
- převaha automatických nepromyšlených předpokladů,
- zjevný nezájem o duševní stavy,
- popisy vlastního myšlení nebo cítění v rozporu se skutečností,
- příliš podrobné líčení událostí,
- popisy myšlenek a pocitů, které mají malou nebo žádnou souvislost s realitou,
- idealizující nebo znevažující diskurz,
- přílišné zaměření na jednu z dimenzí mentalizace nebo setrvání v ní.

7. 5.Mentalizace je multidimenzionální - polarity mentalizace

Jedinci, rodiny a širší sociální systémy pravděpodobně fungují nejlépe, pokud je dosaženo neustále se měnící rovnováhy, která se pružně pohybuje mezi různými

způsoby mentalizace. Polarit myšlení je mnoho, ale pro nás jsou důležité zejména čtyři hlavní dimenze mentalizace (Fonagy & Lyuten, 2009; Sharp et al., 2012). Efektivní mentalizování se pružně pohybuje podél těchto čtyř dimenzí a neseťvává na žádném z pólů po delší dobu. Existují lidé, jejichž zájem, starost a péče jsou zaměřené téměř výhradně na sebe sama. Naproti tomu existují jiní, kteří mají tendenci se většinou obětovat pro druhé, jejichž potřeby kladou na první místo. Někteří lidé mohou mít sklon k intelektualizaci a zůstávají zaujati poznáním, zatímco ti, kteří jsou náchylnější k intenzivnímu prožívání emocí, se mohou mnohem více zabývat pocitovou stránkou věci (Asen & Fonagy, 2021). To souvisí s přirozenými mezilidskými odlišnostmi. Ti, kteří setrvávají ve svém prožívání v jedné z polarit, se k tomu uchylují kvůli deficitům v mentalizaci, kvůli nimž se spoléhají na rigidní strategie zvládání sociálních situací, jež se jim osvědčily v minulosti, ačkoliv tyto strategie nemusí být přiměřené v současnosti. Mívají hůře fungující a méně uspokojivé vztahy. Např. rodič, který dokáže myslet jen na své vlastní potřeby a pocity, bude těžko navazovat pevné vazby se svými dětmi, které nevnímá a jimž nerozumí. Souhrnně lze říci, že pro efektivní sociální fungování je důležité dosáhnout celkové rovnováhy napříč těmito polaritami (Jessurun, 2021).

Zdravá mentalizace se vyznačuje tím, že člověk integruje různé dimenze sociální situace (Fonagy, 2002; Fonagy & Luyten, 2009; Sharp et al., 2013):

a) Automatická / vědomá, kontrolovaná dimenze mentalizace

Jsou situace, kdy potřebujeme rychle porozumět určitému chování, např. potřebujeme předvídat, jestli člověk jedoucí proti nám na kole nás vidí a vyhne se nám. Jindy svou pozornost cíleně zaměříme na určitý problém, s nímž se potýkáme my nebo někdo jiný, a pak výslovně uvažujeme o duševních stavech (tj. záměrně o nich přemýšlíme). Jedná se o pomalejší, vědomý proces. Když se cítíme bezpečně, ve známém prostředí, mezi známými lidmi, o nichž zkušenost říká, že nepředstavují vztahové nebezpečí, tedy můžeme očekávat předvídatelné

chování jedinců nebo skupiny, pak mentalizace bývá automatická. Je to podobné, jako když při procházce po důvěrně známé cestě dojdeme do cíle bezděčně a nezabýváme se tím, kde je severovýchod, ani tím, co je za nejbližším rohem. Přiměřené přechody od automatické ke kontrolované mentalizaci jsou podřízené všímavosti k situačním signálům, které naznačují, že bychom se nyní měli situaci zabývat, anebo naopak reagovat okamžitě, aniž bychom zjišťovali dodatečné informace. Když jsme např. svědky vážné nehody, je nejlepším řešením bez váhání zavolat linku záchranné služby. Řízená forma mentalizace je poměrně pomalý proces pracující s představami vytvořenými na základě minulé zkušenosti se všemi možnými druhy duševních stavů v podobné situaci, je zvažující, reflektující. Problémy vznikají, když se držíme jediné polarity, ačkoliv situace by vyžadovala větší míru automatické mentalizace, nebo naopak více vědomé reflexe (Jessurun, 2021).

b) Dimenze Já / druzí

Při zdravé mentalizaci zaměřujeme naši mentalizující pozornost na sebe či na druhé flexibilně a situačně přiměřeně. Někdy upřednostníme potřebu reflektovat duševní stavy druhého člověka a své vlastní myšlenky a pocity upozadíme. Snažíme se přijít na to, co druhý člověk cítí tím, že se vžijeme do jeho situace a snažíme se vidět, jak asi vidí svět on, stavíme do popředí jeho zájmy. Jindy, v situacích nepohodlí, nebo když prožíváme bolest či nemoc, jsme donuceni soustředit se více na sebe a dočasně eliminovat zájem o druhé (Asen & Fonagy, 2022).

c) Kognitivní / emoční dimenze mentalizace

Naše chápání sebe a druhých lidí je jak kognitivním, tak afektivním procesem. Člověk s rozvinutou schopností mentalizace nereaguje pouze emotivně (impulzivně, instinktivně), ale dokáže uvažovat z perspektivy třetí osoby o vlastních reakcích, emocích a myšlenkách a o tom, co je způsobilo, tedy uvažuje

tzv. “kontextuálně”, což je schopnost, kterou nám umožňují vyšší kognitivní funkce. Velká impulzivita a těžkosti v kontrole emocí u malých dětí je způsobena tím, že jejich emoce nejsou moderovány kognicemi. Kognice neorganizují emoce do podoby koherentního a smysluplného porozumění celé situaci a situačnímu kontextu (Fonagy & Bateman, 2016). Zralý člověk s rozvinutou mentalizací (vyšší kognitivní funkce) je naproti tomu schopen regulovat emoce tak, že v nich pomocí myšlení dokáže objevovat subjektivní významy, a tím vlastní city pro sebe zdůvodňuje a činí smysluplnými. Pochopení propojenosti toho, co si myslím a jak to na mě emočně působí, a naopak toho, jak emoční prožívání ovlivňuje mé myšlení, tedy pochopení provázanosti myšlenek a emocí, je známkou zralé mentalizace. Lidé s vysokou úrovní mentalizace dokáží lépe zvládat i vysoce zátěžové životní situace, aniž by to nějak zásadně narušilo jejich duševní zdraví. Zároveň stejně komplexně uvažují o pocitech a myšlenkách druhého člověka, s nímž jsou v interakci. Berou do úvahy celou řadu možných faktorů, které jim umožní pochopit a interpretovat chování a cítění druhého člověka i sebe sama. Neuvažují schematicky ani černobíle, cítí a přemýšlí komplexně, “srdce i rozum” používají v rovnováze. Dále dobře tolerují nejistotu v poznávání sebe a druhých a přijímají fakt, že vnitřní světy jsou pro nás vždy do jisté míry záhadné a skryté. Když sledujeme, jak jiný člověk utrpí fyzické zranění, soustředíme se na emocionální reakci a méně se zajímáme o jeho názory (Asen & Fonagy, 2022). Pro někoho je snazší mít kognitivní pochopení duševních procesů. Někteří lidé mohou být naopak schopni naladit se na pocitové stavy lépe než jiní, ale mohou mít potíže s propojením těchto pocitů s myšlenkami nebo přesvědčeními (Asen & Fonagy, 2022).

d) Vnitřní / vnější dimenze mentalizace

Pozorovatelné jednání je zajisté důležité při interpretaci chování, ale za chováním se ukrývají vnitřní motivy a ty jsou neméně důležité. Když se snažíme pochopit druhé i sebe sama, všímáme si vnějšího chování a znaků, změny výrazu obličeje

či držení těla. Ale stejně tak si dokážeme představit vnitřní duševní stavy, skryté přímému pohledu, nebo schválně druhým člověkem zastírané (Asen & Fonagy, 2021). Abychom za takových okolností dokázali smysluplně pochopit něčí stav, potřebujeme mít dostatek vnitřních pracovních modelů a smysl pro to, kým jsme, abychom myslí druhého rozuměli prostřednictvím zaměření se na duševní nitro (Jessurun, 2021).

Příklad interpretace určitého problému: “Jak to, že mám pocit, že už nemiluji toho člověka?”

Interpretace 1: “Protože mi neodepsal na esemesku.” (vnější)

Interpretace 2: “Protože mám pocit, že nesdílíme společné hodnoty. Já ho mám velmi ráda, ale nemáme společné hlavní zájmy (hospoda/knihy), ani hodnoty (motoriky/děti/rodina). Myslela jsem, že to překonáme láskou, ale odcizujeme se, protože netrávíme spolu dost času hlavně kvůli škole. Je mi to líto, protože máme společný humor a přitahujeme se.” (vnitřní)

6. Nezralá mentalizace - prementalizační mody myšlení

Z výzkumů vyplývá, že existují tři specifické formy neefektivní mentalizace charakteristické pro myšlení dětí před pátým rokem věku (Fonagy et al., 2002; Bateman & Fonagy, 2019). Za určitých okolností se tyto formy mohou znovu objevit u starších dětí, a dokonce i u dospělých. Tento druh regrese k prementalizačním způsobům fungování může narušit sociálně-psychologické interakční procesy, které umožňují lidskou spolupráci, jako jsou vyjednávání, reciprocita, multiperspektivita, tolerance vůči nejistotě, tvořivost a respektování duševních stavů druhých. Je důležité zdůraznit, že v konfliktech a ve stresujících situacích všichni přirozeně inklinujeme k regresi do pre-mentalizačních modů. Záleží na zralosti a integritě Já, zdali jsou nezralé formy mentalizace pouze krátce trvajícím a vždy následně reflektovaným občasným stavem, který jedinec s přibývajícím zkušenostmi stále reflektivněji zvládá, anebo permanentním rysem osobnosti, který se díky zkušenostem nijak nemění, člověk se jeví jako by byl

nepoučitelný, dokonce se nementalizační stavy časem mohou prohlubovat a zhoršovat.

a. Psychická ekvivalence

V tomto prementalizačním modu jsou duševní stavy prožívány, jako by měly stejný status jako fyzická realita. Jako významné je vnímáno pouze to, co je pozorovatelné v reálném světě (Fonagy & Target, 2000; Fonagy et al., 2002). Mentální stavy jsou ekvivalentní s realitou a smysl pro reprezentaci mentálních stavů chybí. Psychická ekvivalence je normální vývojové stadium předškolních dětí, jejichž obavy nelze uklidnit ujištěním, že jsou neopodstatněné. Pokud v rodině není dostatečně podporována účinná mentalizace, tak se psychická ekvivalence s větší pravděpodobností objeví i po skončení předškolního věku (Asen & Fonagy, 2021). U zdravých dospělých se může vrátit v momentech, kdy emoční rozrušení utlumí prefrontální korové oblasti, zabezpečující účinnou mentalizaci. V takových chvílích mají vlastní myšlenky a pocity přednost před myšlenkami a pocity kohokoli jiného. Právě tato momentální neschopnost přijmout alternativní vysvětlení a perspektivy dává mentálním stavům v psychické ekvivalenci tak obrovskou sílu. V takovém stavu člověk zkrátka “ví”, jak to je. O alternativních vysvětleních není možné uvažovat a ze strany ostatních jsou tyto projevy vnímány jako vysoce obtěžující až paranoidní, pokud plynou z negativních přesvědčení jedince. Stejně obtěžující mohou být, když plynou z přesvědčení pozitivních, jako např. v případech posedlé platonické zamilovanosti. V tomto stavu je pocit nebo myšlenka prožívána jako nepochybná skutečnost bez ohledu na jakoukoli jinou perspektivu. Žádná jiná perspektiva neexistuje.

2. Teleologický modus

Vnitřní mentální stavy jsou vyjadřovány formou cílené akce namísto explicitních mentálních reprezentací, jako jsou slova – např. když adolescent používá sebepoškození jako způsob komunikace (ostatní jasně uvidí, jak se cítím, i já

sám budu vědět, jak špatně se cítím, když mne někdo např. slovně zraní). V této interpretaci je pouze chování se zjevným fyzickým dopadem považováno za smysluplné. Jedinec nerozpoznává potenciální roli duševních stavů, ale toto rozpoznávání je omezeno na zcela konkrétní pozorovatelné výsledky. Všimá si, hledá a oceňuje konkrétní řešení v podobě hmatatelných výstupů ve fyzickém světě. V tomto stavu se předpokládá, že mentální procesy mohou změnit pouze činy: “Záleží pouze na tom, co děláte, a ne na tom, co si myslíte”. To vede k naléhavým požadavkům na fyzické činy, které často slouží k záchraně; být zachráněn znamená fyzicky prokázat vlídný záměr druhých. Dary, akty podřízenosti, či retribuční spravedlnosti mi řeknou, že na mně záleží, jsem ceněn, jsem respektován, trpěl jsem. Jedinci nacházejí se v tomto stavu, mají již pozastavené pochybnosti o své verzi interpretace reality (psychická ekvivalence) a prožívají absolutní jistotu ohledně toho, co je třeba udělat pro vyřešení konkrétního problému. Duševní stavy musí být prokázány fyzickými důkazy. Vidíme, že tento prementalizační modus myšlení funguje v situacích, kdy např. osoba potřebuje neustálé potvrzování objetím, malými dárky nebo množstvím emotikonů ve svém telefonu, aby věřila, že její vztahy jsou v pořádku. Nutkavá potřeba obdržet okamžitě odpovědi na zprávy tak spouští u jedince značný stres, jestliže se tak nestane.

3. Předstírání

Jedná se o způsob myšlení, který by se dal nazvat “hrou na myšlení”. Na rozdíl od psychické ekvivalence jsou nyní mentální stavy oddělené od reality. Ve chvílích, kdy jsme v režimu předstírání, je problém v tom, že zpětná vazba o realitě nemá na myšlení žádný vliv (Bateman & Fonagy, 2012). To se může projevit v používání psychologizujících vysvětlení, při nichž bychom uvažovali o mentálních stavech, ale neověřovali si je (pseudomentalizování), anebo v promýšlení rozsáhlých teorií, které však postrádají logiku souvztažnosti ke

skutečnosti. Tato pseudomentalizace může vypadat jako mentalizování, můžeme se nechat snadno oklamat.

Rozpoznání, který z ne-mentalizujících modů je v určitou chvíli v komunikaci dominantní, může být náročné. Nesklouznut do ne-mentalizování sebe sama, když napětí roste, vyžaduje velké úsilí. A i když tomuto procesu věnujeme dostatek času a vytvoříme si odstup pro reflexi toho, co se v komunikaci přihodilo, není to snadné.

7. Proč dojde ke stagnaci vývoje mentalizace a uvíznutí v prementalizačním způsobu uvažování o vnitřní realitě?

Jedním z nejdůležitějších kroků v kognitivním vývoji dítěte je dosáhnout rozlišování mezi mentální a fyzickou realitou. Této schopnosti dítě dosahuje v průběhu několika let pomocí angažování se v tzv. "předstírané hře", kdy ve své představivosti zkouší zacházet s objekty fyzické reality dle své libovůle. Zřejmě nelze popsat v několika řádcích, nakolik je dostatek prostoru pro takové "hraní" významné pro dozrávání mentalizace a tím pro rozvoj všech sociálních a personálních kompetencí. Vidíme to na způsobu hry, kdy si děti ve vymyšlených světech povídají s imaginárními kamarády a vytvářejí různé scénáře her, jimž je společné předstírání neboli "v mé mysli je vše jakoby skutečné". Díky dostatku této hry se dítě naučí, že ačkoliv si ve své mysli může tvořivě představovat proměny fyzické skutečnosti, tyto představy nejsou skutečností samou. V tomto předstíraném režimu duševního fungování dítě při hře ví, že vnitřní zkušenost nemusí odrážet vnější realitu. Malý chlapec může ve své mysli "učinit" z dřevěného klacku meč, aniž by očekával, že skutečně ublíží protivníkovi. Nebo může předstírat, že švestka a jablko jsou dva lidé, kteří spolu vedou rozhovor (Jessurun, 2021). Podle Targetové a Fonagyho (1996) si děti mohou vytvářet imaginární mentální světy, které jsou schopny udržet, dokud jsou kolem nich zachovány hranice a nejsou konfrontovány se skutečnou realitou. Většinou,

pokud jsou v socializačním kolektivu vrstevníků, realita je usvědčí velmi rychle o opaku, narážejí na její hranice a neméně podstatné je, že jsou neustále svědky toho, jak narážejí na hranice skutečnosti ostatní děti. Představy jsou tedy skutečné, ale nejsou fyzickou realitou. Hravá interakce s významným dospělým nebo starším dítětem, které bere předstíraný svět vážně, pomáhá dítěti procvičovat si představování mentality protagonistů a tím v mysli zvládat jejich pocity - své vlastní pocity promítnuté do protagonistů. To je zcela zásadní pro dozrávání pozdější schopnosti pracovní spolupráce ve školním prostředí. V tomto disociovaném (odštěpeném od fyzické reality) světě předstírané hry se může rozvíjet schopnost zkoumat duševních stavy a přemýšlet o nich. S vývojem se tento svět představ aplikuje na reálný svět a rozvíjí se komplexní smysl pro skutečný stav sebe sama a druhých.

Pokud k tomuto vývoji nedojde, mohou si i dospělí vytvářet okolo svého myšlení jakousi bublinu, která je stejně oddělená od fyzické reality, jako je hra pětiletých dětí na policisty a zloděje. V tomto prostoru je i ten nejhloběji znějící rozhovor ve skutečnosti nepodstatný. Objevují se sice zmínky o duševních stavech, ale ty nemají žádný obsah, na který by se dalo navázat a o který by se dalo opřít. Často chybí emoce, které by se daly očekávat jako důsledek přesvědčení, a výroky nejsou doprovázeny kongruentními emocemi. Tělo a mysl jsou odděleny. Podle Asena a Fonagyho (2021) si můžeme dlouze povídat, diskutovat o myšlenkách a pocitech, ale vyprávění nedosahuje žádného rozuzlení, jako když se kolo točí v písku a nezískává žádnou trakci.

