

JAN BARTÁK

PEDAGOGIKA

Osobnostní management



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Barták, Jan, 1938-

Osobnostní management / Jan Barták. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2021. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-271-4616-1 (online ; pdf)

* 159.923.5 * 37.041 * 159.923.5 * 316.454.54 * 005.963 * 331.101.3

* 159.923-025.18 * (0.062) * (079.1)

- sebeřízení
- sebevzdělávání
- rozvoj osobnosti
- sociální interakce
- profesní rozvoj
- profesní úspěch
- spokojenost
- populárně-naučné publikace
- testy

159.92 - Vývojová psychologie. Individuální psychologie [17]

JAN BARTÁK

PEDAGOGIKA

Osobnostní management



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.*

prof. PhDr. Jan Barták, DrSc.

OSOBNOSTNÍ MANAGEMENT

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 8303. publikaci

Recenzoval:

prof. PhDr. Ludovít Hajduk, PhD.

Odpovědná redaktorka PhDr. Jana Chvojková
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 296
Vydání 1., 2021

Vytiskla TISKÁRNA V RÁJÍ, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2021
Cover Photo © depositphotos/Wavebreakmedia

ISBN 978-80-271-4617-8 (ePub)
ISBN 978-80-271-4616-1 (pdf)
ISBN 978-80-271-3114-3 (print)

Obsah

Předmluva	9
Úvod	12
1. Co nám škola (ne)dala	14
1.1 K transformačnímu vzdělávání	16
1.2 Celoživotní učení	19
1.2.1 <i>Symbióza rozumu a citu</i>	23
1.2.2 <i>Učební typy</i>	25
1.2.3 <i>Jak se učíme</i>	27
1.2.4 <i>Bariéry vzdělávání</i>	29
1.2.5 <i>Autoregulované učení</i>	31
2. Klíč k životní moudrosti	33
2.1 Formy mysli	33
2.2 Správné myšlení	36
2.2.1 <i>Naše myšlení a emoce</i>	37
2.2.2 <i>Logické myšlení</i>	38
2.2.3 <i>Intelektuální procesy</i>	39
2.2.4 <i>Problémové myšlení</i>	43
2.2.5 <i>Tvůrčí myšlení</i>	45
2.2.6 <i>Kritické myšlení</i>	48
2.2.7 <i>Analýza manipulativních praktik</i>	51
2.2.8 <i>Proměny kompetencí</i>	53
2.2.9 <i>Vlastnosti nadaných jedinců</i>	55
3. Emoce a emoční inteligence	59
3.1 Emoce	59
3.2 Emoční způsobilosti	61
3.3 Předpoklady ke zvládnutí změn	63
3.4 Motivace a motivátory	64
3.5 Emoční inteligence	69
3.6 Změnová inteligence	73

4. Sociální procesy a způsobilosti	74
4.1 Sociálně formativní procesy	74
4.2 Sociální způsobilosti	76
4.3 Sebepoznání, sebereflexe/sebepojetí	77
4.3.1 <i>Metody sebepoznání</i>	78
4.3.2 <i>Sebehodnocení</i>	80
4.3.3 <i>Metody sebehodnocení</i>	82
4.4 Sociální inteligence	84
4.4.1 <i>Sociální cítění</i>	86
4.4.2 <i>Asertivní přístup</i>	88
4.4.3 <i>Komunikace</i>	88
4.4.4 <i>Sociálně psychologické aspekty komunikace</i>	91
4.4.5 <i>Socializace prostřednictvím komunikace</i>	93
4.5 Asertivní komunikace	97
4.5.1 <i>Asertivní práva</i>	97
4.5.2 <i>Jak poskytovat a přijímat kritiku</i>	99
4.5.3 <i>Asertivní techniky</i>	104
4.5.4 <i>Výhody asertivního jednání</i>	119
 5. Sebeřízení	 123
5.1 Úvod do sebeřízení	123
5.2 Management osobních aspirací	124
5.3 Sebeřízení dle cílů	127
5.4 Management osobní změny	129
5.5 Management interpersonálních vztahů	131
5.5.1 <i>Vyjednávání</i>	133
5.5.2 <i>Principiální vyjednávání</i>	135
5.5.3 <i>Psychologické aspekty vyjednávání</i>	139
5.5.4 <i>Vyjednávání a facilitace</i>	141
5.6 Time management	143
5.6.1 <i>Generace time managementu</i>	143
5.6.2 <i>Principy time managementu</i>	144
5.6.3 <i>Bariéry při uplatňování time managementu</i>	146
5.6.4 <i>Zásady úspěšného time managementu</i>	148
5.6.5 <i>Vybrané techniky usnadňující efektivní řízení času</i>	153
5.6.6 <i>Přínosy time managementu</i>	155
5.7 Management rolí	156
5.8 Management činností	158
5.9 Výkonový osobnostní management	159

5.10	Management znalostí	160
5.10.1	<i>Rozvíjení inovativních schopností myšlení a jednání</i>	160
5.10.2	<i>Řešení problémů</i>	163
5.10.3	<i>Skupinové/týmové učení</i>	164
5.11	Sebeřízení a talent	167
5.11.1	<i>Přínosy talentů pro jedince a společnost</i>	168
6.	Seberozvoj	170
6.1	Triáda úspěšného seberozvoje	170
6.2	Směřování k harmonii	172
6.3	Návyky k seberealizaci	173
6.3.1	<i>Proč a jak si osvojit užitečné návyky</i>	178
6.3.2	<i>Přehled užitečných návyků</i>	180
6.4	Seberealizace aneb Pyramida našich možností	183
6.4.1	<i>Pohár života (od osobní orientace k orientaci na druhé)</i>	185
7.	Leadership	188
7.1	Self-management a leadership	188
7.2	Poselství Stephena R. Coveyho	188
8.	Manuál k profesnímu uplatnění	192
8.1	Uplatnění v podmínkách změn	192
8.1.1	<i>Inovativní schopnosti</i>	194
8.1.2	<i>Systémové myšlení</i>	194
8.1.3	<i>Schopnost zvládat problémy</i>	195
8.1.4	<i>Kreativita</i>	196
8.1.5	<i>Kultura myšlení</i>	199
8.1.6	<i>Rozvoj znalostí</i>	200
8.1.7	<i>Mentální modely</i>	201
8.1.8	<i>Zainteresovanost na dalším vzdělávání</i>	201
8.1.9	<i>Předpoklady úspěšnosti</i>	203
9.	Personální minimum k nastartování profesní dráhy	205
9.1	STEP a SWOT analýza k identifikaci vnějších a vnitřních podmínek organizace	208
9.2	Hodnota způsobilostí	211
9.3	Znalost potenciálu zaměstnanců	212
9.4	Personální audit	213
9.5	Trh práce	216

9.6	Vyhledávání nového pracovníka	217
9.7	Adaptace nového zaměstnance	227
9.8	Stimulace a motivace nového zaměstnance	227
9.9	Diagnostika a rozvoj talentů	228
9.10	Způsobilosti pro vedoucí funkci	230
9.11	Generační specifika	231
9.12	Předpoklady pro profesní kariéru	232
9.13	Rozvoj, rozmisťování a stabilizace talentů	233
10.	Perspektivní firma	237
10.1	Hodnoty firemní kultury	238
10.2	Kultivace vztahů	239
10.3	Trend pozitivních změn	239
	Doslov	242
	O autorovi	243
	Seznam literatury	244
	Přílohy	253
I.	Sebepoznání	253
	<i>Lehká úvodní diagnóza – obvyklé problémy</i>	253
	<i>Obecněji pojaté problémy související s naší spokojeností</i>	255
	<i>Myers-Briggs Typologický indikátor (MBTI)</i>	256
	<i>Test emoční inteligence (Rostya Gordon-Smith)</i>	265
	<i>Test profesních přístupů</i>	268
II.	Sebehodnocení	274
	<i>Sebehodnocení sociálních a osobnostních kompetencí</i>	274
	<i>Má role v týmu</i>	276
	<i>Transakční analýza</i>	281
III.	Seberozvoj	283
	<i>Náměty k sebereflexi</i>	283
	<i>Test rolí (I-T-R)</i>	285
	<i>Test kariérových kotev</i>	287
	<i>Ve zdravém těle zdravý duch</i>	293

Předmluva

Udělat něco užitečného pro lidi, neprožít život nadarmo, pohnout lidstvem třeba jen o trochu vpřed, to byl základní motiv mého života.
Konstantin Eduardovič Ciolkovskij, zakladatel kosmonautiky

„Od okamžiku zrození hledá každá lidská bytost štěstí a snaží se vystříhat utrpení,“ pravil dalajlama. Náš vývoj se odehrává v triádě. Na samém počátku své existence jsme absolutně závislí na matce, která nám vedle uspokojení základních životních potřeb poskytuje zejména pocit bezpečí, ochrany, jistoty, štěstí. V průběhu ontogeneze si začínáme uvědomovat sami sebe, počínají se formovat naše vlastní představy o životě, naše potřeby a aspirace. Pocit jistoty začíná být kolem puberty svazující, máme odstředivé tendence, začínáme usilovat o nezávislost, což vrcholí „opuštěním hnízda“ a utvářením samostatné existence. V průběhu dalšího zrání naší osobnosti dochází k poznání nezbytné oscilace mezi potřebou hledání a nalézání vlastní cesty životem a potřebou jistoty a bezpečí, tedy k pochopení „vzájemné závislosti“.