Je zde patrný výrazný nedostatek uznání vnitřní nejistoty, která by měla provázet spekulace o obsahu mysli někoho jiného. Myšlenky a pocity v druhých jsou shromažďovány pouze na podporu zájmu mluvčího. Myšlenky o stavech mysli se mohou zamotat, víc než je nutné, a mohou zasahovat do míst, kde to není potřeba. Příkladem mohou být nevhodné promluvy o povaze druhých ve zcela

neadekvátních kontextech, ale se zvláště samozřejmým postojem, jako by o nic nešlo. Příliš aktivní mentalizování se může změnit v excesivní pseudomentalizování (Sharp et al., 2013), které se přitom stává stále nepřesnějším. Někteří lidé investují mnoho energie do přemýšlení nebo vyprávění o tom, jak myslí nebo cítí ostatní lidé v rodině, ale s malým nebo žádným vztahem ke skutečnému stavu druhé osoby.

8. Podporování mentalizace v sociální komunikaci budoucího pedagoga

Jedním z hlavních cílů osobnostního rozvoje budoucího pedagoga je stimulace efektivní mentalizace za účelem osobnostního růstu. Ve skupinové práci můžeme efektivně procvičovat mentalizující komunikaci, která je aktivní, zvědavá, není vměšující se, tzv. intruzivní. Tímto způsobem si budoucí pedagogové mohou osvojit používání vhodných otázek pro procvičování mentalizace.

V rámci reflektivních aktivit zaměřených na mentalizaci je třeba, aby si budoucí pedagogové procvičovali základní mentalizující postoj, který se vyznačuje následovně:

1. Zaměřenost na cíl - cílem je vzájemné porozumění a mentalizace učitele i žáků.
2. Východisková pozice nevědění - jistá míra nejistoty.
3. Vyhýbání se prázdným řečem.
4. Aktivní zvědavost, tázání (ne vměšování se).
5. Identifikace současných perspektiv a porovnání s alternativními možnostmi.
6. Transparentnost ohledně učitelovy mysli – disclosure.
7. Detektivní pohled: “Můžeš mi pomoci, nerozumím tomu, co se děje.”
8. Obyčejný lidský ne-expertní pohled: “Já bych se cítil stejně”.
9. Pokora navzdory nedorozuměním: “Je přirozené si nerozumět...a je výzvou hledat porozumění.”
10. Zaměřenost na emoce - emoce jsou životadárné, důležité, lze jim porozumět a zároveň je zvládat.

Příklady mentalizující komunikace v komunikaci studentů:

- *Student pozorně naslouchá vyprávění druhého a vysílá jasné signály, že sdílení oceňuje: “To je důležité, že to říkáš...”, “Je dobré, žes to řekl...”*
- *Student si ověřuje vlastní porozumění: “Řekl jsi.....pochopil jsem tě správně?”, “Nejsem si jistý, zdali ti rozumím správně? Myslel jsi tím....?”*
- *Student si všímá kvalitní mentalizace: “Skutečně se mi líbilo, jak srozumitelně mluvíš.”, “Vysvětlil jsi to jasně, děkuji...”*
- *Udržuje aktivní zájem a zvědavost ohledně vnitřních stavů: “Ted’ ses na něj podíval takovým zvláštním pohledem....znamenalo to...?”*
- *Identifikuje automatické odpovědi a chybějící mentalizaci: “Popsal jsi teorii stresu, vyjmenoval jsi body, asi si pod tím neumíme představit konkrétní zkušenost. Můžeš se s námi podělit o svou zkušenost? Co ti nejlépe pomáhá zvládat stres, co se ti osvědčilo při zvládání náročných situací?”*
- *Používá strategie obnovy mentalizace, např. metodu “Návrat v čase” do momentu před tím, než došlo k oslabení mentalizace: “Můžeme se vrátit do momentu těsně před tím, než jsem ti položila tu otázku a ty ses dostal do stresu? Co se dělo pak?”, “Jak ses cítil v tom momentu?”*
- *Zkoumá emoční obsahy: “Jaké další zkušenosti a situace si představíš, když mluvíme o tomto tvém pocitu?”*

Závěrem můžeme shrnout, že text pojednával o významu mentalizace a jejích praktických přínosech pro pedagogickou praxi. Seznámili jsme se s postoji, které odrážejí respekt k neprůhlednosti mysli ostatních. Při dobré schopnosti mentalizace si uvědomujeme, co nevíme. V žádné sociální interakci nelze mít kompletní obraz situace, protože se na ni vždy díváme z určité osobní a časově ohraničené perspektivy, která je nevyhnutelně limitovaná. Uvědomění si omezenosti (neúplnosti a nepřesnosti) vlastních sociálních kognicí, tedy určitá pokora, je základní známkou duševního zdraví. Můžeme říci, že mentalizace je opakem čtení myšlenek, je to objevování. Ačkoli je mentalizace poměrně křehká, lze ji trénovat. Projevuje se snahou o objektivitu, logiku, strážlivost a umírněnost. Stejně tak se projevuje empatií, citlivostí, soucitem. Pomáhá lidem chápat smysl chování druhých. Je stavem mysli, v němž se nacházíme po většinu času, a posiluje naši celkovou subjektivní pohodu a kvalitu života.

Rozvíjení mentalizace při skupinové expresivní artefiletice

Magda Nišpanská

1. Mentalizující artefiletika

Při mentalizující artefiletice využíváme teoretický rámec metalizace (Fonagy et al., 2002) jako východisko pro reflektivní fázi artefiletického procesu. Uměleckou tvořivost využíváme k objasnění duševních stavů, což poskytuje příležitost prozkoumat myšlenky a pocity a umožňuje zvažovat více úhlů pohledu (Havsteen-Franklin, 2016; Verfaille, 2018). Během artefiletického setkání je vnitřní svět studenta externalizován skrze uměleckou symboliku. Externalizované vnitřní obsahy, vyjádřené pomocí metafory, student reflektuje za podpory skupiny, mezi jejímiž členy jsou vztahy vyznačující se respektujícím zájmem o vnitřní svět druhého (Moore & Marder, 2020), což vede k prohloubení sebepoznání.

Stěžejní fází skupinové artefiletiky je sdílená reflexe, kdy využíváme představitosti duševních stavů, tedy mentalizace. Obraz je zde prostředkem pro mentalizaci a slouží k propojení členů skupiny tím, že je centrem sdílené pozornosti účastníků za účelem sdílené reflexe (Springham & Camic, 2017). Tato reflexe je strukturovaná a moderovaná lektorem. Když jsou studenti schopni představit si duševní stavy sebe i druhých, mohou se lépe zapojit do spolupráce, naladit se na ostatní a propojit se s nimi a zároveň si udržet autonomii a individualitu (Fonagy et al., 2022). Pedagog povzbuzuje členy skupiny k aktivní reflektivní účasti a zájmu o každé jednotlivé dílo. Studenti odhalují sami sebe prostřednictvím díla a zároveň se vztahují k obrazům ostatních.

Důležitým aspektem mentalizující artefiletiky je *metafora* - tedy symbolické ztvárnění vnitřní reality skrze odlišné médium, které zanechává viditelnou stopu

ve fyzické realitě - např. barvy, tvary, příběhy (Slavík, Štech & Chrz, 2013). Akt tvorby skrze metaforu přímo vyžaduje zapojení vyšší kognitivní činnosti, tedy mentalizace, protože studenti jsou explicitně požádáni, aby přemýšleli o vnitřních obsazích svých vlastních myslí, nechali je na sebe působit, nechali vytanout symbolická zobrazení duševní reality a vyjádřili je formou umělecké činnosti. Metafory navíc poskytují pocit bezpečí - díky možnosti neverbálně a nepřímě vyjádřit svůj vnitřní stav. Vždy je zde možnost více výkladů. Nepřímá forma externalizace doposud neintegrováných pocitů a myšlenek je méně riskantní než přímé sdělení. Verbalizace neintegrováných emocí může totiž lehce aktivovat stres, který autentickou flexibilní tvůrčí reflexi a mentalizaci při hledání metafor blokuje (Moore & Marder, 2021). Díky metaforické symbolizaci dochází neinvazivním, jemným a bezpečným způsobem ke zviditelnění nejen pozitivních, ale i stresujících a znepokojivých aspektů vnitřní reality, které je nezbytné reflektovat, aby nedošlo k stagnaci či zablokování osobnostního růstu jedince. Tvorba umožňuje představivost, experimentování i možnost pohrávat si s mentálními reprezentacemi bez strachu z toho, co by se mohlo stát. Vyjádřit pocit smutku a osamělosti pomocí obrazu člověka pod hladinou není totéž jako ponořit se do skutečného jezera. Toto zobrazení však umožní členům skupiny projevit o vyjádřený a nyní zviditelněný smutek zájem, a tím snížit autorův pocit osamělosti. Empatie a autentický zájem působí preventivně a léčivě při výkyvech emocí, které přirozeně provázejí život mladého člověka v období pozdní adolescence a rané dospělosti. Umělecké dílo poskytuje účastníkům příležitost představit si alternativy své situace a díky tomu zvážit možnosti řešení ještě předtím, než by zareagovali na negativní emoční rozpoložení maladaptivně a neuváženě (Springham & Huet, 2018).

2. Mentalizující pedagog - lektor artefiletických kurzů, workshopů, kroužků

Pedagog skupinových artefiletických aktivit měl být důkladně obeznámen s teorií mentalizace jakožto smysluplným rámcem pro každou z fází artefiletického programu. On sám se snaží být vzorem zájmu o nekončící objevování vlastních vnitřních stavů skrze umělecké dílo, modeluje tedy postoj otevřenosti. Přemýšlí flexibilně a projevuje respekt vůči tzv. neprůhlednosti (opacity) a tajemnosti mysli, připouští, že nelze být odborníkem na mysl kohokoliv, ať už jde o studenta, nebo sebe sama. Vyjadřuje zájem o vnitřní svět studenta a prokazuje zvědavost kladením otázek ohledně zkušeností studentů s uměleckou tvorbou, ohledně myšlenek a pocitů vyjádřených v uměleckém díle i zkušeností se sdílením ve skupině. Povzbuzuje účastníky artefiletické skupinové aktivity k prozkoumávání duševních obsahů symbolizovaných v díle, skrývajících se pod povrchem, a zaměřuje sdílenou pozornost skupiny na umělecké dílo. Podporuje přemítání, pokládání otázek i hledání odpovědí. Mentalizující pedagog je průvodcem reflexe a objasňování symboliky uměleckého díla a pomáhá studentům zapojit se do přemyšlení o svých myšlenkách, touhách, přesvědčeních, emocích a zážitcích. Projevuje střízlivý, realistický, otevřený, respektující a zvědavý přístup vůči duševním stavům studentů.

Při vedení skupiny se pedagog řídí následujícími zásadami:

1. Zaměřuje sdílenou pozornost skupiny na umělecké dílo, studenti o díle přemítají, komentují ho nehodnotícím způsobem, pokládají otázky.
2. Přemýšlí flexibilně a projevuje respekt vůči tzv. *neprůhlednosti* (opacity), neboli určité tajemnosti mysli, připouští, že nelze být odborníkem na mysl kohokoliv, ať už jde o studenta, nebo sebe sama, ani odborníkem na symboliku výtvarného díla.
3. Měl by být vzorem autentického zájmu o nikdy nekončící sebeobjevování vlastních vnitřních stavů skrze umělecké dílo, modeluje tedy postoj

otevřenosti. Vyjadřuje tedy zájem o dílo a vnitřní svět studenta. Prokazuje zvědavost kladením otázek zaměřených na zkušenost studentů s aktuální uměleckou tvorbou, na jejich myšlenky a pocity vyjádřené v uměleckém díle, na jejich zkušenosti se sdílením ve skupině.

4. Povzbuzuje účastníky artefiletické aktivity či programu k prozkoumávání a objasňování úvah ohledně symbolizovaných obsahů, skrývajících se pod povrchem.
5. Zaujímá aktivní postoj a pracuje na udržení vysoké úrovně mentalizace ve skupině. Sdílí své dojmy, nabízí různé nápady a povzbuzuje členy skupiny, aby zvažovali alternativní perspektivy, k jejichž sdílení jsou všichni povzbuzováni (Bateman et al., 2019).

3. Artefiletický proces

Artefiletický proces má vždy pevně danou strukturu rozčleněnou do tří fází (Slavík, 2014; Rodová & Lojdová, 2016):

1. Zjišťování témat vyvěrajících z vnitřních autentických potřeb jednotlivých členů skupiny:

V úvodu setkání je prostor pro reflexi teoretických poznatků ohledně artefiletiky a mentalizace. Úkolem studentů je prostudovat před seminářem vybraný odborný text a napsat k němu krátkou reflexi. Lektor se obeznámí s reflexemi všech studentů, což je nesmírně důležité pro komunikaci zájmu lektora o způsob uvažování každého jednotlivého studenta. Tento zájem navozuje pocit důvěry ve smysl společné práce na prohlubování reflektivního sebepoznání, které je podmíněno určitou mírou otevřenosti a sebeodhalování. Pedagog komentuje úvahu a osobní přínos každého studenta.

Je velmi důležité zmínit význam bezpečné atmosféry a etických zásad tvorby. Všichni se zavazují nevynášet mimo skupinu potenciálně citlivé vnitřní obsahy odhalené při vzájemném sdílení. V této fázi je vhodné vyjádřit skupině ujištění,

že jistá míra obav při sebeodhalování je normální a zdravá. Každý by se měl řídit při rozhodování ohledně míry sebeodhalování svou vlastní vnitřní intuicí a nést za své rozhodnutí odpovědnost.

V neposlední řadě by měl pedagog zmínit význam kreativity a autenticity pro osobnosti růst a duševní zdraví. Uvede definici mentalizace a diskutuje o ní. Poté se členové skupiny domluví na tématu tvorby. Témata se buďto společně vyvozují, nebo si skupina může zvolit jedno z následujících témat:

- vztah k druhým (oba reprezentující důležitý vztah s psaným dialogem),
- vztah k sobě (vztah k sobě s ohledem na vlastní vztahovou vazbu),
- vztah k mysli, k vnitřnímu světu (nakresli krajinu reprezentující mysl, současné myšlenky a emoce),
- zážitek konfliktu a usmíření (namaluj svou důležitou zkušenost konfliktu a usmíření, kterou si zažil v posledních 6 měsících),
- rozmanité perspektivy (jedno téma, diskuse o různém ztvárnění),
- vnější a vnitřní bloky (ztvární to, co ti brání v rozvoji, co ti pomáhá),
- vnější a vnitřní zdroje (ztvární to, co podporuje tvou vlastní sílu a naději).

2. *Expresivní umělecká tvorba*

Účastníci jsou vyzváni k tvorbě, všechny materiály potřebné pro práci mají připravené v ateliéru. Pro tuto část je důležité vymežit realistickou časovou dotaci. Čas potřebný pro realizaci tvorby je vysoce individuální. Doporučuje se na začátku této fáze domluvit se studenty na tom, co budou dělat v případě, že aktivitu ukončí dříve než ostatní. Mohou v klidu čekat a rozjímat v tiché kontemplaci, nebo opustit ateliér. Lektor může mít připravenou jemnou hudební kulisu podporující soustředění a uklidnění (jemná instrumentální relaxační hudba), mnozí účastníci ji uvítají, musí se však na tom shodnout všichni.

3. *Reflexe*

Pokud je konkrétní ateliér velký, je lepší, když se skupina přesune ke kruhovému stolu, anebo se všichni posadí do kruhu na zem (pokud v tom někomu nebrání zranění či handicap). Kruhové uspořádání, při němž se všichni vzájemně dobře vidí, je pro reflektivní diskusi nejvhodnější organizační formou. Jednak umožňuje všem vidět umělecká díla z bezprostřední blízkosti, jednak podporuje komunikační interakce a soudržnost skupiny. Autor odevzdává obraz doprostřed kruhu. Jeho emoce a myšlenky jsou externalizovány v díle pomocí expresivních tvarů a barev, což poskytuje potřebný odstup a bezpečí potřebné k sebereflexi. Jedná se o reprezentaci druhého stupně - emoce a myšlenky jsou znázorněny nepřímo, vnitřní realita je znázorněná v modu “jakoby”, tedy metaforicky, obrazně (Moore & Marder, 2020). Interpretace symboliky díla, ať už vlastního, nebo děl ostatních, zahrnuje mentalizaci, protože vyžaduje představivost, myšlenkovou flexibilitu, naladění, empatii, zvědavost a otevřenost vůči objevování na první pohled nezjevných obsahů mysli. Autoři na interpretaci ostatních reagují, doplňují je, mohou je potvrzovat či vyvracet. Úkolem lektora je iniciovat a modelovat příklad postupu jak citlivě diskutovat o uměleckém díle a pokládá otázky podporující představivost vnitřních stavů: “Jaké by to bylo ocitnout se přímo v obraze někoho jiného?”. Nebo: “Jak na vás působí vaše dílo jako externalizovaný objekt?”. Pro udržení sdílené pozornosti a mentalizace je možnost verbálně se vyjádřit a sdílet své dojmy ohledně uměleckého díla zásadní. Lektor udržuje a podněcuje zájem o výtvarné metafory, které mají sloužit k získání vhledu a porozumění duševním stavům.

Student - autor díla může s pohledy ostatních na jeho vlastní díla souznít, nesouhlasit s nimi, nebo je doplnit a objasnit (uvádíme příklad):

Aneta: “Kdybych se ocitla v krajině, kterou jsi namaloval..., cítila bych se hrozně osamělá...”

Martin: “Ne ne, já právě cítím v té samotě klid a dobře. Není to negativní záležitost, ta osamělost, spíš je uklidňující a velmi důležitá...je to cílená samota, kterou člověk nutně čas od

času potřebuje. Tuto důležitou samotu si potřebuji dopřát pro dobítí baterek...ted' bylo ve škole docela náročné období a tuto mou osvědčenou psychohygienu jsem už nějakou dobu opomíjel. Namaloval jsem jí pomocí studených odstínů modré, které mohou v někom evokovat melancholii, což chápu.”

Umělecké dílo někdy poskytne cenný přístup k tzv. vrstvení emocí, které skupina může pomoci studentovi odhalit (uvádíme příklad):

Julie: “Tvůj obraz působí hodně neklidně, je něco, co ti nedopřeje klidu, o čem bys mohl a chtěl mluvit?”