Žijeme však ve spotřební společnosti, v níž se nezřídka preferuje MÍT před BÝT. Jsme posuzováni spíše podle toho, co vlastníme, než toho, jací jsme. Uznávané hodnoty vnější leckdy přebíjejí hodnoty vnitřní. Dokonce natolik, že veřejného ocenění se dostává i těm, kteří dosáhli úspěchu, aniž by si ho zasloužili.

V podmínkách ekonomizované civilizace lze nabyt dojmu, že všechno je vlastně na prodej a morálka je přežitkem. Argumentuje se opsanými diplomkami, falešnými diplomami nebo ukradenými projekty. Pohodlnost se omlouvá prokrastinací: vždyť nejsme líní, jenom povinnosti odkládáme... Někdy až donekonečna.

Lidé nezřídka chtějí dosáhnout respektovaného postavení, dobré pracovní pozice s výhledem na další kariérový vzestup a výborných materiálních podmínek. Jenže ouha! Zaměňují cíl a prostředek. Vidina sladké budoucnosti se začne rozplývat, když zjistí, že k tomu potřebují vystudovat (jenže nemají chuť na to, aby vynakládali studijní úsilí) a prokázat, že na prestižní pozici mají (aniž by se k tomu museli dopracovat).

Neptají se, co mají udělat pro to, aby něčeho dosáhli, ale jak toho dosáhnout rychle, bez práce a vynakládání nezbytného úsilí. Tu něco opsali, onde někoho podplatili, daňové příznání optimalizovali, dovedně kličkovali na hraně zákona... Vždyť dosáhnout pracovního úspěchu je tak snadné! A tak jedinci s pokleslou morálkou přežívají s pocitem, že „účel světí prostředky“ a úspěchu se lze dobrat lacino, bez vynaloženého úsilí. Hledají instantní řešení, tedy jak dosáhnout žádoucích cílů bez kvalifikace (umět), bez volního nasazení (chtít) a bez ochoty pro to něco udělat (moci).

Vztahy mezi lidmi mají stále častěji povahu transakční (něco za něco) než transformační. Tomu odpovídají substituční aktivity, odkládání priorit na neurčito a preferování oddychových činností.

Když se ptám mladých lidí, škoře sotva odrůstlých, čeho chtějí dosáhnout, dostávám obligátní odpovědi: pořídít si pořádné auto, dům, exotickou dovolenou... Tedy substituční cíle, které kopírují uspokojování vnějších znaků úspěšnosti.

Mnozí spoléhají spíš na množství letmých zážitků než na skutečný prožitek. Konzumní zábavní průmysl nabízí spoustu bavičů, ale málo komiků, nadbytek multikin (s předvídatelnou nabídkou), ale málo filmových klubů, záplavu zábavy, která sotva polechtá bránci, pestré spektrum barů a nočních klubů... Lákačným mottem je užít si, vždyť žijeme jen jednou.

Že to vede k povrchnosti a prázdnotě? To se dá přebítet konzumací lákačel čím dál těžších kalibrů, která tu prázdnotu, na den, na dva, na čas oddalují...

Chybí-li člověku mentální rozměr, nastavení reálných cílů, zaměření na životní priority, na dosažení smyslu své existence, nejde vlastně o život, ale o pouhé přežívání. Ani úspěch, o který se „přežívající člověk“ nezasloužil, mu obvykle štěstí nepřinese. Naopak ho připraví o pohodu, klidný spánek a sebeúctu. Štěstí pak často marně hledá v alkoholu, drogách a jiných náhražkách životní spokojenosti.

Bhútánský král Džigme Singgjä Wangčhug, v pořadí čtvrtý, po nástupu na trůn v sedmdesátých letech 20. století moudře pravil, že se zaměří na komplexní rozvoj šťastného života obyvatel. Nezůstal jen u oficiálního prohlášení. Zavedl pojem tzv. **hrubého národního štěstí** a vytvořil centrum pro jeho studium a měření. Hlavními objektivními kritérii se stala dostupnost škol v každé komunitě, přístup ke vzdělávání, dostupné zdravotnictví, ochrana tradiční kultury, péče o životní prostředí, dobrý životní standard, duševní i tělesná harmonie obyvatel. S pozitivními výsledky seznámil zasedání Světové banky již v roce 2002, kdy konstatoval, že je „velmi spokojen s hodnotou HNS“, tj. hrubého národního štěstí.

Neumím posoudit, jak jsou současní Bhútánci šťastní. Ovšem v dnešním přeeconomizovaném světě s množstvím politických a vojenských rizik je zmíněná humanistická myšlenka znovu aktuální: staví na všelidských hodnotách, které by nás ve světě překypujícím konflikty měly a mohly spojoval, nikoli rozdělovat.

Bhútánské království není bohaté, ale díky nezávislému hospodářství jeho obyvatelé neznají bídu, uchovávají si staleté kulturní tradice, jsou šetrní k přírodě, nekouří a netrápí je šarvátky mezi politickými stranami – poněvadž žádné nemají.

Tato „země hřmícího draka“ nás může leccím inspirovat. Třeba tím, že místo maličerných pŭtek navážeme na úctyhodné dědictví kulturní historie českého národa, na něž můžeme být hrdí a jež bychom také měli být schopni a ochotni bránit. K renesanci vlastenectví, jako pojmu téměř zapomenutému, připomeňme alespoň Zlatou bulu sicilskou, Karla IV., nejstarší univerzitu v Evropě na sever od Alp nebo – z novodobé historie – sedmé místo někdejší ČSR v celkové vyspělosti na světě v roce 1938!

Smysl života není v tom, co nabyváme, ale jaké hodnoty vytváříme, co poskytujeme, čemu se věnujeme v aktivní práci pro druhé. Inspiraci poskytují například zásady umění čínské črty: „U každé řeky musí být patrné, odkud a kam teče...“ Tedy čím cíleněji využíváme svých znalostí, talentu, schopností, zkušeností, inteligence, výcviku, úsudku a moudrosti, tím větší užitek můžeme přinášet sobě i druhým. Pocit štěstí je vlastně v nepřímém poměru k vžitému „řízení se očekáváním pouze vlastního uspokojení“.

Transakční přístup (něco za něco) má své pragmatické a zejména utilitární limity. Naproti tomu přístup transformační je o zformování a přijetí inspirativní osobní vize, poslání, cílů, hodnot, postojů a ochotě naplno směřovat ke smysluplné změně. Je to náročné, to nezastírám. Ale už s prvními drobnými úspěchy prožijete uspokojení, že „na to máte“, začnete si sebe sama více vážit, získáte zdravou sebedůvěru a odvahu žít v souladu s hodnotami, které předznamenávají novou kvalitu vašeho života. Taková satisfakce za vynaložené úsilí stojí, nemyslíte?

Tato kniha vás tedy nenaučí, vážený čtenáři, jak si v několika lekcích osvojit transakční pravidla k rychlému dosažení formální úspěšnosti. Pokusí se nastínit smysl naší existence, tvůrčí proměny ve šťastnou bytost, jejíž spokojenost a harmonický život jsou umocňovány tím, co poskytuje druhým a tím i sama sobě.

Autor

Úvod

Radost z uvažování a z chápání je nejkrásnějším darem přírody.

Představivost je důležitější než znalost.

Albert Einstein

Osobnostní management (self-management), tedy nauka o tom, jak řídit sebe sama, je naukou multidisciplinární. To proto, že chceme-li kohokoli řídit, musíme umět řídit nejprve sebe sama. Předpokladem úspěšného seberozvoje je počáteční sebereflexe, tedy sebepoznání a sebehodnocení.

Často žijeme v iluzi, že se známe. Zkusme se na sebe podívat očima někoho, koho si vážíme pro jeho férovost a otevřenost. Možná nás svým hodnocením překvapí, nebo ještě lépe – přiměje k zamyšlení. Ne náhodou se říká, že člověk mívá o sobě lepší mínění než jeho nejlepší přítel. Je to pochopitelné. Nikdo z nás nevystoupí „z vlastního stínu“. Proto je důležité „vidět se i očima druhých“. Zpětná vazba nám pomůže k objektivnějšímu pohledu na sebe sama.

Můžete si vyzkoušet, jak se vidíte vy sami a jak vás vidí váš přítel nebo partner, kterému důvěřujete:

- Víte, čeho chcete v životě dosáhnout?
- Dovedete se ovládat?
- Pečujete o svou duševní i tělesnou kondici?
- Umíte využít příležitosti? Chopit se šance? Neodkládat důležité rozhodnutí?
- Jste týmový hráč? Jste oporou týmové spolupráce?
- Nepřisvojujete si cizí zásluhy, pochvaly, pocty, odměny?
- Jednáte věcně, v zájmu dosažení žádoucího cíle?
- Věříte si? Vyznačujete se zdravou sebedůvěrou? Nebojíte se případného neúspěchu?
- Umíte „zdravě riskovat“? Umíte odlišovat přiměřenou míru rizika od hazardu a podle toho jednat?
- Soustředíte se na priority, nebo se „utápíte v malichernostech“?
- Když vás něco zaujme, dokážete se pro to nadchnout a věnujete tomu veškeré úsilí?
- Rozhodujete se na základě znalostí a zkušeností, nebo intuitivně?
- Jste úspěšný díky vlastnímu úsilí, nebo prostřednictvím kamarádů či kolegů?

Do jaké míry se s partnerem v hodnocení shodujete či rozcházíte? Co vás nejvíc překvapilo? Nad čím byste se měli zamyslet? V každém případě se „nezlobte na zrcadlo“. Spíš se podívejte, kde jste se viděli příliš „růžovými brýlemi“ a naopak – co jste u sebe

nedocenili. Vyvarujte se, prosím, orientace klasické školy především na neúspěchy, například: „Z Archimedova zákona máš trojku, tak se musíš víc snažit.“ (Co když jsem ale naopak talentovaný třeba na jazyky? To zůstává mnohdy nepovšimnuto...)

Cestou k úspěšnosti by neměla být primární orientace na to, co nám moc nejde (a v čem můžeme být i za cenu vynaloženého úsilí nejlépe průměrní), ale naopak orientace na naše talentové předpoklady, silné stránky. To neznamena rezignovat na všechno ostatní, ale věnovat tomu přiměřenou pozornost, abychom byli schopni obstát v nejrůznějších životních rolích. Orientace na to, co nám jde, nám při potřebné koncentraci a volném úsilí umožňuje dosahovat nadstandardních výsledků, úspěchu. Ten nám přináší radost, uspokojení a hlavně nám poskytuje motivaci k dalšímu úsilí o zlepšování. Díky motivaci se CHCEME dále zdokonalovat, pracovat na sobě samém, poněvadž jde o potřeby, jejichž naplňování nám přináší pocit radosti a štěstí.

Moudrým se stáváme, když jsme díky intelektu, znalostem a zkušenostem disponování k tomu, abychom UMĚLI a MOHLI vznikající problémy pochopit a díky naší emoční zainteresovanosti a motivaci CHTĚLI odhalit jejich příčiny, možné následky a vzájemné souvislosti, nastartovat cestu k úspěchu.

UMĚT a MOCI představují náš potenciál. Bez zmíněného CHTÍT by ovšem zpláněl – představuje nezastupitelný motivátor, který nám umožňuje, abychom to, v čem jsme dobří, energetizovali a využili k úspěšné seberealizaci.

Teprve moudrá harmonizace UMĚT, CHTÍT a MOCI nám totiž pomáhá vytvářet tzv. **triádu úspěšnosti**.

1. Co nám škola (ne)dala

Vědění je moc.

Francis Bacon Verulámský

Sebezpoznání je klíčem k našemu sebehodnocení. Pomůže nám k lepšímu pochopení našich silných a slabých stránek a promyšlenému přístupu k dalšímu rozvoji. K tomu nestačí pouhý talent, ale jsou potřeba i další osobnostní předpoklady (motivace, volní úsilí, chtění, energetizace potenciálu) a objektivní podmínky (genetické, sociální, demografické atd.).

Chceme-li tedy svůj život skutečně řídit k dosažení toho, oč usilujeme, nestačí se spoléhat na „dojmologii“, byť sebelépe míněnou, ale potřebujeme harmonizovat celou triádu úspěšnosti. K tomu pomohou poznatky andragogiky, pedagogiky, sociální psychologie, sociologie, personalistiky, případně teorie řízení. Seznámení s nimi, včetně využití spektra diagnostických a rozvojových metod, může pomoci při hledání vlastního přístupu k životu, k využívání a rozvíjení individuálních předpokladů k dosažení životních cílů, ambicí, přání a potřeb.

Již před mnoha stoletími lidé věděli, že moudrým není ten, kdo mnoho ví, ale ten, který ví, čeho je třeba. „Vědění je moc,“ učil Francis Bacon Verulámský. Měli bychom však dodat: pokud nepředstavuje pouze „vědění pro vědění“. „Umíme říkat,“ zdůrazňoval sarkasticky Michel de Montaigne, „tak praví Cicero, takové jsou zásady Platónovy, toto prohlásil sám Aristoteles. Ale co my sami prohlašujeme? Jak my soudíme? Co my děláme? Odpovědět za nás by dovedl papoušek.“ Školské vzdělávání spočívá ještě po 300 letech na víceméně pasivním příjmu a klasifikaci množství faktů a jejich memorování bez pochopení kauzálních vztahů mezi nimi. Případné chyby nebývají zdrojem poučení, jak se jich v budoucnu vyvarovat, spíše penalizace. Staví se na odstraňování nedostatků a dosahování požadovaného standardu bez dostatečného zřetele k individuálnímu nadání, talentům. Nevyužívá se přirozené zvědavosti dětí a mládeže k objevování (či spíše „znovuobjevování“) a řešení problémů. I ta nejběžnější činnost může být potenciálním zdrojem nejruznějších problémů, které stojí za pozornost a řešení. Aktivní hledání nových způsobů řešení úkolů je podmínkou lepšího využívání vlastních znalostí a zkušeností i vytváření a upevňování dovedností. Je ostatně typické pro úspěšné jedince, že často vynikají v objevování a řešení nových problémů.

Zátěž „prostřednosti“ je v tom, že se ulpívá na standardních šablonovitých postupech a řešeních, vzdělávání nejsou vedeni k hledání vlastního, samostatného řešení. Nestaví se na asociativním myšlení a schopnosti abstrakce. Studující se nedozvídají, jak funguje mozek, myšlení a cítění, nestaví na vlastních vzpomínkách, prožitcích,

představách, nerozvíjejí svou přirozenou aktivitu a kreativitu, nebudují si vědomí vlastní identity a spřízněnosti s druhými v týmové spolupráci.

Vzdělávání pasivní, formální, neživotné plodí podle J. A. Komenského jen učené hlupáky, kteří nejsou schopni si poradit v běžných otázkách praktického života. Skutečná moudrost není pouze o dosažení vlastního úspěchu, ale měla by sloužit druhým. Z apelu na moudré a etické využívání znalostí odvozoval Komenský logický požadavek vzdělávat veškerou mládež v pansofii, harmonickém vědění o podstatě hlavních oborů lidské činnosti. Nabádal nezatěžovat vzdělávané přemírou izolovaných faktů, ale pomáhat jim vytvářet si ucelený poznatkový a hodnotový systém. Vtipným přirovnáním upozorňoval na význam výběru podstatného, základního (1992): „Neboť osejeme-li jednou měřicí čistého ječmene jitro pole, sklídíme stejnou ženn, jako kdybychom rozházeli po deseti jitrech deset měřic otrub, smíchaných s ječmenem a vynaložili na to desetkrát víc práce.“ Bohatství faktů, avšak bez jejich promyšlení, zhodnocení a zobecnění, neznamená bohatství myšlenek, nemají-li kde zrát.