Roman: “Já se snažím být stále lepším člověkem. Dělán vše pro to, abych se nezlobil na M. (blízkého člověka, s nímž žije v jedné domácnosti), ale uvědomuji si, že se nutím mu neustále, znovu a znovu odpouštět to, jak se ke mně chová, že na mne nebere žádný ohled, např. potřebuji klid na učení, navzdory tomu, co vše pro něj dělám, protože je to starší a tělesně vážně nemocný člověk. Možná je z toho mého obrazu cítit nějaké napětí...možná je to tím, že si nedovolím mu to přímo říct, normálně se rozzlobit, abych ho nezranil a abych si ani já sám před sebou nepřipadal jako mizera, protože jeho situace je objektivně těžká a já jsem zdravý, mladý, silný, tedy měl bych... Přitom on je neustále vzteklý na všechny kolem...posmívá se mému studiu...předtím jsem o tom takhle nepřemýšlel, děkuji ti za upozornění.”

Vhodným sdíleným postojem ve skupině je v této fázi artefiletického procesu *reflexivní kontemplace*. Jedná se o mentalizující postoj, který vyjadřuje pružné, uvolněné a otevřené vnímání, nikoli kontrolující sledování toho, jak druzí myslí a cítí. Je opakem nutkavé snahy přijít věcem na kloub. Tento postoj zajišťuje otevřenost vůči druhému, kdy si člověk dovolí rezonovat s jeho prožitkem a následně reflektovat pocity, které v něm tento prožitek vyvolal (Asen & Fonagy, 2021).

Po těchto třech základních fázích obvykle (ne nutně) následují závěrečné fáze:

4. Závěrečné sdílení ohledně zkušenosti s mentalizací ve skupině

Diskuse a sdílení předchází závěrečnému úklidu výtvarné místnosti. Dává studentům příležitost pojmenovat pocity a dojmy ze semináře. Když členové skupiny shrnují a vyjasňují své osobní zážitky, poskytuje to opět prostor pro reflexi různých perspektiv, odlišného vnímání a emočního prožívání. V závěru je důležité, aby pedagog udržel metalizační rovinu otevřenou a ukazoval svým

příkladem respekt vůči multiperspektivám: “Jaké pro vás bylo být dnes součástí této skupiny? Je něco, co jsme opomenuli, nebo přehlédli a co byste chtěl/a, abychom věděli?” Smyslem veškerých artefiletických aktivit je reflektování (mentalizace) procesu růstu ve smyslu prohloubení sebepoznání. Studenti jsou dotazováni, jaké je pro ně být součástí skupiny a vidět ostatní, jak zkoumají jejich obraz, oceňuje se transparentnost mysli. Studenti často uvádějí, že se cítili pochopení a spojení se svými vrstevníky. Někteří studenti se svěřují, že zpočátku cítili určitou zdrženlivost a obavy ze sdílení a sebeodhalování, jež se v průběhu semináře postupně rozplynuly, zejména díky otevřenosti lektora a dalších členů skupiny.

5. Úklid ateliéru

Nyní je možné skupinu rozdělit do dvojic či trojic, které uklidí přidělenou, nebo jimi vybranou část ateliéru. Lektor se může zeptat: “Kdo chce umýt štětce?”, “Kdo chce uspořádat stoly do původní podoby?”. Společná činnost dále posiluje sounáležitost a spolupráci mezi studenty a zároveň umožňuje plynulé, pozitivní a harmonické ukončení semináře.

4. Význam mentalizující artefiletiky a arteterapie

a) Salutogeneze

Expresivní umělecké aktivity mají přirozený salutogenní potenciál, což znamená, že přirozeně podporují duševní a fyzické zdraví a subjektivní pohodu člověka. Artefiletika je aktivním přístupem, který se zaměřuje na salutogenetické faktory, podporující zdraví a dobré sociální vztahy. Jak pro artefiletiku, tak i pro arteterapii je důležitá pozitivní změna v životě člověka, mezi oběma přístupy je však jeden zásadní rozdíl. V případě arteterapie se jedná o změnu ve smyslu nápravy, korekce či léčby více nebo méně závažných intrapersonálních i interpersonálních problémů a stavů. Lhotová a Perout (2018, s. 18) se domnívají, že “klíčovým momentem při tomto typu práce je skutečnost, že výtvarná tvorba se stává

prostředkem pro navození terapeutických změn.” V těžších případech poruch osobnostní jsou naděje a vyhlídky (prognóza) na pozitivní změnu maladaptivního prožívání a chování poměrně malé. Artefiletika se, stejně jako salutogeneze, zaměřuje na faktory, které podporují, udržují a rozvíjejí zdraví, vztahy a potažmo kvalitu života. Při artefiletice se tedy nejedná o léčbu, jako je tomu v případě arteterapie, ale o navození pozitivního prožívání a osobnostního růstu u relativně zdravých lidí. Artefiletika prožitkovou formou posiluje kompetence vedoucí ke zlepšení adaptační kapacity člověka.

Dnešní poznatky ohledně reflektivity a mentalizace plynule navazují na poznatky Antonovského, v jehož době termín mentalizace neexistoval. Antonovsky přitom prozíravě chápal, že způsob, jakým lidé vnímají život, ovlivňuje jejich smysl pro koherenci a to, jak se ve světě orientují. Antonovsky (1996) byl přesvědčen, že pokud se nám podaří smysluplné koherentní vnímání reality převést do praxe, kvalita našeho života se zvýší. Smysl pro koherenci je způsob myšlení a jednání s vnitřní důvěrou, který lidem umožňuje identifikovat a účelně využívat vnitřní i vnější zdroje. Smysl pro koherenci je rovněž chápán jako srozumitelnost, zvládnutelnost a smysluplnost různorodých zkušeností (Antonovsky, 1996). Antonovsky si dále povšiml, že když je člověk se silným smyslem pro koherenci konfrontován se stresem, dělá vše proto, aby daný stresor pochopil, s nadějí, že má k dispozici zdroje, které mu danou náročnou situaci pomohou zvládnout. Co jiného než metalizace je schopnost nejen si vnitřní růstové faktory uvědomit, ale pokusit se je zároveň integrovat do života adaptivním způsobem? Duševní zdraví se ze salutogenního hlediska týká pochopení a posílení adaptačních schopností člověka s cílem podpořit pocit koherence (integrity). Při podpoře koherence sehrává klíčovou roli sociální opora (Antonovsky, 1996). Případy, kdy člověk není schopen využít sociální oporu, naznačují selhání epistemické důvěry. Snížení epistemické důvěry narušuje salutogenezi a zvyšuje zranitelnost vůči psychopatologii (Fonagy et al., 2015). Artefiletika pomáhá obnovit důvěru v sociální hodnoty prostřednictvím zkušenostního učení s využitím zájmu o sebe a

druhé. Nabízí příležitosti pro epistemické shody a posílení důvěry v hodnotu sebepoznání, a proto podporuje salutogenezi (Moore & Mader, 2021).

b) Posílení resilience

Artefiletické aktivity mohou posilovat odolnost a zvládání náročných situací. Odolnost označuje schopnost člověka přizpůsobit se nepřízni osudu. Týká se kompetence splňovat očekávání v různých oblastech psychosociálního fungování. Mentalizace podporuje odolnost tváří v tvář stresovým podmínkám a schopnost zaujmout jinou perspektivu (Bateman & Fonagy, 2013). Mentalizující artefiletika vytváří podmínky pro znovuoobnovení epistemické důvěry, čímž buduje odolnost. Když je lidem umožněno využít zkušenosti s mentalizací k tomu, aby se naučili mentalizovat druhé, mohou tyto zkušenosti přenášet do každodenního života. Studenti se mohou stát vnímavějšími k zpětnovazební hodnotě sociální komunikace předávané prostřednictvím uměleckého díla a diskuse o něm. Artefiletika otevírá a umožňuje nové cesty pro přenos znalostí tím, že poskytuje možnost zrcadlení a uznání každého člověka jako jedinečného subjektu s vlastní mentalitou (Springham & Huet, 2018). Může tedy pomoci při znovuzískání pocitu kontroly, nahrazení vyhybavého a bezmocného chování adaptivnějšími reakcemi, což buduje resilienci (Berberian, 2019).

c) Podpora integrity Já

Nevýznamnější funkcí mentalizující artefiletiky je zpětnovazební korekce sebepojetí. Studenti sdílejí informace o svém díle a vyjadřují reálné i domnělé poznatky o sobě prostřednictvím umělecké tvorby. Díky nehodnotící a respektující zpětné vazbě od ostatních může dojít k významné zpětnovazební korekci nerealistických aspektů sebepojetí. Sociální komunikace s důvěryhodnými druhými je totiž klíčovým zdrojem cenné korektivní zkušenosti, jež vede k prohloubení sebepoznání. Odlišné náhledy a možnosti interpretace

určitého vnitřního stavu mohou začít studentovi dávat nový smysl a posílit integritu sebepojetí.

Umělecká tvorba podporuje pocit vlastní iniciativy a kontroly, protože studenti jsou plně zodpovědní za dílo, které vytvářejí, čímž posilují vlastní sebedůvěru. Jejich vlastní iniciativa a seberealizace je uznávána a podporována. Vytváření "něčeho z ničeho" může být pro studenty povzbuzující a dovoluje zažít pocit zdatnosti a sebeúcty. V artefietice jsou studenti vyzýváni k cílevědomé činnosti, vytvářejí hmatatelný umělecký produkt k vyjádření svého vnitřního stavu a sdílí osobní význam uměleckého díla (Greenwood, 2012). Skupinová arteterapie se zabývá křehkou rovnováhou mezi autonomií a spojením, sebou samým a druhými (Moore & Marder, 2020). Schopnost rozlišování Já/druhý je základem zralé identity. Identifikace s autorstvím uměleckých objektů může napomáhat procesu uvědomění si fyzické reprezentace hranic mezi vnitřními světy individualit, protože dílo nakonec náleží svému tvůrci. Proto si student, který se potýká s problémem nejasných hranic, může uvědomit, že nelze přebírat problémy druhých, jako by byly jeho vlastní. Jiný student si naopak může uvědomit, že spolužáci jsou chápavější a empatictější, než předtím s nedůvěrou předpokládal.

Příklad:

Lucie: "Když jsem malovala svůj stres ze zkoušek a mohla o něm mluvit, myslela jsem si, že ostatní se na to nemohou napojit. Že se jich to nemůže týkat. Ale když jsem se dívala na jejich malby vnitřních bloků růstu, uvědomila jsem si, že na každého nějak dopadá někdy nějaký stres a ucítila jsem blízkost, že jsme všichni propojeni a podobní. Nikdy jsem se ve skupině necítila pochopená. Myslela jsem, že jsem ta problémová, že jen já si stěžuji na nároky učitelů a na školu. Když jsem o tom mluvila, ostatní se ode mne odtáhli. Ale když jsem ty pocity namalovala, tak oni se na ně dívali, zajímali se o ně a chápali je. Nemohla jsem tomu uvěřit. Asi jsem o tom mluvila nějak nesrozumitelně, nebo vysílala nějakou divnou energii. Ale té malbě všichni rozuměli a já jsem se konečně cítila jednou pochopená. Někdo mi řekl, že si furt stěžuji a vypadám nespokojená a naštvaná. Ale v tom obraze uviděl tíhu a smutek, viděli pravdu o mně, kterou jsem jinak nedokázala asi vyjádřit...že nejsem nespokojená a naštvaná, ale nejistá a vystresovaná a nešťastná. To mi dalo podnět zamyslet se nad sebou, proč na ostatní mohu působit jako vztekloun a potíživista, ale já se tak neprožívám a nemám to v úmyslu. Asi je to jen moje obrana před tím strachem ze selhání a z toho, že to nezvládnou, že jsem...že nejsem dost chytrá..."

Obraz otevřel nové perspektivy sebepoznání a poznání studentky spolužáky. Najednou jí poskytli empatii, po níž toužila, přičemž se nikomu nezdálo, že by měla přehnané nároky, a všichni členové skupiny jí ochotně vyjádřili pochopení a soucit s její úzkostí.

5. Efektivní mentalizace pedagoga

Zralá mentalizace zvýhodňuje pedagoga v jeho komunikačních interakcích jak v osobních, tak i v profesních vztazích. Projevuje se následujícími postoji, které by měl pedagog vědomě rozvíjet a posilovat:

a) Zaměřenost na duševní stavy

Cílem pedagoga je udržení vlastní zralé metalizace při skupinové reflektivní práci s uměleckými artefakty. Pedagog se upřímně, vlídně a neinvazivně zajímá o myšlenky a pocity studentů, respektuje jejich perspektivy, zejména pokud se tyto perspektivy liší od jeho vlastních. Zároveň chápe, že skutečné porozumění druhému může být rozšířeno pouze tím, co se člověk může dozvědět o mysli druhého člověka skrze otevřenou empatickou komunikaci - sdílení myšlenek a pocitů.

b) Východisková pozice nevědění - jistá míra nejistoty

Zaměřenost na duševní stavy předpokládá otevřenost k objevování a trvalé udržování "postoje nevím", aby se člověk nedopustil chyb v podobě hodnocení, spekulativních domněnek a předpokladů o tom, co si druzí mohou myslet či cítit. K tomu patří i schopnost nezaměřovat se přehnaným způsobem na duševní stavy (hypermentalizace) do té míry, že bychom se mohli ocitnout ve světě představ, avšak bez ukotvení v sociální realitě. Pedagog přijímá přirozené limity sociálního poznávání, neboť chápe, že v nejlepším případě může pouze *odhadovat* myšlenky, potřeby, přání a pocity druhého. Pedagog v žádném případě nestojí v "privilegovanější" pozici při interpretaci důvodů určitého uměleckého ztvárnění.

Zdrženlivý pedagog snižuje riziko, že bude zahlcen nebo zmaten vlastními domnělými důvody chování a jednání studentů. Tento postoj je označován jako vědomí "netransparentnosti duševních stavů" (Leslie, 1987). Zároveň by měl mít určitou míru jistoty a spolehlivosti ohledně své vlastní mysli a považovat své vlastní reakce za předvídatelné.

c) Přijetí multiperspektiv, identifikace současných perspektiv a porovnání s alternativními možnostmi

Pedagog akceptuje, že stejné dílo může z perspektiv různých studentů vyznívat velmi odlišně a že tyto odlišné perspektivy obvykle odrážejí rozmanité zkušenosti a historii jednotlivců. Rovněž akceptuje to, že stejný jev může mít více vysvětlení. Schopnost multiperspektiv souvislostí je některými odborníky považována za klíčovou lidskou mentalizační schopnost, která je základem sociální spolupráce a sdílené intencionality (Tomasello, 2019).

d) Autobiografická / narativní kontinuita/vývojová perspektiva

Pedagog zohledňuje vývojový aspekt osobnostního růstu, což značí schopnost reflektovat, jak mohou být současné duševní stavy a prožívání ovlivněny zkušenostmi a událostmi, které se udály v minulosti. Je modelem koherentního a komplexního vyprávění o svých vnitřních zkušenostech, tak aby si ostatní mohli vytvořit realistickou mentální reprezentaci jeho zkušenosti. Koherence našeho vlastního vyprávění je základem pocitu osobní kontinuity - tzv. narativní identity, udržované promítáním minulých a současných zkušeností a představivostí ohledně toho, co si budeme myslet a cítit v budoucnu.

e) Regulace afektů

Pedagog chápe, že lidská emocionalita je životodárná a důležitá. Věří, že emocím lze porozumět a zároveň je zvládat, k čemuž využívá zejména mentalizaci. Minimalizuje prementalizační (nereflektivní, reaktivní) stavy mysli a s tím

související nezralé obranné mechanismy Ega. Snaží se obnovit nebo udržet efektivní mentalizaci během potenciálně konfliktních a stresujících interakcí ve skupině. Uvědomuje si, že intenzivní emoce, které se mohou při umělecké tvorbě vynořit, tlumí mentalizaci. Dokáže srozumitelně studentům objasnit, že dočasně ztrácet mentalizaci je při prožívání intenzivních emocí zcela přirozené.

f) Obyčejný, lidský, ne-expertní pohled - pokora, transparentnost ohledně vlastní mysli

Pedagog je ochoten nechat se překvapit a učit se od druhých bez ohledu na specifické postavení studenta a pedagoga v hierarchii dané vzdělávací instituce. Striktně se vyhýbá projevům arogance ve vztahu k postojům a přesvědčením studentů. Dokáže střízlivě a s humorem zpochybnit vlastní metalizační schopnosti a je ochoten nechat se překvapit a učit se od druhých bez ohledu na jejich postavení.

g) Schopnost důvěřovat

Důvěra je nesmírně důležitou mentalizační silou, která je v kontrastu s paranoidním, bojácným postojem. Vztahuje se k otevřenosti a k historii bezpečné vztahové vazby v rámci rané socializace v rodinném systému (Hill et al., 2003). Důvěra je zásadní složkou pro vytváření a udržování smysluplných vztahů. Projevuje se *neparanoidní* reflektivitou a reaktivitou. Pedagog si je vědom vlastních tendencí k vytváření nepodložených předpokladů ohledně jednání druhých. Může se dokonce stát, že student trpí nedagnostikovanou závažnou poruchou osobnosti s tendencí k převládajícím paranoidním, či malvolentním myšlenkám a emocím. V takovém případě je vhodné, aby lektor měl možnost supervize se zkušenějším pedagogem, který je vzdělán jak v oblasti psychopatologie, tak v oblasti mentalizační komunikace.

h) Schopnost spolupráce a společného záměru

Pedagog sdílí společné cíle a záměry a spolupracuje se studenty při plnění společných úkolů. Rozvíjení sdílených perspektiv je jádrem vztahové mentalizace. Pedagog respektuje, že existují nesdílené a stěží sdělitelné duševní stavy, netrvá na sebeodhalování studentů, což posiluje soudržnost a důvěru. Ujistí se, že všichni studenti rozumí zadání. Mohl by totiž mylně předpokládat, že se všichni shodli na společném záměru, avšak jeho neověřené předpoklady o konsenzuálně vnímaném společném cíli by byly nepřesné, či mylné.

ch) Víra a naděje v proměnlivost a rozvoj

Znamená určitou míru optimismu a naděje, že mysl může změnit myšlení stejně jako fyzickou situaci. Chápe, že je normální měnit priority a preference, zejména ve vývojovém stádiu mladé dospělosti. Nadějný a optimistický postoj implikuje předpoklad, že nestrukturované myšlení a impulzivní emocionalitu lze modifikovat, což je povzbuzením pro studenty. To vnáší do skupinové práce pocit optimismu, pocit, že “sebepoznání se může rozšiřovat”.

i) Uvědomění si vnitřního konfliktu

Je specifickým aspektem sebereflexe, jenž zahrnuje nejen mnohohrstevnatost subjektivních výpovědí, ale také možnost, že nejsou vzájemně slučitelné a že v každém z nás působí vnitřní rozpory a protichůdné síly. Značí uznání přirozené míry ambivalence v ambicích, přáních, myšlenkách, je všudypřítomným rysem každého z nás.

Závěrem lze shrnout, že teorie mentalizace může tvořit funkční a užitečný rámec pro úspěšné vedení skupinových artefietických aktivit. V textu byly navrženy a popsány vybrané metalizační postoje, které se projevují na úrovni myšlení, emocí a chování pedagoga. Tyto postoje lze reflektovat a trénovat ve většině každodenních komunikačních situací. Mentalizující pedagog aktivně a cíleně

podporuje mentalizaci studentů, což přirozeně vede k větší soudržnosti ve skupině a posílení duševního zdraví a osobní integrity jednotlivých studentů. Tyto cenné zkušenosti studenti mohou následně přenášet do vlastní pedagogické praxe.

Role portfolia v reflektivním pojetí pedagogické praxe v neformálním vzdělávání

Radka Harazinová

1. Systémové změny ve vzdělávání pedagogů

Od konce 80. let 20. století procházejí jednotlivé vzdělávací systémy sjednocující se Evropy vzdělávacími reformami. To s sebou přináší odlišný pohled na celkové koncepte, cíle a obsahy, které se promítají i do univerzitního vzdělávání pedagogických pracovníků. Teoretická východiska vnitřní reformy se opírají o humanizaci školy spojenou se zvýšeným obratem k dítěti, žákovi, studentovi, se zkvalitněním komunikace mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu, pozitivním ovlivňováním psychosociálního klimatu školy, s čímž souvisí i proměna didaktické koncepte výuky (změna metod, organizace, způsobů hodnocení, ...) (Spilková et al., 2004). Proměna školy se odráží v profesní přípravě pedagogických pracovníků formálního i neformálního vzdělávání. O významu formálního vzdělávání nikdo nepochybuje. Je středem zájmu vzdělávací politiky. Doplňuje ho neformální vzdělávání, které podporuje myšlenku celoživotního vzdělávání a přináší rozmanité příležitosti k učení v průběhu celého života. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Výuka pedagogů věnujících se danému oboru má nepostradatelné místo na terciální úrovni (vysokoškolské). I zde je třeba přistupovat ke vzdělávání budoucích pedagogů s individuálním respektem a snahou poznávat a podporovat jejich vývoj směrem k profesionalitě.

Nové požadavky na systémové vzdělávání pedagogů v celostním modelu profesní přípravy (Lukášová et al., 2014) jsou založené na autoregulaci učebních profesních činností studentů a na reflektivních strategiích výuky (Lukášová et al.,

2014; 2015). Od studentů se očekává, že během svého studia najdou svou vlastní cestu a cíl dalšího smysluplného a promyšleného pedagogického směřování. K tomu potřebují dostatek příležitostí pro úvahy o všem, co se učí, co aplikují do praxe. V průběhu svého studia reflektivně kriticky vyhodnocují dosažené znalosti, kompetence a dovednosti a ze svých zjištění vyvozují závěry pro svůj další profesní vývoj. Nástrojem pro účelný záznam a sledování studentova systematického a kontinuálního posunu včetně zobrazení reflexe a sebereflexe může být soubor materiálu, který utváří a posouvá jejich profesní myšlení a přináší originální a autentický doklad o jejich individuální úrovni. Takový nástroj nazýváme portfolio. Bohužel, neexistuje jednoduchá definice, která by jednoznačně a vyčerpávajícím způsobem vymezila jeho podstatu. V následujícím textu se pokusíme naznačit uvažování o základních otázkách zachycujících důležitá hlediska portfolio.

2. Co je portfolio?

Portfolio se využívalo nejprve v ekonomii, uměleckých oborech a až poté se dostává do školního prostředí. Ve školním vzdělávání a hodnocení žáků a studentů se v různých podobách objevuje od 80. let dvacátého století. Postupně se stalo součástí celkové proměny nejen vysokoškolského vzdělávání. Jeho původní význam se rozšířil z administrativní funkce přes alternativní formy hodnocení konečných výsledků práce na podporu konstruktivistických modelů vzdělávání uplatňujících individualizaci a diferenciaci v učení a vyučování až po dlouhodobé monitorování rozvoje jednotlivých kompetencí studentů. (Tomková, 2018) Jeho význam lze spatřovat jako prostředek vytváření návyků pro fungování edukace založené na důkazech v pozdějším profesním životě. Edukace založená na důkazech zahrnuje shromažďování, zpracovávání a uchovávání existujících důkazů, jejich systematické zprostředkování zájemcům s možností následného

využívání a kultivování komunity pedagogů a spolupracujících odborníků (Mareš, 2009).

Portfolio – slovo, které slyšel každý z nás a někteří ho i prakticky využívali. Setkáváme se s ním v průběhu celé vzdělávací dráhy od mateřské školy, přes základní a střední, až po školy vysoké. Svá opodstatnění má i v následujícím – profesním životě. Může mít různé názvy: dětské, žákovské, studentské, předmětové, tematické, pedagogické, sumativní, formativní, procesuální, reprezentační, edukační, dokumentační, dokladové, profesní, ... S každým názvem si uvědomujeme odlišný účel, funkci, cíl sběru materiálu apod. Proto ani vymezení samotného pojmu není obecně platné a jednoznačné.

Zaměříme se na portfolio, jež v průběhu studia využívají studenti neformálního vzdělávání. Naším cílem není provést studii obsahující vyčerpávající odpovědi na otázky: Jak lze vymezit pojem portfolio? Co je jeho podstatou, významem, strukturou, obsahem? Jak postupovat v průběhu jeho tvorby? Také si neklademe za cíl popsat jednu formu a strukturu, ale nabídnou podněty k přemýšlení o vlastní podobě tohoto materiálu, který může být samotným tvůrcům i jejich vyučujícím k užitku. Proto jednotlivé části předkládaného textu neomezujeme na jednu formulaci a nabízíme několik inspirativních variant z dostupných zdrojů. Lze je rozšiřovat, kombinovat, doplňovat, přemýšlet o nich a upravovat je dle zvolených cílů a blíže určujících zadání.

Portfolio je definováno jako „soubor různých produktů žáka, studenta nebo učitele, které dokumentují vývoj v jeho práci za určité období“ (Průcha et al., 2013, s. 209).

Podobě portfolia v předškolním vzdělávání se věnují Krejčová, Kargerová a Syslová (2015). V této vývojové etapě má portfolio potenciál pro pedagogickou diagnostiku. Je důležitým prostředkem sledování vývoje dítěte a následné komunikace mezi školou, rodinou, popř. spolupracujícími institucemi, které mohou jeho obsah využívat k hlubšímu poznání schopností a možností dítěte.

Autorky vnímají portfolio jako součást komplexního individualizovaného hodnocení. Člení ho na sběrné (pracovní, dokumentační), výběrové (reprezentační) či hodnotící (diagnostické). Uvádějí, že při vhodné práci s portfoliem je jedinec motivován k dosahování lepších výsledků. Má-li být výpovědní hodnota o úrovni jedince komplexní, je třeba do něho vkládat materiály dostatečně pestré (Krejčová et al., 2015).

Na studentské portfolio obrací pozornost Prokešová a Stuchlíková (2008). Považují ho za významný prostředek reflexe vzdělávací a později i profesní dráhy. Studentské portfolio podle nich dokládá vytváření osobní a profesní identity, klíčových bodů, křížovatek, vyjadřuje individualitu a důležité impulzy, které tento vývoj usměřují.

Významnou funkci portfolia spočívající v podpoře aktivní role studentů v jejich profesním učení a hodnocení zmiňuje Tomková (2018), která se zamýšlí nad otázkami: Jaký potenciál má využívání profesních portfolií v reflektivně pojatém vzdělávání pro profesní učení a hodnocení studentů učitelství? (Tomková, 2018) Směřování možné odpovědi na tuto otázku s přesahem do zvyšování komunikačních dovedností studentů naznačuje Svatoš (2006, s. 47), když uvádí, že „cíleně vytvářený obsah studentského portfolia podporuje rozvoj studentské identity, vede ke zvyšování sebepojetí i poměrování své pozice ve skupině vrstevníků“.

Studentské profesní portfolio jako prostředek komplexního rozvoje a reflektivity v profesní výbavě studentů chápou Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014):

„v čase se nashromažďující inventář produktů studenta, jehož průběžné vytváření má význam pro něj samotného, ale také pro instituci, která ho na profesi připravuje. Je obrazem prohlubující se učitelské způsobilosti, názorových a vztahových proměn a pojmenovaných bodů zlomu v profesionalizačním příběhu“ (s. 9).

Komplexní rozvoj vnímá Lukášová (2015) v postupném růstu pedagogického sebepojetí založeném na utváření pedagogické identity, autenticity, znalostech,

ale také empatii, tvořivosti, sociálních dovednostech, schopnosti rozhodovat se a to vše v rámci profesní etiky.

R. Bibeau (in Tomková, 2018) charakterizuje profesní portfolio jako strukturovanou kolekci profesní identity, nástroj vzdělávání a komunikace, který slouží především studentovi v jeho učení. Je důkazem jeho zkušeností a znalostí, odrazem jeho vývoje, nástrojem sebepoznání, autoregulace a uvědomování si vlastních procesů učení, druh životopisu, který prezentuje informace dokumentující profesní rozvoj. Podporuje personalizační a sociokonstruktivistické pojetí vzdělávání. Stimuluje pedagogy k reflektivní praxi a k reflektivnímu pojetí výuky. To znamená, že budoucí pedagog kriticky posuzuje vlastní a pozorované činnosti, reálné i tušené, analyzuje je, zamýšlí se nad jejich příčinami, průběhem a vyvozuje důsledky, které vycházejí z relevantních teorií a modelů, které dokáže správně argumentačně podložit. (Tomková, 2018; Spilková, 2007) Lukášová, Svatoš a Majerčíková se ve své publikaci s názvem *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství* nechali inspirovat zahraničními autory Atkinsonem a Glaxtonem, když uvádějí: „Reflektivní model učitelského vzdělávání vede studenty od znalostí deklarativních (vědět co), přes procesuální (vědět jak) až ke kontextuálním znalostem (vědět proč).“ (Lukášová et al., 2014, s. 60)

3. Jaký je význam a funkce portfolia v reflektivním pojetí?

Portfolio jako celek nám dává o jeho tvůrci řadu důležitých informací. Jeho tvorba intenzivně podporuje systémový proces učení, podněcuje tvořivost, odráží způsob studentova myšlení, prozrazuje hodnotovou orientaci. Mezi hlavní činnosti, bez kterých se tvorba portfolia neobejde, patří sběr produktů, jejich výběr, následné uspořádání a integrování. Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014) upozorňují, že konstruktivistický model výuky se ve vyvíjející se profesní identitě neobejde bez vědomé reflexe subjektivního pojetí výuky, žáka i vlastního sebepojetí

pedagoga. Reflektovaný model profesní přípravy souvisí s rozvojem profesních kompetencí studenta, které dokládají jeho dovednost plánovat, realizovat a hodnotit výuku s respektem k individuálním vývojovým a osobnostním zvláštnostem žáků. Reflektivně pojaté vzdělávání integruje teorii a praxi prostřednictvím reflexe. (Lukášová et al., 2014) Mezi další aktivity spojené s prací s portfoliem patří prezentace, obhajoba, přijímání zpětné vazby a samozřejmě hodnocení. Vyučujícím tento materiál podává informace nejen o aktuální úrovni studentova učení a myšlení, ale díky dlouhodobému ukládání jednotlivých složek portfolia zobrazuje i studentův vývoj. (Tomková, 2018) Tvorba portfolia je cestou, jak v rámci studia realizovat individualizovanou výuku studentů a propojovat pedagogické, psychologické a oborové didaktiky. (Prokešková & Stuchlíková, 2008)

Portfolio má význam pro osobní učení z těchto důvodů:

- Jde o komplexní a autentický nástroj.
- Podporuje profesní identitu studentů.
- Jeho tvorba napomáhá prohloubené reflexi vyučované disciplíny.
- Dochází k uvědomování si teorií, které podporují pedagogickou praxi, podporuje integraci teorie a praxe, znalosti i zkušenosti.
- Přináší pocit větší důležitosti zvládnání své praxe a výraznější angažovanost v pedagogických inovacích.
- Díky portfoliu učící se subjekt (student) rozvíjí své sociální a kulturní kompetence.
- Podporuje aktivní učení, konstruuje své poznání v kontextu, používá metakognitivní strategie, hledá svůj styl a smysl učení, což jsou hlavní aspekty autoregulace učebních profesních činností studentů.
- Je jejich pamětí i reflexí konstruování.
- Podporuje profesní rozvoj, reflexi i sebereflexi, čímž získává nový vhled na účelnost reálných situací.

- Je nástrojem prokazování a hodnocení dosaženého profesního rozvoje a výsledků profesního učení.
- Může mít přesah a uplatnit se i v budoucí vlastní praxi jako pomůcka pro ukládání různých materiálů, zachycování nápadů, zkušeností, reflexí apod. (Tomková, 2018; Lukášová et al., 2014)

Při tvorbě portfolia je dobré se vyvarovat následujícím rizikům:

- Exhibice – formální stránka práce je upřednostňována nad obsahovou nebo jedinec má tendenci zveličovat některé části a vylepšovat si vlastní profil;
- Trivializace - přílišné zjednodušování, rozměňování či nedoceňování popisované problematiky;
- Časová náročnost tvorby – nejen tvorba jednotlivých částí, ale i jejich reflexe a neustálá revize jejich třídění;
- Velké množství vloženého materiálu spojeného s nízkou reprezentativností obsahu; Prokešová a Stuchlíková (2008) ve své studii věnované analýze studentského portfolia budoucích učitelů zmiňují několik zahraničních inspirací napomáhajících strukturaci a průběžné revizi jeho obsahu. V průběhu tvorby by si student měl klást např. tyto otázky: „Co jste se naučili při přípravě této části portfolia? Co by Vám pomohlo stát se lepším učitelem? Kdybyste tvořil/a tuto položku dnes, co – pokud něco - byste změnil/a? Jak ovlivnila tato položka Vaše uvažování o vztazích mezi cíli učení, vyučováním a hodnocením?“ (Prokešová & Stuchlíková, 2008, s. 113)
- Nadužívání a přílišné očekávání spojené se zaváděním práce s portfoliem do výuky.

V České republice je portfolio nejčastěji využíváno především k sumativnímu (závěrečnému, souhrnnému) hodnocení. Stále častěji se přechází od funkce čistě administrativní (sloužící k zakládání dokumentů jako např. žádostí, výsledků

zkoušek, splněných prací, ...) k intenzivní, koncepční a systémové práci s portfoliem (Tomková, 2018).

Svatoš (2006) zmiňuje tři úrovně práce s portfoliem u studentů pregraduálního vzdělávání:

1. **Monitující** – student spontánně vkládá materiály, které hromadí během studia. Přínos takového portfolia je čistě individuální a nepodléhá zadáním jednotlivých vyučujících.
2. **Intervenčně regulační** – záměrné a promyšlené. Instrukce spoluurčuje obsah, jeho návaznosti a vhodné analytické nástroje.
3. **Intervenčně edukační** – zobecňuje dlouhodobé individuálně profesionalizační pohledy a z nich se vyvozuje zpětná vazba.

Nás zajímá takové portfolio, které může student tvořit a využívat v průběhu svého studia až po jeho závěr a na jehož vznik a realizaci bude mít hlavní vliv. Je tedy důležité si uvědomit jeho význam pro profesní učení (procesní, rozvojové a formativní) založeném na poznávání sebe sama (svých silných i slabých stránek) s cílem zefektivnit učení a vyučování. Proti tomu závěrečné (sumativní) portfolio obsahuje reprezentativní produkty, které zdůrazňují silné stránky rozvoje profesních kompetencí. Pokud má být portfolio funkční součástí reflektivně pojatého vzdělávání, je nutné o vkládaných materiálech diskutovat, zabývat se jejich kvalitou a hloubkou (Tomková, 2018). Z hlediska časového vymezení jde o dlouhodobé strategie profesního učení, charakterizovaného postupným konstruováním spojeným se systematickým vybíráním, doplňováním, reflektováním významu jednotlivých částí a jejich následným opravováním, tříděním a přestrukturováním.

4. Práce s portfoliem

Podmínkou pro kvalitní a efektivní práci s portfoliem je vytvoření důvěrného vztahu mezi studentem a učitelem, který pomáhá při individualizovaném plánování, usměrňování a překlenování nedostatků, popř. zprostředkovává

interakce vhodné ke vzájemnému sdílení svých zkušeností s dalšími studenty (Tomková, 2018). Má-li portfolio splnit svou aplikační funkci, je třeba promyslet následující otázky:

1. Jaký cíl a záměr portfolio sleduje? Půjde o portfolio dlouhodobé, mapující můj vývoj, nebo o závěrečné, ve kterém prezentuji své nejlepší výsledky? Zaměřím jeho obsah k jednomu oboru, nebo bude mít přesah do více předmětů?
2. Jaké typy materiálů použiji? Respektuje tento obsah zadaná kritéria?
3. Mohu s vloženými materiály dále pracovat?
4. Je soubor vložených materiálů dostatečně transparentní a popisující zvolené cíle?
5. Není mé portfolio pouze složkou formulářů administrativního charakteru jako např. sebehodnotící a hodnotící nástroje, plány profesního rozvoje, popisy profesních kompetencí, testy, ...? Poskytuje tento materiál dostatek podkladů pro vlastní reflexi?
6. Nezúžil se obsah mého portfolia na pedagogický deník praxe s uvedením reflektovaných příprav a metodického materiálu, který mohu využívat v praxi?