Na obecné základy vzdělanosti musí navazovat pochopení poznatků v souvislostech, osvojování možností a mezi jejich využívání formou rozprav a disputací i přímého uplatňování v praxi. V této souvislosti Komenský připomínal (1970): „Mnoho se ptát; co zvíme, to držet a tomu zas učit; trojice tato způsobí snadno, by žák i překonal mistra.“

V jedné Ezopově bajce mluví liška s kočkou o tom, co která umí. „Mám v malíčku tisíc vědomostí, těch nejlepších, s každou se dostanu, když si zámánu, i z té nejhorší kaše,“ chlubí se liška. „Nic učeného opravdu nevím, umím jen maloučko skákat,“ přiznává kočka a přijímá liščin posměch. „Dám krk na to, že nebudeš dlouho živa, jak vidím, nejsi dvakrát moudrá.“ Sotva to liška dořekla, objevil se jezdec. Jeho psi vyrazili, kočka jim utekla na strom, ale lišku zadávali.

Pouhé mechanické osvojování poznatků v životě neobstojí. Již dítě v předškolním věku projevuje touhu nejen věci poznat, ale také je pochopit, vidět je v souvislostech, příčinných vazbách. „Maminko, proč sluníčko svítí ráno vpravo a večer vlevo? Proč je v noci tma?“ V podstatě se ptá po příčinách toho, co vidí. Jde vlastně o kauzální analýzu, kdy dítě formou otázek a odpovědí objevuje prvotní zákonitosti světa kolem sebe.

Jedinou jistotou, kterou v proměnlivém životě máme, je jistota změny. Nemá-li se dosažené vzdělání stát v průběhu času „konzervou s prošlou záruční lhůtou“, musíme brát v úvahu jeho relativnost, neuzavřenost poskytovaných poznatků, jejich fyzickou a morální amortizaci. Připravovat se na to, že mění se životní a pracovní podmínky představují permanentní konkurs na další uplatnění.

Tím se dostáváme k základním otázkám, proč a za jakých podmínek se dospělí lidé učí:

- uvažují-li transakčně:
 - investují peníze, energii a čas především se zřetelem k návratnosti vložené investice,
 - od vyššího vzdělání očekávají větší společenskou prestiž,
 - čekají lepší profesní uplatnění spojené s vyšším platem či mzdou,
 - chtějí „obstát v konkurenci“,
 - potřebují vědět, k čemu jim to bude, zda se jim to „vyplatí“;
- uvažují-li transformačně:
 - kritické sebehodnocení je podněcuje k seberízení vlastního rozvoje,
 - usilují o profesní či kariérový rozvoj,
 - chtějí rozvíjet svůj potenciál,
 - chtějí si osvojovat nové kompetence,
 - usilují o vyšší kvalitu života.

1.1 K transformačnímu vzdělávání

*Dáš-li někomu rybu, nají se jednou.
Naučíš-li ho ryby chytat, bude jíst celý život.
Kuan Tse-fu (před 2 600 lety)*

Vycházejme z toho, že nás k dalšímu vzdělávání vedou transformační důvody. Pokud chceme obstát v tvrdých podmínkách současného světa, musíme se chovat proaktivně: předvídat a využívat příležitosti, zvládat soubor znalostí a dovedností potřebných nejen pro současné, ale i budoucí uplatnění. To znamená neustále se zdokonalovat v dovednostech efektivního učení, kritického myšlení, řešení problémů, hledání, nalézání a využívání kvalitních znalostí a zkušeností, flexibilně se adaptovat na nové podmínky osvojováním inspirativních myšlenek z nejrůznějších oblastí života, nejen nových odborností a specializací. Náš svět se neustále mění, změna následuje změnu. Přitom naše intelektuální schopnosti se od časů Říše římské příliš nezměnily.

V oblasti vzdělávání docházelo již od počátků civilizace ke stále výraznějšímu pokroku ve fixaci myšlenek na materiálním nosiči: od ručních záznamů na hliněných destičkách, posléze na papyrus, deskotisk až k první skokové změně, vynálezu knihtisku. Možnost tisku textů z pohyblivých liter na ručním lisu umožňovala jejich multiplikaci, což postupně vytlačovalo drahé ruční opisování v klášterech. Tištěné texty se staly nejen církevním, ale i světským nástrojem vzdělávání, jedním ze základů

jeho demokratizace. Proto Viktor Hugo výstižně charakterizoval Gutenbergův vynález jako „matku všech revolucí“.

Dalšími skokovými změnami byl příchod průmyslové a posléze vědecko-technické či elektronické revoluce. S objevem parního stroje a jeho využíváním k mechanizované výrobě dochází k zásadní změně v kvalifikačních požadavcích na zaměstnance, tudíž i k podstatným změnám ve školství. Ještě zásadnější změnu přinesla akcelerace vědy a techniky, nástup elektronizace, průmyslu 4.0, přechod k automatizaci a robotizaci celých výrobních odvětví.

Vychovat člověka-odborníka je tedy čím dál složitější. Nemá-li škola zaostávat za praxí, nemůže nabízet „instantní produkty“, bez zřetele k sociálním, technickým, demografickým a dalším proměnám, nemůže se nadále spokojovat s předáváním „hotových“ obsahů, informací a znalostí. Aktualizace znalostí a jejich chápání v souvislostech je základní podmínkou rozvoje jakéhokoli oboru a na to je potřeba se připravovat.

Měřítkem úspěšnosti školy je vždy úspěšnost jejích absolventů. Leč „dnešní mládež si zvykla na přepych, vyznačuje se nepěknými způsoby, přehlíží autority a nemá v úctě stáří“. Tento povzdech – znějící tak aktuálně – nepatří, jak by se mohlo zdát, nikomu ze současníků, ale řeckému filosofovi Sokratovi. Mistr přesvědčovací metody získal za tisíciletí, která nás od jeho života dělí, množství odpůrců i přívrženců.

Zajímavé ovšem je povšimnout si, že podobné úvahy napadají člověka obvykle až s prokvétajícími šedinami. Začíná mít pocit, že za jeho mládí byly lásky šťastnější, léta teplejší, zimy třeskutější, nebe blankytnější a mládež vzdělanější a vychovanější. Tak to bylo a bude – dokud iluze zůstanou iluzemi a pravda pravdou.

To však nic nemění na skutečnosti, že společnost, v níž dnešní mládež vyrůstá, je jiná a mládež jakbysmet. Jiné jsou podmínky a změny, v nichž by měla obstat. To klade nesrovnatelně vyšší nároky na schopnosti, vědomosti a dovednosti než dříve. S kultivací intelektu by měla jít ovšem ruku v ruce kultivace vůle, charakteru a emoční výbavy.

Dnešní mládež se ani tak neadaptuje na stávající podmínky, jako spíš si chce adaptovat svět. Atmosféra „zdravé nespokojenosti“ byla pro mladou generaci vždy typická. Bývá akcelerátorem změn, zdrojem společenské dynamiky a pokroku. Chybí jí však vztahová, emoční a volní vyzrálost. Při řešení problémů často ulpívá na povrchu věcí, nejde do hloubky, chybí jí zainteresovanost na hledání a nalézání optimálního řešení... Po rychlém vzplanutí a nadšení pro změnu dochází ke ztrátě motivace; pokud rychlost a kvalita změn neprobíhá, jak by si horké hlavy přály, přichází skepse, někdy i rezignace vůči možnostem dosažení smyslu snažení...

Každá lidská bytost disponuje jedinečným a ne zcela využitým potenciálem znalostí a zkušeností. Na něj je třeba navazovat. Objevovat a využívat talentové předpoklady každého člověka a pomáhat mu pružně a rychle se adaptovat na nové, měnící se podmínky.

Školské soustavy však mívají spíše tendenci setrvávat u postupů, které sice dříve mívaly své oprávnění, ale s vývojem vědy, techniky a společenské praxe těžko obstojí.

Je zřejmé, že pouhé připojování dalších a dalších nových poznatků k těm stávajícím znamená zvýšení jejich rozsahu, nikoliv jejich kvality. Aditivní zprostředkovávání vědomostí však dosud leckde přežívá. Suma požadovaných vědomostí se tak stává pro průměrného studenta obtížně zvládnutelná, navíc mu neposkytuje prostor k jejich promýšlení, chápání v souvislostech. Studenti se učí spoustu jednotlivin, aniž by chápali, jak spolu jednotlivé poznatky vzájemně souvisejí a jak tvoří součást vyššího celku. Dílčí pokusy o změnu neřeší podstatu: systémové chápání skutečnosti, zvládání příčinných vazeb, souvislostí, smyslu.