5. Jaké materiály mohou být součástí portfolia?

Portfolio jako celek by mělo podávat komplexní informace o individuální úrovni studenta vykazující určitou míru profesionalizace. Její součástí jsou i profesní (expertní) znalosti, praktické dovednosti a sociální kompetence. Profesní znalosti pomáhají porozumět příčinám a souvislostem, jsou východiskem k vlastnímu systémovému pojetí výchovně – vzdělávacího procesu. Jednoznačně vymezené jsou základní oblasti profesních znalostí budoucích učitelů. Ve větší, či menší míře se dají aplikovat i na pedagogy neformálního vzdělávání. Mezi profesní znalosti pedagogů patří: znalosti oborové (vychází z relevantních modelů učení),

obecně pedagogické (principy a strategie výuky), kurikulární (zahrnují znalosti základních kurikulárních dokumentů, mezi něž patří např. orientace v cílech vzdělávání od nejobecnější roviny až po vlastní každodenní přípravu), didaktické (jak učit a naučit), znalost dětí, s kterými pracujeme (vývojových i individuálních zvláštností), znalost kontextu vzdělávání (rodiny, systému řízení instituce), znalost cílů, záměrů a klíčových hodnot ve vzdělávání (Spilková in Píšová, 2007).

Tomková (2018) ve své práci přináší inspirativní, praxí ověřené zkušenosti práce s portfoliem na několika univerzitách u nás i v zahraničí. Další podněty z českého prostředí nabízí také Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014) a Píšová et al. (2007). V následujícím textu uvádíme nejčastější části tvořící obsah vkládaného materiálu. Tato struktura není univerzální. Vždy vychází z požadavků a potřeb konkrétních zadavatelů – vysokoškolských pedagogů a může sledovat několik cílů. Přesto snad následující informace přispějí k promýšlení systematické struktury a naznačí vymezení vybraných kategorií daného obsahu.

Struktura portfolia:

- Obecný úvod;
- Obsah;
- Profesní životopis, popř. profesní filozofie – volněji zpracovaný profesní životopis;
- Autobiografie;
- Plán profesního rozvoje – čeho chci ve své profesi dosáhnout, akční plány krátkodobé, dlouhodobé, záznamy pedagogické komunikace, organizování dalších neformálně vzdělávacích aktivit, hodnotící a sebehodnotící nástroje, plánování a potvrzení průběžného naplňování profesních kompetencí studenta;
- Významné produkty – pozorování, kazuistiky, výzkumné zprávy, seminární a ročníkové práce, individuální i skupinové studentské projekty, eseje, vlastní didaktické materiály – některé uvedené obsahy kladou větší

důraz na složku teoretickou, předpokládají správné uchopení dané teorie a často mají přesah i do praxe. Všechny produkty by měly obsahovat komentář s odůvodněním jejich začlenění. Prokešová a Stuchlíková (2008) navrhuje začleňovat jako součást portfolia problémové okruhy k dlouhodobému řešení. Okruhy mohou zahrnovat pedagogicko-psychologicko- didaktické oblasti, oblasti dokládající osobnostní růst i mezioborové přesahy;

- Pedagogický reflektivní deník, včetně připomínek fakultních a cvičných učitelů. (Tomková, 2018). Může vznikat jako samostatný druh materiálu, kam studenti zaznamenávají svá pozorování z náslechlů z praxe, rozhovory s učiteli, přípravy a reflexe výstupů analyzující vlastní zkušenosti, záznamy hodnocení, popis a reflektivní zpracování pedagogických situací (výchovných i oborově didaktických) apod. Často má jasnou strukturu, zahrnuje jak cíle kognitivní, tak i afektivní a sociální. Součástí může být strukturace na znalosti metodiky studovaného oboru, pedagogická, psychologická a sociální východiska, znalost právního rámce a posouzení některých manažerských dovedností;
- Práce svědčící o uchopování profesních výzev - mohou obsahovat reflektivní a sebereflektivní úvahy, eseje, myšlenkové mapy;
- Fotodokumentace a videozáznamy vlastní práce i produktů vytvořených dalšími subjekty vzdělávání pod vlastním vedením (dětmi v zájmových kroužcích);
- Hodnocení – Tomková (2018) uvádí jako významnou podmínku hodnocení reflektivně pojatého přípravného vzdělávání budoucích pedagogů propojení výsledků i jednotlivých pokroků svého profesního učení v podobě sebereflexe a sebehodnocení. Hodnocení v tomto typu portfolia má formativní charakter a apeluje na autoregulaci celoživotního učení budoucích pedagogů s důrazem na reflexi, sebereflexi a profesní rozvoj;

- Bibliografické odkazy – záznamy prostudované odborné literatury a úvahy nad nimi, jejich recenze a anotace;
- Převzaté materiály – začlenění převzatých metodických příruček, metodických listů, příprav apod., by mělo být součástí pedagogické práce studenta a mělo by být v portfoliu řádně komentováno (Tomková, 2018);
- Další práce spojené s přípravou na profesi, které však nejsou součástí studia na vysoké škole (dobrovolnická činnost, doučování, vedení kroužků neformálního vzdělávání, absolvování doplňujících kurzů,...).

6. Jak má vypadat portfolio v reflektivním pojetí?

Reflektivní pojetí dbá na následující charakteristiky:

Autenticita – předpokládá, že pedagog otevřeně projevuje své skutečné pocity, myšlenky a postoje (Lukášová, 2015). Student je tím, kdo řídí své profesní portfolio, vybírá, ukládá a třídí produkty. Vyšší potenciál pro vlastní ovlivňování vkládaného obsahu má portfolio formativní. Sumativní (dokladové) portfolio svým obsahem, strukturou i rozsahem podléhá požadavkům vyučujícího s cílem doložit pokroky a výsledky učení (ukázat se v nejlepším světle).

Důraz na svobodu a zodpovědnost studenta v řízení portfolia studentem posiluje autoregulaci studentova profesního učení. (Tomková, 2018)

Strukturovanost a organizovanost – podle kompetencí, předmětů, projektů, ... - jedno z největších rizik praktické části studentů s portfoliem, pokud převažuje hromadění materiálů nad přemýšlením nad nimi, nad sebou, reflektováním a vztahováním k uvedeným cílům. (Tomková, 2018). V ideálním případě funkční práce s portfoliem propojuje teorii s praxí, integruje obsah vzdělávání budoucích pedagogů, rozvíjí profesní identitu. Jeho tvorba přispívá k přirozenému vztahování znalostí a dovedností, rozvíjí samostatnost i vnitřní motivaci k profesnímu učení a sebeřízení studenta.

Komplexnost a kontinuita profesního učení (Tomková, 2018)

Prezentování a obhajoba – právě tyto činnosti jsou nezbytnou součástí reflektivního pojetí ve sledování pokroků učení a jsou součástí profesního učení. Mohou být realizovány prostřednictvím tzv. reflektivních seminářů. Z individuální práce se může stát kooperativní činnost plná podnětných konstruktivních myšlenek, které dále utvářejí uvažování nad obsahem předkládaného materiálu v souvislosti s vyvíjejícím se profesním učním.

Portfolio může mít podobu papírovou (desky, krabice...), elektronickou (CD, USB, ...). E-portfolio má několik výhod. Jeho tvorba je snadnější než papírová forma, stejně tak i řazení a prezentace různých dokumentů umožňuje nenáročný přístup, ulehčuje účast, sdílení i intervenci dalších osob, které dávají studentovi zpětnou vazbu a ten následně své portfolio aktualizuje, doplňuje a přestrukturovává (Tomková, 2018).

Následující tabulka (1) nám pomáhá uvědomit si souvislost mezi typem portfolio, cílem, s jakým je vytvářeno a produkty, které tento cíl naplňují.

Tabulka (1): *Souvislost mezi typem, cílem a produkty portfolio*

Typ portfolio	Cíl	Produkty
Portfolio k učení	Dokumentace učebních kroků a evaluace studenta	Vybírá si je student a zahrnují kompetence, etapy rozvoje, projekty, produkty
Prezentační portfolio	Sleduje vývoj myšlení	Nejcharakterističtější produkty
Evaluační portfolio	Slouží k certifikaci	Převažuje hodnocení vyučujícím – vzorky prací studenta a vybrané komentáře
Dílčí předmětová portfolio	Kompletování, dokumentování a reflektování znalostí, činností a materiálu	Vlastní studijní materiály, podklady ke zkoušce, materiály mohou mít mezipředmětové přesahy

(Tomková, 2018)

7. Co a jak v portfoliu hodnotíme?

Hodnocení portfolia podléhá záměrům a cílům zadání. Nicméně několikrát jsme zmínili, že v průběhu vlastní tvorby je třeba sledovat rozvíjení pedagogického poznání studentů a poskytovat užitečné informace o aktuálním stavu jejich vědomostí a dovedností, povzbuzovat je a inspirovat k dalšímu pozitivnímu posunu v jejich vývoji. Takové hodnocení nazýváme formativní. Studentovi by formativní hodnocení mělo přinést následující informace:

- a) V čem je jeho práce vyhovující – méně vyhovující (kvalitativně i kvantitativně). Získá zpětnou vazbu o vkládaných dokumentech, o jejich kvalitě, funkci, významu a rozsahu?
- b) Jak se bude stávající podoba proměňovat – upevňovat. Na jaké oblasti portfolia je třeba se zaměřit a proč?

Jedním z cílů současné školy je rozvíjet u žáků a studentů klíčové kompetence. Systematicky je navigujeme k přebírání zodpovědnosti za své učení a to předpokládá i schopnost posoudit své vlastní výkony, popř. výkony svých spolužáků v rámci autonomního hodnocení. (Starý et al., 2016)

Jakým způsobem můžeme realizovat formativní hodnocení studentů? Zapojíme-li studenta do procesu hodnocení a sebehodnocení (včetně posuzování průběžných pokroků), napomáháme mu k uvědomování si vlastních vzdělávacích potřeb s cílem zefektivnit styl učení a podporujeme tak studentovu pozitivní motivaci k učení. V rámci formativního hodnocení studenti vybírají autentické průřezové dokumenty. Na některých univerzitách mají možnost volby z nabídky úkolů ke zpracování, popř. způsobu analýzy a interpretace jejich výsledků (Tiru, 2022).

Studenty vedeme k používání hodnotících a sebehodnotících nástrojů, které mohou být oporou při postupném vytváření systémové a hloubkové reflexe a umožňují mapovat současnou úroveň studenta a zároveň naznačit individuální možnosti jeho dalšího posunu. Tento nástroj má své výhody i rizika. Výhodou je

struktura, která je vytvořena vyučujícím či kolektivem vyučujících, má jasné formulované kategorie, které respektují vzdělávací obsah, sledované cíle a „usměrňují“ pohled studenta v jejich jednotlivých částech. Riziko spočívá v té samé struktuře, která nemusí umožnit projevit se v celé šíři své osobnosti, tedy ukázat nejen co vím, jak o konkrétních aspektech přemýšlím, ale např. i co umím. Nedostatečné a nejasné zadání nepodporuje studentovo učení, příliš popisné zadání zase neumožní projevit jeho kreativitu a tvořivost. Bader et al. (2019) zdůrazňují jako významný zpětnovazebný prostředek význam pochvaly, která motivuje studenty k další činnosti. Jako výhodné a v procesu učení velmi podstatné se jeví možnost opětovného dopracovávání, doplňování, celkové revize i reflexe. Studenti v jejich studii považují za nedostatečné omezené množství konkrétní konstruktivní kritiky, která posouvá adresáta v jeho pedagogickém uvažování a jednání.

Mezi další metody, které podporují formativní hodnocení, patří vrstevnické hodnocení, kdy si studenti předávají zkušenosti mezi sebou např. na reflektivních seminářích (Starý et al., 2016). Další oporu v osobnostně profesním vývoji s uvědoměním si vlastní úrovně v konfrontaci s ostatními vrstevníky nabízí kooperativní učení, reflektivní semináře, interview (Lukášová et al., 2014). Zajímavou sondou do studentského portfolia zachycující profesionalizační změny a podávající komplexnější informace o růstu studentů popisuje Svatoš (in Lukášová et al., 2014), když porovnává kvalitu komunikace a mezilidské interakce mezi začínajícími studenty a absolventy. Dochází k následujícím zjištěním: studenti posledního ročníku jsou více připraveni na vzájemnou interakci se žáky a ve své práci preferují dialog nad monologem. Verbální projev je kvalitnější, studenti jsou více připraveni na sociální kontakty, jsou jistější, narůstají jejich sebereflektivní kompetence. Přestože ze studie není patrné, co je výsledkem práce s portfoliem a co nastává v důsledku působení jiných podnětů,

předložená fakta mohou smysluplně doplňovat zacílení práce s portfoliem a užívání různých metod pro podporu těchto cílů.

Jiný pohled na hodnocení portfolia přináší sumativní, závěrečné hodnocení finálního stavu např. u státní zkoušky. Kritéria hodnocení respektují složku obsahovou, do níž patří (Prokešová & Stuchlíková, 2008, s. 130):

- Porozumění řešenému problému;
- Reflexe průběhu utváření portfolia;
- Argumentace pro zvolené přístupy včetně hodnocení invence a originality;
- Využitelnost zjištěných skutečností v další profesi.

Kritéria hodnocení způsobu prezentace před komisí pro státní zkoušky tyto kategorie doplňují. Radíme mezi ně:

- Srozumitelnou formulaci myšlenek;
- Přesvědčivost argumentace;
- Zajímavý způsob prezentace;
- Pohotovou a věcnou reakci na dotazy;
- Kultivovaný a působivý projev.

Závěrem lze konstatovat, že v souvislosti se společenskými změnami se proměňují i nároky na formální a neformální vzdělávání. Profesní dovednosti učitelů jsou snadněji postižitelné, jelikož rámec jejich uchopení je vymezen strukturou požadavků a dokumentů charakterizujících jednotlivé úrovně vzdělávání a dochází i k jejich propojování s učitelskou přípravou. Neformální vzdělávání se odehrává v průběhu celého života. Mohou ho zajišťovat různé instituce. Věkové rozpětí klientů je neomezené. Pokud existují kurikulární dokumenty, podléhají konkrétním vzdělávacím institucím a neformální vzdělávání vymezují pouze částečně. Přesto o vlivu takového působení, které

vychází z dobrovolnosti, probouzení zájmu a vnitřní motivace, nikdo nepochybuje. V předloženém textu jsme se snažili nalézt paralely či inspirace ve formálním vzdělávání. I neformální vzdělávání řeší otázky profesionalizace spojené s propojováním profesních znalostí, hodnot, autonomie, odpovědnosti a schopnosti vlastní reflexe. Nástrojem, který dokládá výše uvedené kvality a pomáhá při osobním růstu studentů, stejně tak jako nástrojem pro věcnou a adresnou komunikaci mezi učiteli a studenty, může být portfolio.

Je důležitým prostředkem podporujícím sociokonstruktivistické přístupy ve vzdělávání, usměrňuje učení a odhaluje poznání. Zpravidla sleduje konkrétní zadání a předem vymezené cíle. Je nástrojem živým, tedy bychom při práci s ním měli respektovat určitá pravidla. Ke změně studentských postojů nedochází pouze vlastním učením, ale také konfrontací s vrstevníky, a učiteli. Reflektivní pojetí vychází z potřeby sdílet vzájemné zkušenosti, nacházet shody a rozdíly ve vnímání, různá řešení konkrétních situací a utváření si vlastních konstruktů svého poznání. Nemůže zahrnovat pouze intuitivní, nereflektované a neargumentované názory tzv. laické pedagogiky (Spilková, 2007), ale vychází z profesních znalostí, dovedností, postojů a myšlení.

Smyslem předkládaného textu není vyčerpávajícím způsobem popsat vše, co se portfolio týče. Některé otázky naznačuje (jako např. Jak a kým stanovit obsah a strukturu?), některé vůbec neřeší (Má mít studentské portfolio závazný rámec?...). Přesto jsme se snažili zachytit několik důležitých hledisek, které promyšlení a následnou práci s portfoliem mohou ovlivnit.

Vývoj jedince jako celoživotní proces

Simona Kiryková

1. Vývojová psychologie v proměnách času

Nejpozději od konce 19. století získává v systému přírodních i humanitních věd své vědecké opodstatnění i psychologie, věda o duševním životě člověka, a od počátku 20. století i věda o jeho vývoji, budoucí vývojová (ontogenetická) psychologie. Velmi brzy dochází k poznání, že život člověka je kontinuem dílčích na sebe navazujících specifických období.

První práce o vývoji dítěte a jeho psychiky vycházely z medicíny, ale už v roce 1882 vyšlo dílo anglického lékaře působícího v Německu Williama T. Preyera věnované studiu duševního vývoje dítěte. (Preyer, 1882). Výraznější zájem o dětství nastává na přelomu 19. a 20. století v rámci hnutí obratu k dítěti - pedocentrismu. V roce 1900 vychází kniha švédské spisovatelky Ellen Key s příznačným názvem Století dítěte (Key, 1900), upozorňující na specifika dětství a práva dítěte na svébytné zacházení. V roce 1914 vydává americký psycholog německého původu William Stern, považovaný za zakladatele pedopsychologie = psychologie dítěte, publikaci Psychologie raného dětství (Stern, 1914). Přes studium příčin nervových chorob u dospělých se do dějin studia dítěte a dětství výrazně zapsala i psychoanalýza Sigmunda Freuda a práce jeho následovníků - Anny Freudové, Karen Horneyové, Johna Bowlbyho a dalších.

Ve 20. století se postupně vyčleňují další specializace: prenatální a neonatální psychologie, psychologie adolescence (psychologie dospívání), adultopsychologie (psychologie dospělých), gerontopsychologie (psychologie stáří).

Nejobsáhlejší českou publikaci o vývoji psychiky jedince napsal a v letech 1956-1974 ve čtyřech svazcích vydal český psycholog a pedagog Václav Příhoda

(Příhoda, 1974). Za současnou nejobsáhlejší publikaci věnovanou vývojové psychologii považujeme dílo české současné psycholožky Kateřiny Thorové (Thorová, 2015).

Smyslem a cílem vývojové psychologie je poznat obecné zákonitosti vývoje a současně i pochopit a respektovat individuální specifika vývoje každého jedince. Abychom mohli jako rodiče a pedagogové rozumět svým dětem a dospívajícím, pomáhat jim a podporovat je na cestě jejich přirozeného vývoje, je dobré vědět a znát, co je pro jednotlivá období vývoje u většiny obvyklé, čím se období vyznačují, co by nás nemělo zaskočit - a naopak, je dobré všimnout si toho, co je v určitém věku neobvyklé a vyskytne se spíše výjimečně. Určitá výjimečnost - individualita - je hodnotou a právem každého jedince, ale někdy mohou některé nečekané projevy naznačovat i děje v osobnosti, se kterými si jedinec (dítě, dospívající, ale i dospělý či starý člověk) nemusí sám vědět rady a ocenit komunikaci s profesionálem - v tomto případě pedagogem.

Poznatky o vývoji vycházejí i z poznatků dalších věd o člověku (biologie, medicína, kulturní antropologie a další). Vývojová psychologie využívá ke studiu vývoje jedince dvou základních výzkumných přístupů a jejich kombinací:

- transverzální výzkum - příčný - cross studies - v ohraničeném čase se zkoumají věkové skupiny (= kohorty) a na základě výskytu určitých jevů v určitém období u velké části populace určitého věku se stanovují tzv. vývojové normy pro každé stádium života,
- longitudinální - podélný výzkum - sleduje proměny dílčích linií vývoje i celku osobnosti u početné skupiny osob po delší dobu (např. jedinci narození v roce 2000 sledovaní do současnosti); je velmi časově i organizačně náročný,
- semilongitudinální studie kombinují oba přístupy, sledují různé homogenní skupiny.

Výsledkem zobecnění dlouhodobých pozorování početných výzkumných vzorků jedinců jsou vývojové teorie.

Pro současnost je typický výrazný rozvoj výzkumu v oblasti celoživotního vývoje, kdy je život jedince chápán jako individuální příběh, utvářející se sice pod vlivem biologických a sociálních determinant, ale rozhodujícím činitelem je jedinec a jeho uchopení vlastního života.

Multidisciplinární přístup ke studiu vývoje, integrující poznání dílčích vědeckých disciplín (biologie, lékařství, sociální vědy, humanitní vědy, vědy o chování) vede k etablování nové disciplíny - vývojové vědy (developmental science). (Blatný, 2016).

2. Vývoj jako proces, jeho determinanty, zákonitosti a principy

Vývoj (evoluce, geneze) je přirozený, kontinuální a dynamický proces proměn, základní princip života na zemi. Ontogeneze (vývoj jedince) je součástí širších vývojových procesů (evoluce, fylogeneze, antropogeneze) a na jejím průběhu se podílí řada determinant (činitelů/faktorů/vlivů) vývoje. Potenciál a limity ontogeneze jsou určeny genotypem (zděděná/vrozená genová výbava); míra, v jaké se jednotlivé geny projeví - jaký vznikne fenotyp, je daná souhrou následujících determinant:

- a) biologické (genotyp a vrozené vlivy - působící v průběhu prenatálního vývoje)
- b) environmentální (biologické prostředí - životní prostředí, podnebí, kvalita ovzduší atd.)
- c) sociální (vytvášené vazby a vztahy, působení rodiny, společnosti, sociální zkušenosti)
- d) autoregulační (sebevýchova, rozvoj osobnosti, svoboda volby životní cesty)

Hledání odpovědi na otázky „Jak probíhá vývoj? Co je příčinou konkrétních projevů ve vývoji? Jak se bude vyvíjet moje dítě, můj žák?“ patří k nejatraktivnějším oblastem vývojové psychologie, ale odpověď na ně není snadná. Rozlišujeme dva základní přístupy k příčinám vývoje: nativistický (natus

- narozený), upřednostňující vliv vrozených determinant, a environmentalistický (nebo empirický), zdůrazňující hlavní vliv prostředí a vlastní zkušenosti. Hlavní metodou studia vlivu determinant jsou tzv. twin-studies (studie jednovaječných dvojčat). V současné psychologii je většinou badatelů akceptován multifaktoriální přístup, uvažující o vzájemném působení determinant.

Tabulka (2): *Základní přirozené linie vývoje*

biologická (zrání, maturace)	vývoj organismu
sociální (socializace)	vytváření sociálních vazeb a osvojování sociálních rolí
psychická (učení)	získávání zkušeností a adaptace na změny prostředí

(Lagmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2021)

Starověké filozofie stejně jako křesťanství neopomíjely i další stránku vývoje - linii duchovní či spirituální, naznačující směřování člověka mimo jeho fyzickou individuální existenci. Věda a industrializace v 19. století pohled na člověka poněkud zmaterializovaly - ale již druhá polovina 20. století přináší celosvětově nový silný zájem o hledání a nalézání duchovního přesahu „já“ i mimo vlastní individualitu a snahu o znovuobjevení univerzálních hodnot jako dobro, láska, smysl života. Holistický (celostní) přístup chápe člověka jako bio-psycho-sociální a také duchovní jednotu a individualitu.

Základní jednotkou vývoje je změna. Za vývojové změny považujeme takové, které vycházejí z genetických dispozic - jsou genovým vývojovým programem příslušného biologického druhu, a tedy každého jeho zástupce - jedince. Vývojové změny označujeme také jako vývojové nebo věkové zvláštnosti/specifika. Jsou typické pro určité období, nastávají přirozeně v podobném čase u většiny jedinců - ale u každého v individualizované podobě. . Změny, ke kterým dochází u jedince v rámci jeho individuálního života (např. přestěhování, úraz, změna profese,

změna účesu, rozvod atd.), nejsou vývojové - jsou to individuální události, případně tzv. individuální trajektorie životní dráhy jedince.

Vývojové změny probíhají v každé linii vývoje a lze je kategorizovat:

1. kvantitativní (změny množství, velikosti, objemu)
 - kvalitativní (změny úrovně, kvality)
2. progresivní/evoluční (nové, lepší formy)
 - regresivní/ involuční (zhoršení, úbytek)

Kvantitativní i kvalitativní změny se ve vývoji uplatňují v přirozeném souladu. Stejně tak i procesy progresu a regrese jsou přirozenou součástí vývoje.

Tabulka (3): *Vývojové změny, ke kterým dochází v různých liniích vývoje*

	Kvantitativní	Kvalitativní
Biologická	Nárůst svalové hmoty, růst do výšky (progrese) Osteoporóza (regrese)	Zlepšení neuromotorické koordinace (progrese) Vyšší lámavost kostí (regrese)
Sociální	Navazování nových sociálních vztahů (progrese) Omezení sociálních kontaktů na konci života (regrese)	Diferenciace ve vztazích Emancipace dítěte od matky Vazba na nejbližší pečující osobu (regrese)
Psychická	Obohacování slovní zásoby dítěte Obohacená představivost dospělého	Zlepšování výslovnosti Pochopení víceznačného pojmu (koruna) Vyšší úroveň myšlení (abstraktní)
Duchovní	Objevování dimenzí vlastní osobnosti	Hledání přesahu sebe sama (sebeaktualizace)

(Kiryková)

Kromě dílčích konkrétních změn se ve vývoji uplatňují i obecné principy vývoje, prostupující celým životem jedince.

1. *princip postupného zdokonalování* - vývoj postupuje od jednoduchého ke složitějšímu, od nižších forem k vyšším úrovním a princip stálého střídání fází diferenciaci a integrace. Ve vývoji se střídají období funkčních komplexních

(integrovaných) schopností a dovedností s obdobími, kdy se dosavadní úroveň dovednosti zdánlivě „rozloží“ na dílčí úkony, které se postupně zdokonalují, aby se následně opět integrovaly v novou, vyšší úroveň původní dovednosti). Obě tendence lze pozorovat ve všech vývojových liniích.

2. *princip vývojové spirály*. Naznačuje kontinuitu života jako spirálu, ve které se znovu a znovu - v nové formě, kvalitě - opakují obdobné situace, ale my je prožíváme a reagujeme na ně nově, obohacení o nové zkušenosti a již prožité způsoby zpracování podnětů a výzev života.

3. *princip vývojových skoků*. Ačkoliv vývoj popisujeme jako kontinuum - tedy na sebe navazující etapy, neprobíhá vždy plynule, některé nové vývojové kvality (dovednosti) se objevují téměř náhle nebo překvapivě. Zatím neprojevované pocity i dovednosti zůstávají jakoby „ve stínu“ - potenciál k nim již je (nebo mohl by být) založen, ale zatím nebylo nutné či potřebné je projevit, ukázat. To nastane až ve chvíli, kdy se objeví určitý „spouštěč“.

3. Teorie vývoje

Hlavním rozlišujícím prvkem jednotlivých teorií je pojetí vývoje. Rozlišujeme tzv. stadiální pojetí vývoje - vývoj jako sled dílčích specifických etap a kontinuální (procesuální) pojetí vývoje.

Jako klasické označujeme teorie, jejichž platnost se - i přes pozdější relativizující výzkumy - ukazuje alespoň v některém ohledu jako nadčasová. Jejich společným znakem je zaměření na dílčí linie/oblasti vývoje a snaha o vymezení univerzálních stadií, platných pro každého jedince.

Tabulka (4): *Teorie psychosexuálního vývoje*

TEORIE PSYCHOSEXUÁLNÍHO VÝVOJE (1856-1939)		Sigmund FREUD
Vývojová stadia jsou odvozená od tělesných zón, které jsou v daném věku zdrojem slasti a předmětem pozornosti i motivem jednání	Období:	orální 1. rok anální 2.- 3. rok falické 4.- 6. rok latentní 7.-11. rok genitální 12.-15. rok

(Freud, 1905)

Tabulka (5): *Teorie psychosociálního vývoje*

TEORIE PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE - „OSM (DEVĚT) VĚKŮ ČLOVĚKA“ Erik H. ERIKSON (1902-1994)	
Vývojová stadia přinášejí <i>vývojové úkoly</i> – ty se projevují jako psychosociální konflikty mezi potřebou dítěte a pocitem, který v něm vzniká na základě reakcí okolí; jejich překonání je předpokladem pro další optimální vývoj, jinak je ohrožen nebo komplikován. Nutný je <i>soulad mezi vývojovými tendencemi dítěte a odezvou jeho sociálního okolí</i> (nutná pozitivní	ZÁKLADNÍ DŮVĚRA x NEDŮVĚRA 1. rok života Získáním pocitu bazální důvěry v život vzniká NADĚJE. AUTONOMIE x STUD A POCHYBY 2. rok života Objevením vlastní samostatnosti vzniká VULE, sebekontrola. INICIATIVA x VINA 3. - 5. rok života Živelné snahy o autonomii vedou k cílené iniciativě - CÍL. SNAŽIVOST/ ZRUČNOST x MĚNĚCENNOST 6. rok- puberta Práce (tedy nejen hra) vedou k vlastní KOMPETENCI. IDENTITA PROTI KONFUZE ROLÍ adolescence Počátky pochybností o vlastní roli a hodnotě - identifikace s vrstevníky - propojit odcházející dětství s výzvami současnosti. Vzniká VĚRNOST „sobě“ - sebedůvěra. INTIMITA x IZOLACE mladší dospělost Ochota spojit a sdílet svou nově přijatou identitu dospělého s identitou druhého, přijmout závazek, trvalý VZTAH.

odezva na snahy dítěte)	GENERATIVITA x STAGNACE <i>střední</i> <i>dospělost</i> Odpoutání od svých vlastních potřeb, (roz)dávání potomkům, rozvíjení svého životního díla. Vzniká schopnost PÉČE.
	INTEGRITA x ZOUFALSTVÍ <i>pozdní věk</i> Přijetí finality vlastního života a spokojenosti s ním. Hodnotou je MOUDROST.
	GEROTRASCENDENCE/GEROTRASCENTANCE Pozvednutí, přesah, odpoutání od závislosti na času.

(Erikson, 2015)

Tabulka (6): *Teorie kognitivního vývoje*

TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE	Jean PIAGET (1896-1980)
<p>1. <i>Senzomotorická inteligence</i> (0-2 roky) - nástrojem a zdrojem poznání (tedy i myšlení) je aktivita smyslů + realizovaný pohyb s věcmi (manipulace) a pohyb těla (lokomoce)</p> <p>PŘEDOPERAČNÍ STADIA</p> <p>2. <i>Symbolické</i>- předpojmové myšlení (2-4 roky) - přibývá nový zdroj informace - symbol (zástupce nyní nepřítomné reality) - např. obrázek, gesto, slovo; objevují se činnosti konané jen v mysli = představy jednotlivých věcí a jevů; slovo zatím není pojmem (pes = náš pes)</p> <p>3. <i>Názorné myšlení</i> (4-6 let) - myšlenkové soudy vycházejí z názoru (= to, co nazírám, vidím), z toho, co sdělují smysly - schází vnitřní logická kontrola myšlenkových závěrů</p> <p>OPERAČNÍ STADIA</p> <p>4. <i>konkrétní operace</i> (7-11 let) - myšlení se odpoutává od vnějších znaků věcí a jevů, začíná chápat podstatu věcí a jevů (zachování identity, množství), vytváří kategorie, číselné řady, dokáže početní operace; spojuje několik mentálních procesů do celku uvažování - nutné pro početní úkony a práci se znaky (číslo, písmeno)</p> <p>NEROVNOMĚRNÝ VÝVOJ - v některých oblastech projevuje dítě ještě názorné myšlení, v jiných už myšlení operační; individuální rozdíly mezi jedinci stejného věku.</p> <p>5. <i>formální operace</i> (od 11. roku) - nový operační systém myšlení; nová úroveň operací vychází z operací konkrétních - ty se stávají předmětem dalších operací druhého řádu;</p>	

nepotřebují už názorný podklad (např. číslo jako jistotu množství), ale slovo nebo znak může být symbolem čehokoliv (např. $a+b=c$), nezáleží na konkrétním obsahu výroku.

Mnoho možností velkého počtu u druhů myšlenkových kombinací - vytváření soudů, hypotéz, předpokladů; nová úroveň ("rozšíření" myšlení do světa abstrakce) zásadně ovlivňuje nejen poznávání, ale i vývoj vztahů a postojů ke světu, ke společnosti, k sobě.

NEROVNOMĚRNÝ VÝVOJ - v některých oblastech projevuje jedinec ještě konkrétní myšlení a v jiných už myšlení formální; individuální rozdíly mezi jedinci stejného věku.

(Piaget & Inhelderová, 2014)

Tabulka (7): *Teorie morálního vývoje*

TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE		Lawrence KOHLBERG (1927-1987)
- vychází z Piagetovy teorie vývoje myšlenkových operací – určitý stupeň vývoje myšlení je předpokladem pro určitou úroveň morálního usuzování a z něj vyplývajícího jednání	<i>1. Předkonvenční morálka</i> Hedonismus raného dětství Naivní instrumentální hedonismus předškolního věku - dítě uvažuje o svých činech na základě konkrétních následků - působení odměny a (sociálního) trestu.	
NEROVNOMĚRNÝ VÝVOJ - jednotlivé stupně morálního uvažování se mohou vyskytovat i současně (v různých situacích uplatní jedinec různé úrovně)	<i>2. Konvenční morálka – mladší školní věk</i> -dítě usiluje o splnění sociálního očekávání – morálka svědomí a autority	
	<i>3. Postkonvenční – principiální – <u>autonomní morálka</u></i> - obecné dobro jako všemi uznávaná hodnota - o tom, co je správné, rozhodují sám na základě zvnitřněných principů	

(Heidbrink, 1997)

Tabulka (8): *Teorie vývojových úkolů*

TEORIE VÝVOJOVÝCH ÚKOLŮ	Robert J. HAVIGHURST
Integrovaný přístup k vývojovým determinantám. Vývojové úkoly vycházejí ze tří hlavních zdrojů:	
<ul style="list-style-type: none"> <i>fyzické zrání</i>: naučit se chodit, mluvit, přijmout a ovládat tělesné procesy, chovat se přijatelným způsobem k opačnému pohlaví, 	

- *osobní hodnoty*: výběr povolání, zjištění vlastního filozofického názoru,
- *tlaky společnosti*: naučit se číst, naučit se být zodpovědným občanem.

(Blatný, 2016)

Tabulka (9): *Sociokulturní teorie vývoje*

SOCIOKULTURNÍ TEORIE VÝVOJE Lev S. VYGOTSKIJ (1896-1934)	
Vývoj je ovlivněn příležitostmi - podněty, výzvami, podporou ze sociálního okolí.	1. zóna aktuálního vývoje - co je dítě schopno samo, 2. zóna proximálního (= nejbližšího možného) vývoje - potenciál, kterého je dítě schopno dosahovat s dopomocí, podporou druhého.

(Vygotskij, 2019)

Na rozdíl od klasických teorií vývoje, které pracují s konceptem stadií, převažuje od 70. let 20. století pojetí vývoje jako celku a zájem o veškeré procesy, které ho ovlivňují (sociální, historické, environmentální apod.). Moderní teorie vývoje již nehledají univerzální vývojová stadia, ale spíše principy vývoje, neakcentují jednu z vývojových linií, ale život jedince pojímají holisticky (celistvě), jako nedělitelný celek se zdůrazněním jeho procesuální stránky. Tento přístup je vyjádřen v pojmech jako biodromální psychologie (bios - život, drom - dráha, cesta) nebo také psychologie životního běhu (Řičan, 2021).