Ukažme si to na příkladu hudební kompozice. Beethoven dokázal třítónový motiv rozvinout v hudební větu a celou skladbu. Rozezvučel mnohohlasou symfonii, aniž by ztrácel ze zřetele onen základní motiv. Sto tisíc tónů by nevytvořilo skladbu hodnou Beethovenovy velikosti, kdyby jim skladatel nevťiskl řád, kdyby je nevťelil do struktury celku. Přitom třítónový motiv skladby je ukázkou geniální jednoduchosti výstavby struktury díla.

Jasně a jednoduše vyjádření smyslu, leitmotivu je prvním krokem k pochopení abstraktní myšlenky a posléze (snad) i k přijetí smyslu celého díla. Silný motiv dává strhující sílu a krásu nejen symfonii, ale každému smysluplnému tvůrčímu dílu.

To ovšem znamená vymanit studium z mechanického zatěžování studentů spoustou často nesourodých dat, informací a znalostí a poskytovat jim systémově strukturované znalosti v intelektuálně hodnotné formě. Skončit s encyklopedickým pojetím výuky a usilovat o nalezení takového optima poznatků, které jsou podstatné pro další myšlenkovou práci s nimi. Smyslem studia by měl být rozvoj logické paměti, umožňující vytvářet vazby mezi fenomenologickými pojmy, rozvíjet samostatné abstraktní myšlení. Na jeho základě lze zcela přirozeně směřovat k nejrůznějším samostatným aplikacím, problémy analyzovat, řešit komplexně, s vědomím logických souvislostí a dospět k řešení, které dovedeme zdůvodnit a obhájit.

Toto nás obvykle nenaučí škola, ale teprve praktický život. Je to ostatně patrné na nízké korelaci mezi úspěšností ve studiu a úspěšností v následné praxi. Premiant, který disciplinovaně nastuduje, co se po něm chce, je tedy podle školských měřítek úspěšný, v praxi se ale může dostávat do problémů. Chybí mu často samostatnost, průbojnost, schopnost obhájit vlastní názor. Jakmile dojde k prvnímu konfliktu, „jde od toho“ a nechá druhé, aby za něho „tahali horké kašany z ohně“, tedy aby za něho problém vlastně vyřešili. Naopak průměrný student může v praxi vyniknout, když řeší něco reálného, smysluplného. Pokud ho svěřený úkol „chytí“, je ochoten mu věnovat úsilí, jaké za studii neprojevoval.

1.2 Celoživotní učení

Dokud žiješ, nepřestávej se učit žít.

Seneca

Maturitou či vysokoškolským diplomem tedy práce na sobě samém nekončí. Je pouze ukončením první etapy dalšího rozvoje osobnosti v rámci tzv. celoživotního učení (CŽU).

Po celý aktivní život se učíme poznávat věci, vztahy, hodnoty i sebe sama. Kultivujeme svou intelektuální výbavu, logické myšlení, emoční inteligenci, veškeré své rozumové, citové, sociální, estetické a etické zázemí. Navazujeme tak na základy, které nám poskytla rodina, škola, zájmové aktivity, a to z hlediska rozvoje rozumových, morálních a volních schopností.

Máme-li však v osobním životě, v sociálních vztazích soukromých, zájmových i profesních v měnícím se prostředí uspět, potřebujeme i nadále rozvíjet své schopnosti, vědomosti a dovednosti prostřednictvím autodidaxe, informálního učení (spontánního), případně nejrůznějších forem formálního (školského) či neformálního vzdělávání (poskytovaného rozličnými vzdělávacími institucemi).

Formální vzdělávání je efektivní, jedná-li se o vzdělávání kognitivní, abstraktní a hodnotící.

Neformální vzdělávání je efektivní, pokud je konkrétní, zaměřuje se na psychomotorické funkce a orientuje se na dovednosti. Jedná se většinou o učení spojené s pracovní pozicí.

Informální učení probíhá funkcionálně, ve „škole života“ – plní funkci afektivního učení, přispívá k upevnění hodnot, postojů, rolí, přesvědčení apod. Učíme se informálně, zkušenostmi, úspěchy i neúspěchy v průběhu celého aktivního života. Neustále získáváme prostřednictvím naslouchání, pozorování nové podněty, které zkoumáme, zvažujeme, hodnotíme, v pozitivním případě činnorodě využíváme.

Kombinace všech tří typů vzdělávání/učení může díky komplementárnímu působení přinášet synergické efekty.

Jak předpovídal již J. A. Komenský, výchovná a vzdělávací činnost má směřovat k tomu, abychom si znalosti a dovednosti nejen osvojovali, ale hlavně je prakticky využívali (1992): „Ke znalosti věcí budiž přidána schopnost práce. Kdo ji nebude mít, ten se asi bude neobratně obírat věcmi, i když je bude dobře znát; ten se asi objeví neumělým, i když bude znát umění, a tak se stane neschopným k životním úkolům.“

Informace nám říkají CO (soustředění objektivně i subjektivně významných dat), ale znalost nám pomáhá JAK (tedy jak s těmito daty zacházet, jak je prakticky využívat). Škola nám poskytla určité penzum explicitních (slovně vyjádřitelných) znalostí, ale nevybavila nás dostatečně zkušenostmi tacitní povahy, tedy tím, jak oněch po-

znatků prakticky využívat. K tomu slouží tzv. konverze znalostí (změna jejich formy) a navození spirály tzv. kontinuálního učení, kterou tvoří socializace, externalizace, kombinace a internalizace.

SOCIALIZACE

Socializace v procesu rozvoje dospělého jedince spočívá ve výměně tacitních znalostí mezi lidmi, jejich sdílení, přenosu a znovuvytváření. Vede ke vzniku nové tacitní znalosti. Určité dovednosti a zkušenosti můžeme odpozorovat, napodobit (učňovství, výuka řízení auta či pilotování letadla s instruktorem). V profesním životě pomáhá nováčkovi na počátku socializace patron, který ho uvádí do základních vztahů. Následuje instruktor, který ho učí elementárním dovednostem potřebným na daném pracovním místě, jež má zastávat. Na něho navazuje trenér, který u nováčka rozvíjí základní dovednosti z hlediska kvality i kvantity – tedy tak, aby profesně obstál. Proces socializace jedince usnadňuje zejména patronát, koučování a mentoring.

Patronát je formou rozvoje pracovníků od adaptačního procesu až po jejich kvalifikační rozvoj. Patron uvádí jedince do nových pracovních či sociálních vztahů. Informuje jej, jak co funguje, vysvětluje, ukazuje, povzbuzuje k rozvoji.

Cílem **koučování** je odstranit vnější i vnitřní překážky, které brání dosažení cílů koučovaného. Kouč navazuje s koučovaným vztah prostřednictvím metody *ice breaking* („tání ledů“), která umožňuje zbavit koučovaného obav, nervozity, uvolnit atmosféru a navodit prostředí kolegiální spolupráce. Kouč volí nejprve neformální otázky umožňující poznat osobnost koučovaného, jeho zájmy, potřeby a aspirace. Poté se zaměřuje formou otázek na to, aby si koučovaný co nejpregnantněji zformuloval své cíle, možnosti a časový horizont k jejich dosažení, případně i kritéria, podle nichž může posoudit dosažený výsledek. Výhodou této metody je podporování aktivity koučovaného, aby na základě cílených otázek postupoval od mlhavých představ k ujasnění toho, čeho chce docílit, v jakém čase a v jaké kvalitě. Kouč dbá, aby otázky směřovaly ke konkrétním možnostem a mezím koučovaného, aby výsledkem byl jeho cíl, náročný a inspirativní, zároveň však splnitelný, s motivačním nábojem. Kouč nenápadně vede průběh koučinku k optimálnímu výsledku, konečné autorství řešení je na koučovaném.

Mentoring představuje dlouhodobé vedení jedince v průběhu jeho profesního či kariérového rozvoje. Zahrnuje vysvětlování, připomínkování, monitorování průběhu, hodnocení výsledků, modifikace dalšího postupu. Měl by probíhat na základě vzájemného respektu, shody ohledně společných zájmů a hodnot, v prostředí formálním i neformálním. Proto se uplatňuje zásada, že mentee má právo si svého mentora zvolit mezi zkušenými a respektovanými spolupracovníky. Lze předpokládat, že výběr bude zahrnovat jak profesní, tak i osobnostní a sociální charakteristiky budoucího mentora, což usnadní dobrou neformální a dlouhodobou spolupráci.

EXTERNALIZACE

Je převodem tacitní znalosti na explicitní. Vyžaduje umění „sdělit nesdělitelné“ pomocí přirovnání, metafor, analogií, příběhů, modelů apod. I tak hrozí, že část tacitní znalosti při artikulaci ztratíme. Důležité je provázat případné metafory analogiemi, simulacemi, modelováním, abychom se dopracovali ke znalostem v explicitní formě, s níž se lépe pracuje, je lépe sdělitelná a použitelná než původní tacitní znalost.

KOMBINACE

Je typem konverze, který je pro nás bez ohledu na prostředí nejběžnější. Spočívá ve spojování doposud relativně samostatných explicitních znalostí do nové explicitní znalosti. Nově vzniklá explicitní znalost by měla být komplexnější, provázanější než znalosti, z nichž vznikla. S kombinací máme bohaté zkušenosti při spojování dílčích explicitních znalostí v nové celky již od školských let. V profesním životě bývá kombinací proces orientován pragmatictěji. Zahrnuje zpravidla následující fáze: sběr pramenů, literatury, explicitních znalostí uvnitř i vně organizace, kritickou analýzu, zhodnocení, vytvoření nové explicitní znalosti a posléze její editování, zveřejnění, předání uživatelům. Může jít například o deduktivní rozpracování firemní strategie na úroveň jednotlivých divizí, skupin, úseků, případně o induktivní zpracování motivačního programu, který se osvědčil v jedné divizi, do celofiremního elaborátu.

INTERNALIZACE

Představuje převod explicitní znalosti na tacitní prostřednictvím reálné (třeba pracovní) či simulované (modelové) činnosti. Umožňuje vznik nejrůznějších mentálních modelů, know-how, řešení nových problémů či nové řešení problémů již známých.

Je de facto nejdůležitějším, ale také nejvíce opomíjeným typem konverze. Od Komenského po současnost se hovoří o těsném spojení školy se životem. To není nic jiného než apel na srovnatelnou pozornost tomu, CO se učí a také JAK se to učí. Tedy zda se daří prostřednictvím internalizace propojovat znalosti s dovednostmi tak, abychom je uměli efektivně využívat v praxi.

Zanedbávání internalizace může mít negativní následky, v mezních případech i smrt lidí. Uvedme si to příkladem z výcviku pilotů. O jeho náročnosti svědčí, že zahrnuje množství rutinních i nerutinních činností a aktivit, které vyžadují všechny druhy konverze. Piloti musí nejen zvládnout teorii, přednášky a samostatné studium, ale zejména navazující nácviky pilotáže na simulátoru, lety s instruktorem, teprve poté sólové lety. Zanedbání praktického výcviku může mít nedozírné následky.

V interních zahraničních dokumentech byl popsán případ (bohužel skutečný), kdy došlo k mimořádné události při přeškolování pilotů létajících na Boeingu 737 na typ Boeing 737 MAX 800. Nešlo o formální změnu. Nový letoun byl vybaven jinými motory, měl jiné letové vlastnosti a jiný systém udržování stability. Přesto bylo zaškolení pilotů pouze znalostní (konverze kombinací explicitních znalostí), prostřednictvím

e-learningu, včetně vyhodnocení e-testem. Bez zážitkového tréninku na simulátoru neměli piloti dostatek specifických zkušeností s novým typem letadla a s řešením nejrůznějších, zejména nestandardních situací.

V konkrétním případě došlo brzy po startu v nízké letové hladině k poruše systému stability letadla, tedy k obtížné nerutinní kognitivní situaci, na jejíž zvládnutí nebyli piloti vycvičeni. Neměli zafixované potřebné vzorce chování, chápání souvislostí a následné reakce na situaci. Tragickým následkem byl pád dvou letadel a smrt stovek lidí. Zanedbání výcviku na simulátoru vedlo ke zbytečné ztrátě mnoha lidských životů. Čeští piloti také létají na uvedeném typu letadla, ale tréninky na simulátoru 737 MAX 800 jim (i zahraničním pilotům) umožňují potřebné návyky nejen získat, ale také se neustále zdokonalovat i v řešení nestandardních situací.

SHRNUTÍ KE KONVERZI

Proměny znalostí probíhají následovně:

Druh konverze	Prostředek	Výsledek
tacitní za tacitní	zkušenost	socializace
tacitní za explicitní	artikulace	externalizace
explicitní za explicitní	spojování	kombinace
explicitní za tacitní	osvojování	internalizace

(dle Barták, 2006)

S využitím paretovského pravidla můžeme dodat: kdo zná, umí a dovede poznané prakticky využívat, je schopen dosahovat s 20 % vynaložené energie 80 % efektu. Naopak bez podobného zázemí musí jedinec vynakládat 80 % energie na 20 % výsledného efektu.

Připravenost k úspěšné praktické činnosti se váže k naší známé triádě CHTÍT, UMĚT a MOCI. Mnohdy ovšem tyto tři podmínky musíme doplnit ještě čtvrtou – MUSET –, abychom překonali prokrastinaci. Když z pohodlnosti, nezájmu, lenosti či obav z neúspěchu máme tendenci nepříjemné nebo obtížné úkoly odkládat, připomeňme si, proč jsme „do toho šli“. Pomůže nám to „probudit“ volní úsilí a charakter, abychom se i s takovými úkoly vypořádali. Kultivujme nejen svůj intelekt, ale také vůli k činu!

Mělo by jít o zdravou symbiózu rozumu a citu. Viktor Hugo sice použil metafory „poezie je mávnutí křídlem, kdežto věda je žebřík, po kterém je nutné vystupovat přesně“, ale pominul, že bez onoho „mávnutí křídlem“ by nevznikla inspirace, matka každé tvůrčí myšlenky. Rozum a cit jsou neoddělitelné, jde o komplementární fungování našeho myšlení a cítění. To potvrdí každý, kdo poznal, co představuje silný motiv

z hlediska inspirace i transpirace. Emoční apel nás vybízí k aktivitě, samostatnosti, posiluje naši vůli k činu, energetizuje náš potenciál.

1.2.1 Symbióza rozumu a citu

*Pokud věříte, že něco dokážete, dokážete to!
A pokud věříte, že to nedokážete, máte pravdu.*
Mary Kay Ash

Klíčem k úspěchu je motivující cíl s výrazným emočním nábojem. Ten aktivizuje naše morálně volní vlastnosti a energetizuje naše rozumové schopnosti. Harmonizace rozumu a citu nás vede k vytoužené akci.

Inspirovat nás mohou pravidla orientálního malířství:

- nepřetěžujme obraz mnohostí věcí;
- objekty nemají překrývat jeden druhý;
- u každé řeky musí být vidět, odkud a kam teče;
- vycházejme vždy od ústředního orientačního bodu;
- na každém obraze má být člověk – ne však shrbený a bázlivý, ale inspirovaný, vědoucí – má se někam dívat a někam jít.

Cesta k úspěchu je dlážděná nejen inspirací, ale také (někdy především) transpirací, jak uváděl Edison. Věděl, o čem hovoří, když se ani po tisících neúspěšných pokusů s nejrůznějšími vlákny k vyvinutí funkční žárovky nevzdal a dosáhl úspěchu. Jde o soustředění, vůli, cílevědomost, schopnost uplatnit a prosadit nosnou myšlenku, která nás inspiruje a motivuje, ať se jedná o jakýkoli obor činnosti.

Že nás tato škola nenaučila? Že zaměření na odbornost pro život nestačí? Jsme bytosti sociální, dostáváme se do nejrůznějších problémových situací, v nichž se musíme správně orientovat, případně je řešit. Jsme závislí na druhých a druzí na nás. Žijeme v nejrůznějších vztazích, sociálních vazbách, v nichž musíme umět obstát. Pracovat na své sociální a emoční inteligenci, zvládat a dále rozvíjet sociální způsobilosti, respektovat druhé, umět s nimi empaticky jednat, rozvíjet pozitivní vztahy, umět na druhé působit přesvědčivou argumentací, být schopni druhé chápat a podpořit.