PSYCHOLOGIE CELOŽIVOTNÍHO VÝVOJE

Tabulka (10): *Teorie ekologických systémů*

TEORIE EKOLOGICKÝCH SYSTÉMŮ Urie BRONFENBRENNER (1917-2005)	
Člověk - jedinec existuje v rámci systémů	Mikro - mezi - exo -makro systémy/prostředí ovlivňující jedince

(Millová in Blatný, 2016)

Tabulka (11): *Teorie životní dráhy*

TEORIE ŽIVOTNÍ DRÁHY ELDER (*1934)		Glen H.
Životní dráhu každého jedince ovlivňuje 5 principů: 1) Princip historického času a místa - společenské období, místo, společenská vrstva, ve které jedinec žije 2) Princip načasování - v jakém období života se cokoli stane 3) Princip vzájemné propojenosti lidských životů 4) Princip lidské činnosti - člověk je aktivním činitelem vývoje 5) Princip vývoje jako celoživotního procesu	Uplatňují se nejen univerzální vývojové mezníky, ale i individuální cesta - sociální trasy, vývojové trajektorie, tranzice a body obratu	

(Millová in Blatný, 2016)

Tabulka (12): *Lifespanova teorie životní kontroly*

LIFESPANOVÁ TEORIE ŽIVOTNÍ KONTROLY Jutta HECKHAUSEN (*1957)	
Teorie vlivu primární a sekundární kontroly	1. člověk aktivně jedná a mění své prostředí do podoby, která nejvíce vyhovuje jeho potřebám, 2. člověk kontroluje vnitřní prožívání s cílem minimalizovat ztráty a omyly

(Millová in Blatný, 2016)

Za zajímavý a podnětný pohled na vývoj, zdůrazňující význam období dětství a dospívání pro celý další život, považujeme sledování analogie vývoje jedince od narození do 18 let s vývojem v prenatálním období (Trapková & Chvála, 2017). Toto objevené poznání vychází ze zkušeností rodinné terapie, z níž lze čerpat inspiraci i pro pedagogickou práci:

- v pohledu na každého jedince (dítě, dospívající, dospělý) je zdůrazňován komplexní bio-psycho-sociální přístup,

- za základní prostředí zdravého vývoje jedince je považována rodina; psychická nepohoda či prožívané disharmonie, které dítě, dospívající, dospělý prožívají, se často nevědomě projevují na tělesné úrovni (= somatizují se) v podobě onemocnění nebo pozoruhodných tělesných projevů; uzdravení a vymizení příznaků nemoci se daří až zapojením komplexní terapie za účasti rodiny nemocného - uzdravuje se celá síť rodinných vztahů,
- život se ale neodehrává jen v rodině - s vývojem získávají důležitost i další sociální prostředí - škola a další instituce a organizace, do kterých dítě vstupuje dobře či méně dobře „připravené“ z rodiny,
- psychologické a sociální dětství a dospívání dítěte, probíhající primárně v rodině (a později i v dalších prostředích), ukazuje řadu podobností (analogií) k jednotlivým fázím prenatálního vývoje plodu v děloze matky.

ANALOGIE VÝVOJE PŘED NAROZENÍM K VÝVOJI OD NAROZENÍ DO 18 LET

Dětství a dospívání jako vývojové paralely k devíti měsícům prenatálního vývoje v děloze

	<p><i>Prenatální vývoj</i> Domovem (biologickým i sociálním) pro embryo/plod je <i>děloha</i></p>	<p><i>Vývoj v dětství a dospívání</i> (od narození do 18 let)</p>
<p>1.</p>	<p><u>1. trimestr (1.- 3. měsíc)</u> Prudký vývoj buněk, z nichž vzniká placentární systém a zárodek; zahájení a dokončení vývoje nejdůležitějších tělesných orgánů, záleží na koordinaci a synchronizaci jejich tvorby a růstu. Pokud se v pravý čas nevytvoří některý z orgánů, má to dalekosáhlý vliv na růst ostatních částí těla.</p>	<p><u>1. šestiletí (0-6 let)</u> Součinností zrání CNS a sociálního vývoje se zakládají a rozvíjejí „psychosociální orgány“; kvalitní partnerství rodičů vytváří dítěti „syťící, životadárné prostředí“, naopak následky „podvýživy“ se vlečou jako dluh do dalších let; Psychosociální orgán, který není vyvinutý včas, vede k deformacím, jež mají za následek nerovnoměrný vývoj a vztah ke světu. Domovem (biologickým i sociálním) je RODINA.</p>
<p>2.</p>	<p><u>2. trimestr (4.-6. měsíc)</u> Zvětšování objemu dělohy vlivem zvýšené produkce plodové vody; výživu plodu zcela zajišťuje placenta; výměna látek mezi vnitřním prostředím matky a dítětem; krevní oběhy matky a dítěte se prolínají, ale jejich krev se nemísí; nerušený klid pro tělesný růst. Plod má přiměřený prostor, Rozvíjí se koordinace pohybů těla, dozrávají tělesné funkce a sladují se dohromady, i když plod dosud není schopný samostatného života mimo tělo matky.</p>	<p><u>2. šestiletí (7-12 let)</u> Zvětšování sociálního prostoru vstupem do školy; sociální „výživu“ neposkytují pouze rodiče, přísun informací a interakcí obohacuje škola; základní sociální dovednosti získané v předchozím období si dítě <u>postupně a plynule</u> procvičuje, zpevňuje a rozšiřuje jejich rejstřík ve škole a v mimoškolních aktivitách, stále ještě chráněné před plnou zodpovědností. Jako v biologické děloze i zde platí, že se vytváří široké interakční pole mezi rostoucím organismem a jeho okolím. Domovem (biologickým i sociálním) pro dítě je RODINA, ŠKOLA a DALŠÍ PROSTŘEDÍ</p>

3.	<p><u>3. trimestr (7.-9. měsíc)</u></p> <p>Příprava na osamostatnění - opuštění chráněného prostoru v děloze; růst váhy i délky, dozrávání plic pro samostatné dýchání po narození.</p> <p>Stoupá hustota receptorů na oxytocin v děložním svalu - roste dráždivost děložní svaloviny, snadněji reaguje.</p> <p>V děloze začíná být těsno, tlakem plodu se dolní část pomalu otvírá - do uzavřeného prostoru dělohy proniká stále více infekce ze zevního prostředí.</p> <p>Dochází k výpadkům placentárního oběhu - ohrožení látkové výměny mezi matkou a dítětem.</p> <p>Plod začíná být tísněn a stresován, okleštěn v pohybu fyzicky strádá - iniciuje porod.</p>	<p><u>3. šestiletí (13.-18 let)</u></p> <p>Příprava na osamostatnění - opuštění chráněného prostoru rodiny; navazování nových vztahů, sociálních zkušenosti posilování vlastní kompetence.</p> <p>Rodičovská očekávání spojená s pubertou potomků zvyšují vnímavost k projevům jejich dítěte, které dosud považovali za nevýznamné.</p> <p>Dosud uzavřený prostor rodiny (forum internum) je stále více narušován názory, postoji a jednáním osob zvenku (forum externum) - vrstevníci, idoly, party, subkultury, média, svět.</p> <p>Dosavadní přátelský vztah mezi dítětem a rodiči kolísá mezi opatrným našlapováním, uzavíráním se do sebe a emočními výbuchy.</p> <p>Dospívající se v rodině cítí nepochopen, svazován - touží po volnějším prostoru - odchází.</p>
	<p>BIOLOGICKÝ POROD (řádově hodiny)</p> <p>Tělesná separace od matky</p>	<p>SOCIÁLNÍ POROD (několik let)</p> <p>Sociální separace od rodiny</p>

(Trapková & Chvála, 2017)

4. Etapy vývoje - periodizace

Jak při stadiálním, tak i kontinuálním pojetí vývoje je užitečné znát vymezení jednotlivých stadií vývoje a jejich specifika. Proto se snažíme o periodizaci vývoje. Vycházíme přitom z poznatků věd o člověku (biologie, kulturní antropologie, medicína, vývojová psychologie). Je důležité si uvědomit, že periodizace vždy vychází z přirozených změn a tendencí ve vývoji. Nová etapa bývá uvozována výraznou vývojovou změnou, označovanou jako vývojový mezník (narození, první krok, první slovo, nový způsob myšlení, zvýšená potřeba komunikace atd.).

Tabulka (13): *Periodizace vývoje jedince*

MEZNÍK změna uvozující nový stav/etapu (biologický - sociální - psychický)	OBDOBÍ/ ETAPA	Doba
Početí	PRENATÁLNÍ EMBRYONÁLNÍ OBDOBÍ (základy všech orgánových soustav) FETÁLNÍ OBDOBÍ	280 dní 0 - 12. týden 13.-40. týden
Narození - perinatální období	NOVOROZENECKÉ KOJENECKÉ	1. měsíc 1. rok
1. krok 1. slovo	BATOLECÍ VĚK	2. a 3.rok
Sebeuvědomování, komunikace s vrstevníky (nástup do MŠ)	PŘEDŠKOLNÍ VĚK	3-6 let
Potřeba poznávání, nová úroveň myšlení (školní zralost, vstup do ZŠ)	MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK MLADŠÍ STŘEDNÍ	6-11 let 6- 8 let 9 -11let
Sekundární pohlavní znaky	PUBERTA/PUBESCENCE (STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK)	12 - 15 let
Dosažení pohlavní zralosti (schopnost reprodukce)	ADOLESCENCE	16 - 21 let
Sociální i funkční autonomie	DOSPĚLOST	21 - 65 let
	STÁŘÍ/POZDNÍ VĚK	65 +
Smrt		

(Langmeier & Krejčířová, 2006)

5. Specifika dětství a dospívání v současném světě

Sledování celoživotního vývoje jedince přináší řadu zjištění, která dokládají výjimečnost období dětství a dospívání pro celoživotní vývoj:

- čím ranější období, vývoje, tím je vývoj progresivnější a dílčí etapy jsou kratší (po početí probíhají zásadní změny v rozmezí minut, hodin, později dní a týdnů; v raném dětství je rychlý vývoj pozorovatelný v jednotlivých měsících;

později - v dospívání - po jednotlivých letech; v dospělosti a ve stáří v delších úsecích - např. až v dekadách).

- dětství je obecně považováno za vysoce vnímavé - citlivé/senzitivní období vývoje, kdy je jedinec nejotevřenější k podnětům, změnám, výzvám - a také nejhůře nese nedostatek podnětů k rozvoji svého potenciálu. Neurovědy 20. století hovoří o výrazné neuroplasticitě mozku dítěte do 6 let. Montessori (2018) nazývá výjimečný potenciál dětství „absorbující myslí dítěte“. Matějček a Langmeier (1974) hovoří o dětství jako o senzitivním období pro rozvoj dispozic k empatii a k prožívání a projevování citů, zatímco nedostatek láskyplného a podnětného prostředí v dětství ohrožuje dítě deprivací s často nevratnými následky. Neopsychoanalytikové Bowlby (2010), Ainsworthová a další poukazují na význam raných sociálních zkušeností a obohacují psychologii o téma připoutání (attachment), základního vztahu mezi matkou a dítětem, který považují za model pro další sociální vztahy v životě jedince.

Rádi konstatujeme, že život euroamerické společnosti 20. a 21. století skýtá (navzdory aktuálním otřesům) ve srovnání s předchozími historickými epochami výrazné ekonomické a sociální i psychické jistoty. Zdá se, že bychom na dětství mohli a měli nahlížet jako na šťastné období, prožívané v chráněném prostředí zabezpečené a fungující rodiny, jejíž vlivy doplňují moderní instituce a systémy jako škola, systém zdravotnictví a sociální péče, a v neposlední řadě i možnosti zajímavé volnočasové seberealizace. Ale i doba společenského blahobytu paradoxně přináší svá rizika. Pro rodiče, vychovávající s co nejlepšími úmysly své děti, i pro pedagogy působící ve sféře institucionalizovaného i neformálního vzdělávání, bude užitečné uvědomit si aspoň některé znaky dětství a dospívání v současné společnosti. Jejich uznání a pochopení může napomoci k lepšímu pochopení osobního příběhu každého dítěte/dospívajícího a tím i k nabídce co nejlepší a nejvhodnější podpory ze strany pedagoga.

Tabulka (14): *Dominující znaky současného dětství*

DOMINUJÍCÍ ZNAKY SOUČASNÉHO DĚTSTVÍ	
Medializované	Informační technologie přinášejí nevídané možnosti poznání, propojení vzdálených míst, zážitky virtuální reality, zábavu. Současně však hrozí oslabením vnímavosti k prezentovaným obsahům, vytvářením závislosti na mediálním světě, odtržením od méně vzrušujícího reálného světa s reálnými obtížemi. Hrozba „online sociální patologie“ - stalking, kyberšikana, zneužití.
Konzumní	Dětství je vystavené působení reklamy a tlaku na dokonalost, hodnotou je konzum, spotřeba; „mít“ je více než „být“.
Scholarizované a proplánované	Společnost vědění vyvíjí tlaky na vzdělání jedince využitelné pro jeho individuální i celospolečenskou prosperitu. Školní úspěšnost je často měřítkem osobní hodnoty a významnosti dítěte.
Emocionálně přetížené	Vystavování dítěte nepřiměřeným emocionálním zážitkům, které nedokáže smysluplně zpracovat (psychická traumata, strach, stres, frustrace, krize, ale i citový chlad, zanedbávání, násilí, zneužívání).
Agresivní	Stoupá agresivita dětí, násilí je sociální nemocí, ukazující na nemocnou společnost, která pro úspěch a výkon zapomíná na původní životadárné hodnoty (pomoc, péče, soucit, společenství).

(Helus, 2009)

K uvedeným znakům připojujeme další vybraná specifika „současného“ dětství a dospívání:

a) Dětství a dospívání jako chaos v kontextu proměn rodiny a společnosti

Rodina představuje nejvýznamnější socializační prostředí ve vývoji jedince. Současná postmoderní rodina je charakterizovaná nebývalou mnohostí forem a častými proměnami vztahů. Kromě rodin s patologickým působením (dysfunkční, zanedbávající, sahající k domácímu násilí, tělesnému i psychickému týrání a zneužívání - syndrom CAN) jsou dnešní děti a dospívající vystaveni i dalším, ne

tak výrazným, ale přesto působícím disharmoniím v rodinném životě. Tradiční konstanty rodiny (matka, otec, sourozenci, prarodiče, širší rodina) mění své významy navzdory přirozené potřebě stálosti prostředí, tak výrazné u dítěte, odmítané dospívajícím a znovu objevované v dospělosti. Děti a dospívající často vyrůstají v neúplné rodině, jsou nuceny přijímat obrácené role rodičovských postav (otec na rodičovské dovolené, matka odchází do zaměstnání) (Trapková & Chvála, 2017), sžívat se s novými partnery svých rodičů a s nevlastními sourozenci i prarodiči, často měnit místa pobytu (při střídavé péči), trávit mnoho času s cizími lidmi (au pair, paní na hlídání apod.), některé děti jsou vychovávány homosexuálním párem rodičů, některé zažívají proměny genderu u jednoho z rodičů. Nejisté, neuspokojivé nebo chybějící vztahy v některých rodinách či nezralí rodiče staví či manipulují dítě dítě/dospívajícího (který je ale stále ještě v mnohém dítětem) do vývojově nepřiměřených pozic, kterým nemůže dostát a cítí se při nich méněcenný, nikdy nedoceněný. (Pivodová & Lacinová, 2016)

b) Poruchy sebepojetí jako výsledek nekonečných snah o krásu a dokonalost

Jak bylo uvedeno v úvodní kapitole, vývoje je proces determinovaný řadou vnitřních i vnějších vlivů. Přirozená dynamika vývoje zahrnující pohyb, změny směru, proměnlivost, pestrost, různou intenzitu, nerovnoměrnost, překvapení apod. je sama o sobě v některých fázích vývoje náročná na přijetí a zpracování. Se stoupajícím věkem dítěte, s rozvojem jeho emocionality, jeho kognitivních a rozhodovacích schopností přicházejí od počátku dospívání vývojově přirozené pochybnosti o vlastní identitě, spojené s tělesnými proměnami a zvýšenou citlivostí na hodnocení vlastní osoby druhými. Silná akcentací tělesné atraktivity dle soudobých, médii vnucovaných ideálů krásy, způsobuje u stále stoupajícího počtu stále mladších dětí a dospívajících zvýšenou kritičnost k jejich vlastnímu tělu i jeho projevům. Široké spektrum poruch sebepojetí zahrnuje poruchy příjmu potravy (mentální anorexie, bulimie), abnormální posedlost vlastním vzhledem a dokonalostí těla (bigarexie - chorobná snaha o zvyšování svalové hmoty,

metrosexualismus - chorobná péče o vzhled, image, oblečení, kosmetické úpravy). Stále častějším fenoménem jsou pochybnosti o vlastní sexuální orientaci (Weiss & Fifková, 2010) a genderové identitě (rychle stoupá počet dětí a mladistvých pocitujících svou tělesnou pohlavní identitu za nepřijatelnou a uvažujících o změně pohlaví).

c) Zkrácené dětství - prodloužené dospívání - oddálená dospělost

Přibližně od 2. poloviny 20. století došlo v důsledku zkvalitňování životních podmínek (strava, lékařská péče, úbytek fyzické námahy) k urychlování vývoje (ve srovnání s předchozími generacemi), a to jak v biologické linii (např. dřívější nástup menarché/poluce u dospívajících v průběhu 20. století), tak i v linii sociální a kognitivní (dřívější a bohatší sociální zkušenosti dítěte a rychlost jeho učení jsou ovlivněné bohatším společenským životem rodin, dostupností informací, povinným vzděláváním v MŠ, ZŠ a způsobují zkracování doby dětství a dřívější projevy dospívání). Tento jev nazýváme sekulární akcelerace. Na druhé straně vedou zvýšené nároky života v moderní společnosti k oddalování faktické sociální a ekonomické (nejen biologické) dospělosti. Tento stav protahování dospívání a přípravy na samostatný život označujeme jako adolescentní moratorium (Erikson, 1950). Toto „mezidobí“ vede k paradoxním nesoudržným projevům rodičů a pedagogů, kdy v určitých situacích jednají s dospívajícím jako s dítětem („Vezmi si čepici, je zima! Za domácí úkol napíšete... Nebuď tam moc dlouho!“) a současně u něj očekávají a vyžadují zodpovědnost dospělého („Kdy už se začneš chovat jako dospělý!“). Zažitá představa, že přirozené pubescentní a adolescentní pochybování o vlastní identitě („už nejsem dítě - ale nejsem ani dospělý - kým vlastně jsem?“), bývá ukončeno přibližně v 26 letech, kdy dochází k ukotvení identity skutečným převzetím role dospělého a následným založením vlastní rodiny (Erikson, 1950; Trapková & Chvála, 2017) v posledních desetiletích přestává platit - řada mladých lidí, potencionálně již dávno dospělých,

odmítá ve skutečnosti dospět a setrvává v rolích opečovávaných „dětí“ bez povinností života dospělé osoby.

d) Dítě, dětství a dospívání vzácné a pozoruhodné jako nikdy dříve v dějinách

Navzdory předchozím řádkům upozorňujícím na nemalé nároky, jaké na dětství a dospívání klade současná společnost, rádi končíme tuto kapitolu poukázáním na výhody prožívání dětství v naší současnosti.