Budme vnímaví k potřebám druhých, citliví k jejich starostem a ochotní pomoci, zanechat stopu. Duševní pohoda, empatie, optimismus a pozitivní naladění přispívá k naší úspěšnosti.

Co nám k úspěšnosti pomáhá a co nás případně brzdí? Můžeme si vypomoci následujícím testem správného myšlení Zbigniewa Pietrasińskiego (1965):

1. Při učení:
 - a) Snažil ses pracovat samostatně a nedovoľoval jsi jiným, aby ti příliš usnadňovali práci a podávali hotové řešení.
 - b) Upřednostňoval jsi hotová řešení a přijímal pomoc, která nahrazovala tvé vlastní myšlenkové úsilí.
2. Měl jsi ve zvyku kontrolovat výsledky úkolu, který jsi rozřešil?
Ano – ne
3. Při učení:
 - a) Obvykle jsi z vlastní potřeby studoval ještě jinou literaturu kromě předepsané.
 - b) Omezoval ses na povinnou literaturu.
4. Zvykl sis vážně se zamýšlet (a věnovat tomu třeba celé dny či týdny) nad metodami své práce a snažíš se je zlepšovat?
Ano – ne
5. Preferuješ intuici, nebo rozumové uvažování?
 - a) Zabýváš se rád nějakou problematikou, která vyžaduje přemýšlení.
 - b) Myšlenkové úsilí je ti spíš nemilé a snažíš se mu podle možnosti vyhnout.
6. Zvykl sis hledat pravdu v tvrzeních, jež jsou pro tebe nepříjemná a pocházejí od osob, které jsou ti nesympatické nebo jsou tvými nepřáteli?
Ano – ne
7. Snažíš se kriticky zhodnotit svůj názor podle připomínek, které pocházejí od zastánců jiných názorů?
Ano – ne
8. Jak dle svého názoru působíš při diskuzi na nestranného pozorovatele?
 - a) Záleží ti především na nalezení pravdy, i kdyby se tak mělo stát za cenu toho, že se přiznáš k chybě a uznáš, že pravdu má tvůj odpůrce.
 - b) Záleží ti spíš na vítězství nad oponentem a na zachování vlastního stanoviska za každou cenu.

9. Dovedeš charakterizovat alespoň pět druhů chybného uvažování?
Ano – ne
10. Zvykl sis vyhledávat na internetu, v encyklopediích nebo jiných pramenech přesný význam termínů, které neznáš a s nimiž ses setkal při četbě nebo rozhovoru?
Ano – ne
11. Pochybuješ a snažíš se ověřovat si některá tvrzení osob, které máš rád a jichž si vážíš?
Ano – ne
12. Užil jsi alespoň u nejdůležitějších názorů, které ti byly vštípeny v dětství, Descartovy zásady zřít se všech názorů a znovu přijmout uvědoměle pouze ty, které neodporují rozumu?
Ano – ne
13. Dovedeš napsat z paměti patnáct jmen současných vědců a uvést jejich obor?
Ano – ne

Podněty k sebereflexi:

Čím více je otázek, na něž jsi odpověděl „ne“ nebo „b“, tím máš podstatnější důvody k zamyšlení nad zvýšením kultury vlastního myšlení. Nemůžeš-li odpovědět na všechny otázky „ano“ nebo „a“, máš rezervy v rozvíjení svého myšlení, případně tvůj rozum podléhá určitým zvykům či stereotypům, které způsobují, že v jistých situacích nejednáš tak rozumně, jak bys případně měl a mohl.

1.2.2 Učební typy

Na další rozvoj, ať už formální či neformální cestou, není nikdy pozdě. Pokud o tom uvažujete, bude dobré si nejprve ujasnit, jaký způsob učení vám vyhovuje. Může pomoci Kolbův model učení, který bere v úvahu, jestli vám je bližší smyslové vnímání (pocity), nebo myšlení a zda vám vyhovuje spíš aktivní přístup, nebo pozorování. Jaký jste typ, zjistíte v následující přehledné tabulce.

PRAGMATIK	AKTIVISTA
Aktivní konkrétní vnímání a aktivní zpracovávání poznatků	Konkrétní vnímání poznatků a jejich reflexivní zpracovávání
TEORETIK	REFLEKTOR
Aktivní abstraktní vnímání a zpracovávání poznatků	Abstraktní vnímání informací a jejich reflexivní zpracovávání

Na základě Kolbova modelu učebních stylů (1986) lze charakterizovat čtyři typy učebních aktivit:

AKTIVNÍ TYPY (AKTIVISTÉ)

Vyhledávají nové zkušenosti a činnosti přinášející nové poznání. Dovedou rychle využívat poznatky plynoucí z nových zkušeností. Rychle reagují na nové podněty a aktivity, ale ztrácí zájem, mají-li je zavádět do praxe. Neefektivněji se učí prostřednictvím konkrétních zkušeností, přímou manipulací s předměty, případně aktivním rozpracováním myšlenek a tvůrčím řešením problémů. Jejich zájem o danou problematiku umocňuje interaktivita, diskuze, společné hledání a nalézání optimálního řešení, přičemž je jim typově blízká role chairmana. Nesnáší rutinu, stereotypní postupy, předvídatelné postupy.

REFLEXIVNÍ TYPY (REFLEKTOŘI)

Je pro ně charakteristické, že preferují sbírání nových poznatků, promýšlejí je, Preferují, vyhodnocují z nejrůznějších úhlů pohledu pozorované. Poznatky získávají nejen empiricky, přímou smyslovou zkušeností, ale využívají i dalších možností. Umějí věci do důsledků samostatně promýšlet, než se dopracují k řešení, případně k závěru. Dovedou efektivně využívat i zkušenosti jiných. Preferují reflexi, výpověď o pozorovaném, zkušenosti z pozorování ostatních, snaží se co nejdůsledněji dobrat podstaty věci. Potřebují dostatek času na konfrontaci, zhodnocení a využití získaných poznatků, efektivita učení pod časovým tlakem u nich klesá.

TEORETICKÉ TYPY (TEORETICI)

Preferují důkladné a systematické zkoumání problémů, racionální objektivitu. Využívají základní postuláty, principy, teorie, modely systémového myšlení. Zabývají se postupně klasifikační, vztahovou a kauzální analýzou, následně syntézou. Je pro ně příznačné, že integrují získané poznatky do komplexních, logicky relevantních teorií. Problémy zkoumají přísně logicky, snaží se odhalit smysl, podstatu předkládaného. Pomíjejí subjektivní, nepodložené závěry. Nejlépe jim vyhovují závěry ze zkušeností, vyvozování poznatků, jejich třídění, integrování do závěrů, teorií, poznatkových systémů, zařazování nových poznatků do již osvojených systémů, modelů. Orientují se na pojmové učení, metody samostatné práce, abstrakci. Preferují komplexní problémy,

při jejichž řešení mohou uplatňovat své schopnosti a znalosti. Při učení jim vyhovují jasně stanovené podmínky a předpokládaný cíl. Nevyhovují jim úkoly ovlivněné emocemi, pocity, subjektivními názory, nepřesně vymezené, u nichž není jasné, co je jejich smyslem.

PRAGMATICKE TYPY (PRAGMATICI)

Je pro ně typické, že se snaží získané poznatky aplikovat. Rádi zkoušejí nové myšlenky, nápady, teorie a techniky a ověřují, zda a jak mohou fungovat v praxi. Postupují rychle (někdy až příliš unáhleně) a sebejistě. Orientují se především na úkoly prakticky zaměřené. Nezajímají se o teoretické základy činností a jevů, preferují praktické uplatnění a využití. Rádi řeší úkoly, které souvisejí s praktickým životem. Neradi diskutují o teoretických problémech, jsou netrpěliví, když diskuze nevede ke konkrétním, prakticky uplatnitelným závěrům. Teoretické látce se věnují, pokud směřuje k praktickému využití.

Pokud jste zjistili, který z uvedených učebních typů je vám nejbližší, lze (nejlépe s využitím základů psychodidaktiky) cíleněji promýšlet, jak efektivně samostatně studovat.