- Nikdy dříve v dějinách nebyly dítě a dětství i dospívání považovány za tak pozoruhodné a významné, obohacující život každé rodiny a celé společnosti jako dnes.
- Nikdy dříve nebylo výchově a vzdělávání dětí věnováno tolik péče, času a energie jako dnes.
- Nikdy dříve nebylo vzdělávání pedagogů - tedy těch, kteří provázejí děti a dospívající na jejich cestě životem, tak profesionalizované jako dnes.

Na závěr znovu zdůrazníme pojetí vývoje jako celoživotního procesu ovlivněného řadou činitelů. Z pohledu pedagogiky a psychologie je při snaze o rozvíjení potenciálu každého jedince (dítěte, dospívajícího, dospělého) zásadní proces učení, a to jak v nejširším významu získávání zkušeností, tak i ve významu více či méně systematického obohacování jedince poznání a stálé práce na jeho sebezdokonalování. Aniž bychom chtěli snižovat význam formálního školního vzdělávání, nemalá část moderní a zejména postmoderní společnosti v několika posledních desetiletích projevuje obavy z nadměrné institucionalizace a scholarizace dětství a dospívání. Více a více rodičů volá po přirozenějších cestách vzdělávání a po bohatším obsahu a metodách, které nebudou koncipované zejména pro „hypotetické“ vývojově normované dítě, ale které budou akceptovat individuální vývoj jejich „skutečného“ dítěte. Neformální vzdělávání zažívá nebývalý zájem ze strany účastníků všeho věku, neboť nabízí každému možnost

rozvoje a seberealizace, tak podstatné v každém období života. Pro děti/dospívající představuje prostor a podporu v oblastech, které ve škole nemohou projevit a rozvíjet nebo je škola prostě nedokáže podpořit a ocenit (např. manuální činnosti, umělecké a/nebo outdoorové aktivity, společenské hry, sporty, sběratelství či mimořádné zájmy atd.). Pro dospělé je pak sektor neformálního vzdělávání příležitostí věnovat se koníčkům a dalším aktivitám, které je baví, kterými se rozvíjejí, které možná nemohli zkoušet v dětství a mládí; mnoho lidí dokonce nachází díky nově objevovaným programům neformálního vzdělávání i nové profesní směřování. Právě z důvodu věkové rozmanitosti klientely neformálních vzdělávacích programů považujeme za nezbytné, aby každý pedagog dobře znal jak vývojová specifika jednotlivých životních stadií, tak i individuální vývojovou úroveň jednotlivých aktérů a dokázal ji zohlednit při plánování, realizaci i reflexi vzdělávacích programů v rámci neformálního vzdělávání. Vývojová psychologie je proto podstatnou součástí profesní přípravy budoucích pedagogů volného času a pedagogů neformálního vzdělávání.

Shrnutí

Publikace předkládá interdisciplinární pohled na fenomén neformálního vzdělávání, jež v současné pedagogicko-psychologické diskusi získává na stále větším významu. Autorský tým složený z členek Katedry pedagogiky a psychologie FP TUL (doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.; PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.; PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.; PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D. a PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.) analyzuje fenomén neformálního vzdělávání z pohledu pedagogiky, didaktiky, sociální a vývojové psychologie či reflektivní pedagogické praxe.

Témata jednotlivých kapitol jsou různorodá a mnohvrstevnatá. V úvodních kapitolách je pozornost věnována formálnímu vzdělávání v současné pedagogické diskusi i analýze cílové kategorie neformálního vzdělávání klíčovými kompetencím. V další části publikace je pozornost věnována konstruktivismu a konstruktivistickým modelům vzdělávání jako vlajkové lodi současného didaktického uvažování o edukaci. Jako stěžejní aktéři neformálního vzdělávání jsou pojímáni pedagog a učící se jedinec / dítě. Jím oběma je věnována dostatečná pozornost v kapitolách zabývajících se osobnostním růstem pedagoga s využitím mentalizace či artefaktiky a neméně prostoru je věnováno i učícímu se jedinci a jeho vývoji, přičemž jsou vyzdvíženy jak vývojové teorie, tak současná specifika dětství a dospívání z pohledu vývojové psychologie. V neposlední řadě je představeno studentské portfolio jako efektivní nástroj pedagogické komunikace včetně jeho využití v reflektivní pedagogické praxi, jež je nedílnou součástí pregraduální přípravy budoucích pedagogů / vychovatelů.

Publikace tak tvoří jeden vzájemně propojený celek, v jehož centru stojí problematika neformálního vzdělávání. Publikace je cenná i tím, že zahrnuje pohled na různé aktéry neformálního vzdělávání – učícího se jedince / dítě; pedagoga; sociální skupinu či širší společnost.

Publikace je určena jako učební materiál studentům a studentkám pedagogických studijních programů Pedagogická studia a Vychovatelství, jež jsou realizována na FP TUL. Studující zde naleznou ucelený materiál, jenž jim poskytne prvotní vhled do problematiky současného neformálního vzdělávání.

Resume

The publication presents an interdisciplinary view of the phenomenon of non-formal education, which is becoming increasingly important in the current educational-psychological discussion. Author's team consisting of members of the Department of Pedagogy and Psychology FP TUL (doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.; PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.; PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.; PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.; PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.).

This book offers to students selected thought-provoking texts serving as a starting point for subsequent shared discussion in seminars. The phenomenon of non-formal education as an overarching theme unites all texts. Selected topics in the field of non-formal education are analysed from the perspective of pedagogy, didactics, social and developmental psychology or reflective pedagogical practice.

The topics of the chapters are diverse and multi-faceted. In the introductory chapters, attention is paid to formal education in the current pedagogical discourse as well as to the analysis of the goals of non-formal education – the key competences. The next part of the book focuses on constructivism and constructivist models of education as paradigmatic base of contemporary didactic thinking about education. The key actors in non-formal education are the educator and the learner/child. Sufficient attention is given to both of them in the chapters dealing with the personal growth of the educator using mentalization or artephiletics, and no less space is given to the development of the learning individual, highlighting both developmental theories and currently accepted views on childhood and adolescence from the perspective of developmental psychology. Last but not least, the student portfolio is presented as an effective instrument of pedagogical communication, including its use in reflective pedagogical practice, which is an integral part of the undergraduate preparation of future teachers/educators.

The publications form an interconnected whole, with the issue of non-formal education at its centre. The publication is also valuable because it includes a view of the different actors in non-formal education - the learner/child; the educator; the social group or wider society.

The publication is intended as a teaching material for students of Pedagogical Studies and Educational Study programmes, which are realized at FP TUL. Students will find here coherent material that will give them an insight into the issues of contemporary non-formal education.

Seznam tabulek

Tabulka (1): *Souvislost mezi typem, cílem a produkty portfolia*

Tabulka (2): *Základní přirozené linie vývoje*

Tabulka (3): *Vývojové změny, ke kterým dochází v různých liniích vývoje*

Tabulka (4): *Teorie psychosexuálního vývoje*

Tabulka (5): *Teorie psychosociálního vývoje*

Tabulka (6): *Teorie kognitivního vývoje*

Tabulka (7): *Teorie morálního vývoje*

Tabulka (8): *Teorie vývojových úkolů*

Tabulka (9): *Sociokulturní teorie vývoje*

Tabulka (10): *Teorie ekologických systémů*

Tabulka (11): *Teorie životní dráhy*

Tabulka (12): *Lifespanova teorie životní kontroly*

Tabulka (13): *Periodizace vývoje jedince*

Tabulka (14): *Dominující znaky současného dětství*

Literatura

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11 (1), 11–18.
<https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: implications for mental health. *The lancet. Psychiatry*, 1(7), 569–576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Asen, E. & Fonagy, P. (2021). *Mentalization-based treatment with families*. The Guilford Press.
- Bader, M., Burner, T., Iversen, S., H., & Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 1017-1028).
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.15644811>
- Basl, J., Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2019). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. American Psychiatric Association Publishing.
- Bateman, A., Kongerslev, M. T., & Bo, S. (2019). Group therapy for adults and adolescents. In Bateman, A. and Fonagy, P. (eds.) *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (pp. 117-134). American Psychiatric Publisher.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2013). Mentalization based treatment. *Psychoanalytic Inquiry*. 33 (6), 595-613.
<https://doi.org/10.1080/07351690.2013.835170>
- Berberian, M. (2019). Creative Problem Solving in Art Therapy. In Berbarian, M., & Davis. B. (eds.) *Art therapy practices for resilient youth*. (pp. 13-32). Routledge.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum.

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum.

Brusenbauch Meislová, M. (2018). *Sekundární analýza PISA 2015*. Česká školní inspekce.

Bowlby, J. (2010). *Vazba*. Portál.

Carr, C., Feldtkeller, B., French, J., Havsteen-Franklin, D., Huet, V., Karkou, V. (2021). 'What makes us the same? What makes us different? Development of a shared model and manual of group therapy practice across art therapy, dance movement therapy and music therapy within community mental health care'. *Arts in Psychotherapy*, 72, 101747.

Činčera, J. (2007). *Práce s hrou Pro profesionály*. Grada.

Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Devět věků člověka*. Portál.

Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2017a). What we have changed our minds about: Part 1. Borderline personality disorder as a limitation of resilience. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 4, 11. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0061-9>

Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2017b). What we have changed our minds about: Part 2. Borderline personality disorder, epistemic trust and the developmental significance of social communication. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 4, 9. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0062-8>

Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2016). Adversity, attachment, and mentalizing. *Comprehensive psychiatry*, 64, 59–66. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.11.006>

Fonagy, P., Luyten, P., & Allison, E. (2015). Epistemic Petrification and the Restoration of Epistemic Trust: A New Conceptualization of Borderline Personality Disorder and Its Psychosocial Treatment. *Journal of personality disorders*, 29(5), 575–609. <https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575>

Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality

disorder. *Development and psychopathology*, 21(4), 1355–1381.
<https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press. Kindle Edition.

Fonagy, P., & Target, M. (2000). Playing with reality: III. The persistence of dual psychic reality in borderline patients. *The International journal of psychoanalysis*, 81 (5), 853–873. <https://doi.org/10.1516/0020757001600165>

Frantzeskaki, K., & Skoumios, M. (2016). A social constructivist approach to teaching about floating and sinking for early childhood education. *The International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*, 23(3), 1-14. <https://doi.org/10.18848/2327-7971/CGP/v23i03/1-14>

Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Deuticke.

GFEN (1991). *Všichni na jedničku: Alternativní didaktické postupy*. Univerzita Karlova.

Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Hanex.

Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Argo.

Havsteen-Franklin, D. (2016). Mentalization-based art psychotherapy. In Rubin, JA. (ed.) *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique* (pp. 144 – 163). Routledge.

Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Portál.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.

Hill, J., Fonagy, P., Safier, E., & Sargent, J. (2003). The ecology of attachment in the family. *Family process*, 42(2), 205–221. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.42202.x>

Jessurun, H. An introduction to mentalizing theory. In Rossouw, T., Wiwe, M., & Vrouva, I. (Eds.). (2021). *Mentalization-Based Treatment for Adolescents: A Practical Treatment Guide*. (pp. 11-24). Routledge.

- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.
- Kelz, A. (2009). E-learning strategies in technical part-time studies at Campus Pinkafeld: A moderate constructivist approach to learning and teaching. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 2(1), 25-30. <https://doi:10.3991/ijac.v2i1.800>
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. G. P. Putnam`s Sons.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
- Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Portál.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Svoboda.
- Kopecký, M. (2018). *Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky. Lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Avicenum.
- Lawlor, G., Byrne, P., & Tangney, B. (2020). "CodePlus" - measuring short-term efficacy in a non-formal, all-female CS outreach programme. *ACM Transactions on Computing Education*, 20(4), 25-43. <https://doi.org/10.1145/3411510>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412–426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Luyten, P., Malcorps, S., & Fonagy, P. (2021). Adolescent brain development and the development of mentalizing. In T. Rossouw, M. Wiwe, I. Vrouva (Eds.), *Mentalization-based treatment for adolescents: A clinician's guide*. (pp. 25-40). Routledge.

Luyten, P., Campbell, C., & Fonagy, P. (2020). Borderline personality disorder, complex trauma, and problems with self and identity: A social-communicative approach. *Journal of Personality*. 29(4), 88-105.

<https://doi.org/10.1111/jopy.12483>

Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59 (3), 232 – 258.

Masten, A. S., Obradović, J., & Burt, K. B. (2006). Resilience in Emerging Adulthood: Developmental Perspectives on Continuity and Transformation. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 173–190). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11381-007>

Mezinárodní šetření TIMSS 2019: Národní zpráva. (2021). Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-TIMSS-2019-Narodni-zprava>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2012). *Kompetence v neformálním vzdělávání*.

<https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/09>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2009). *Implementační plán Strategie celoživotního učení*.

<https://www.cr2030.cz/strategie/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/Implementa>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl dítěte. Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.

- Moore, K., & Marder, K. (2020). *Mentalizing in Group Art Therapy, Interventions for Emerging Adults*. Jessica Kingsley Publishers.
- Moreno, J. (2005). *Rozehrát svou vnitřní hudbu: muzikoterapie a psychodrama*. Spektrum.
- Národní pedagogický institut České republiky. (2022, 3. listopad). *Národní soustava kvalifikací*. <https://www.narodnikvalifikace.cz/>
- Oestergaard Hagelquist, J., & Rasmussen, H. (2020). *Mentalization in the Family: A Guide for Professionals and Parents*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429273230>.
- Oestergaard Hagelquist, J. (2016). *The Mentalization Guidebook*. Routledge.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Piaget, J. (1966). *Psychologie inteligence*. SPN.
- Pivodová, L. & Lacinová, L. (2016). Fenomén spousifikace: studie o partnerském vztahu mezi rodičem a dítětem. *E-psychologie*, 10(1), 1-17.
- Petrusek, M. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.
- Preyer, W. T. (1882). *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. Leipzig.
- Prokešová, L., & Stuchlíková, I. (2008). Portfolio studenta učitelství. In Vašutová, J. et al. *Vzděláváme budoucí učitele* (s. 111 – 135). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Příhoda, V. (1974). *Ontogeneze lidské psychiky*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Radek, B., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Česká školní inspekce.
- Rodová, V., & Lojdová, K. (2016). Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefietice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. *Komenský*, 141 (2), 5-13.

Řičan, P. (2021). *Cesta životem*. Portál.

Sharp, C., Shohet, C., Givon, D., Penner, F., Fonagy, P., & Marais, L. (2020). Learning to mentalize: a mediational approach for caregivers and therapists. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 24(3), 1-17.
<https://doi.org/10.1111/cpsp.12334>

Sharp, C., et al. (2013). Hypermentalizing in Adolescent Inpatients: Treatment Effects and Association With Borderline Traits. *Journal of Personality Disorders*, 27(1), 3-18.

Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Sociologické nakladatelství.

Slavík, J. (2014). Artefiletika - expresivní tvorba ve službě osobnostnímu rozvoji. *Speciální pedagogika*, 24 (4), 259-276.

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.

Spilková, V. (2007). *Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství*. In Píšová, M. et al. *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 7-20). Univerzita Pardubice.

Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.

Springham, N., & Huet, V. (2020). Facing our shadows: understanding harm in the arts therapies. *International Journal of Art Therapy*, 25 (1), 5-18.
<https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1719168>

Springham, N., & Huet, V. (2018). Art as Relational Encounter: An Ostensive Communication Theory of Art Therapy. *Art Therapy*, 35 (1), 4-10. <https://doi.org/10.1080/07421656.2018.1460103>

Springham, N., & Camic, P. M. (2017). Observing mentalizing art therapy groups for people diagnosed with borderline personality disorder. *International Journal of Art Therapy*, 22 (3), 138-152.
<https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1288753>

Starý, K., Laufková, V. a kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.

- Stern, W. (1914). *Psychologie der frühen Kindheit. Bis zum sechsten Lebensjahre*. Quelle & Meyer.
- Störing, H. J. (2007). *Malé dějiny filozofie*. Karmelitánské nakladatelství.
- Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 56, 45-57.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Karolinum.
- Templ, Ch., Meredith, K., & Steele, J. (1997). *Jak se děti učí*. Vydáno pro potřeby projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Tiru, C., M. (2022). The use of students' portfolio within the assessment process at university level during the Covid-19 pandemic. *Educattia 21 Journal*, 22, 42–49. <https://doi.org/10.24193/ed21.2022.22.05>
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Belknap Press of Harvard University Press. (Audiobook. Tantor Audio). <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Karolinum.
- Tonucci, F. (1992). *Vyučovat, nebo naučit?* Pedagogická fakulta Univerzity.
- Trapková, L. & Chvála, V. (2017). *Rodinná terapie psychosomatických poruch. Rodina jako sociální děloha*. Portál.
- Verfaille, M. (2018). *Mentalizing in Arts Therapies*. Routledge.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Weiss, P. & Fifková, H. (2010). Poruchy pohlavní identity v dětství a dospívání. *Pediatric pro praxi*, 11(3), 174–176.
- Zatloukal, T., Andrýs, O., & Basl, J. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. Česká školní inspekce.

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2004). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Název	Neformální vzdělávání
Autor	doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (ed.)
.	.
Vydavatel	Technická univerzita v Liberci Studentská 1402/2, Liberec
Schváleno	Rektorátem TUL dne 7. 12. 2022, čj. RE 50/22
Vyšlo	v lednu 2023
Vydání	1.
ISBN	978-80-7494-631-8
Č. publikace	55-050-22

Tato publikace neprošla redakční ani jazykovou úpravou