1.2.3 Jak se učíme

*Nejzáhadnější a nejméně známá oblast našeho vesmíru neleží ve vzdálených kosmických hlubinách a docela marně bychom ji hledali v nejhlubších amazonských pralesích či v inkoustových hlubinách Mariánského příkopu.
Je totiž uvnitř lidské lebky.*

Milan Bauman

Soudobé poznatky obecné didaktiky, psychologie, učení, kognitivní psychologie vědění, neurovědy, neurofyzologie, biologických a biochemických mechanismů paměti a učení a psychodiagnostiky nám poskytují základní představu o tom, jak funguje náš mozek, zejména jak probíhají unikátní kognitivní, asociativní a paměťové funkce.

Ve stručném exkurzu k pochopení základů fungování mozku v procesu učení vyjdeme z poznatků D. G. Amena (1998) a společné práce R. N. Cardinala, J. A. Parkinsona, J. Halla a B. J. Everitta (2002). Na využití emocionálních a motivačních podnětů k učení se podílí tzv. mezotemporální funkční systém mozku, zahrnující součásti limbického systému, zejména amygdalu, hipokampus a *gyrus parahippocampalis*. Hipokampus je složkou limbického systému spjatou s funkcí hypothalamu. Většina spojů hipokampu má excitační charakter. Amygdala má významnou funkci ve spojeních limbického systému. Vsruchy, které směřují z mozkové kůry, jsou nejdříve zpracovány

v hypothalamu. *Gyrus parahippocampalis* se významně podílí na udržení pozornosti a paměťové stopy.

Tyto oblasti jsou propojeny s dalšími strukturami mozku, zejména frontálními. Hipokampální formace je primárně důležitá pro konsolidaci extrapersonálních informací senzorického charakteru, zatímco amygdala je odpovědná za afektivní a zážitkové „zabarvení“ ukládaných informací (tzv. amygdalový kindling, tzv. roznícení). Amygdala hraje hlavní roli při vytváření a ukládání vzpomínek, spojených s emocionálně vypjatými (převážně nežádoucími) událostmi. Je jakousi „hláskou“, která nás chrání před nebezpečím. Pohotově rozpoznává nepříjemné události a reaguje na ně okamžitě, s předstihem před rozumovými reakcemi.

Klíčovým pojmem při úvahách o „nastartování“ procesu učení je motivace. Jde o proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží určitý deficit. Na zjištěný deficit reaguje jedinec instrumentální aktivitou, chováním, které směřuje k odstranění tohoto deficitu, spojenou s dosažením uspokojení jisté potřeby, což mu přináší pocit satisfakce.

Specifickým případem naprosto soustředěné motivace je **flow** (angl. proud, proudění, tok, plynutí). Mihaly Csikszentmihalyi (1975) udává, že jde o duševní stav, při kterém je jedinec zcela ponořen do určité činnosti tak, že se mu v dané situaci nic jiného nezdá důležité. Jde o okamžik, kdy se jeho tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to. Představuje cílevědomé zaujetí, při kterém je člověk plně zaujat svými emocemi, které mu pomáhají k mimořádnému intelektuálnímu, uměleckému či fyzickému výkonu.

Ve flow jedinec své emoce nejen ovládá a usměrňuje k řešení úkolu, ale díky pozitivnímu naladění, nadšení z prováděné činnosti a hlubokému soustředění na vykonávanou aktivitu dosahuje mimořádných výsledků. Prioritní je intenzivní a soustředěná koncentrace na přítomný okamžik, prožitek z vykonávané činnosti, nikoliv očekávaný výsledek. Přílišné soustředění na výsledek by mohl být v dané situaci kontraproduktivní.

Co charakterizuje učení ve stavu flow (volně dle Cardinal, Parkinson, Hall, Everitt, 2002):

- člověk je do učení zcela ponořen, jde u něho o prioritní činnost, jež ho v dané situaci zcela naplňuje a poskytuje mu uspokojení;
- výsledky učení mu poskytují jasnou zpětnou vazbu, která mu pomáhá reagovat na případné měnící se požadavky a umožňuje mu přizpůsobit svůj výkon pro udržení stavu flow;
- navazuje na problematiku, kterou dobře zná, disponuje zdravou sebedůvěrou, že díky svým schopnostem bude schopen zvládnout nové znalosti, jak nejlépe umí.

Schaffer (2013) uvedené podmínky upřesnil a rozpracoval do sedmi bodů:

1. vědět, co děláme;
2. vědět, jak na to;
3. vědět, jak dobře to děláme;
4. vědět, kam se obrátit (je-li nápověda přípustná);
5. vysoká úroveň vnímání problému;
6. vysoká úroveň vnímání schopností;
7. osvobození od rozptýlení.

Lidé se nejlépe učí, když je učení těší, baví, koresponduje s jejich nadáním, talentem, potřebami a zájmy. Takové učení je nestresuje, naopak jim přináší uspokojení, v ideálním případě se učí ve flow, tedy efektivně, úspěšně, harmonicky.

1.2.4 Bariéry vzdělávání

Decipimur specie recti – zdání správnosti nás klame.
Horatius

Bariérami vzdělávání mohou být nedostatek času, financí potřebných ke studiu, sebevědomí, informací o příležitostech k učení, ale i konflikty, které jsou spojené s kombinací studia s osobním a profesním životem. Můžeme si je rozdělit na bariéry osobní a situační.

BARIÉRY OSOBNÍ

Souvisejí s osobnostním nastavením vzdělávaného. Do této kategorie bariér patří:

■ **Slabé sebevědomí**

Staré přísloví nám říká, že zdravé sebevědomí, nezbytný klíč ke štěstí a k úspěšnému životu, začíná v naší mysli. Nedostatek sebevědomí je také jednou z překážek při dosahování jakéhokoli cíle, tj. i vzdělávacího. Základním předpokladem ke zdravému sebevědomí je uvědomit si své přednosti a naopak nedostatky, naučit se je přijmout a mít se rád. Sebevědomí určuje, do jaké míry si člověk uvědomuje své možnosti, schopnosti a rezervy, jak se chová a jedná v nejrůznějších životních situacích.

■ **Nedostatek motivace**

Čím výrazněji je jedinec motivován, tím úspěšněji je schopen bariéry překonávat. Nedostatek motivace učit se tak může být velkou překážkou. Dospělého motivují k učení transformační důvody, tedy snaha poznávat, osvojovat si nové poznatky,

spojovat kvalitu života se sebezdokonalováním. Častější však bývají příčiny transakční: učím se, abych získal lepší postavení, plat, společenskou prestiž... Jejich stimulační náboj mívá krátkodobý efekt.

- **Nedůvěra v efektivnost**

Nedůvěra v efektivnost bývá úzce spjata se sebedůvěrou a motivací. Projevuje se tehdy, když nemáme ujasněný cíl a nevěříme v jeho dosažitelnost. Dospělí bývají skeptičtí k dalšímu vzdělávání, neboť si uvědomují množství osobních, rodinných a profesních problémů, které jsou se studiem spojeny, a jeho nejistý výsledek či profit.

BARIÉRY SITUAČNÍ

Jde o bariéry limitující naše možnosti učení, které se týkají naší recepce a percepce, celkového zdravotního stavu, sociálních, profesních a časových podmínek.

- **Nedostatek finančních prostředků ke studiu**

Nedostatek financí představuje zástupný problém, poněvadž některé instituce školské i mimoškolské nabízejí bezplatné studium. Navíc jde o návratnou investici, často s vysokým zhodnocením. Existují možnosti výhodných půjček, jejichž splatnost přichází v úvahu až po absolutoriu a při dosažení určitého profesního uplatnění.

- **Zdravotní důvody**

Ať už se zdravotní důvody objeví před započítím studia, či v jeho průběhu, není třeba na studium unáhleně rezignovat. Lze zvážit nabídky institucí, které jsou vstřícné k řešení nejrůznějších zdravotních hendikepů (bezbariérový přístup, speciálně vybavené učebny, individuální studium apod.).

- **Nedostatek času**

„Nemám čas“ představuje módní slogan, výmluvu či omluvu vůči sobě samému, že nezvládáme „time management“. Je důležité ujasnit si priority a nenechat se zahltit „žrouty času“, tedy věcmi či problémy zanedbatelnými, nedůležitými.

- **Percepční bariéry**

Jedná se o bariéry, které dospělému jedinci zabraňují jasně vnímat úplný základ problému. Pokud není problém dostatečně vysvětlen, dospělý jedinec ho může pochopit pouze z části a nedokáže vysvětlit jeho podstatu. K tomuto dochází tehdy, když je problém vysvětlen příliš obecně či naopak až příliš detailně.

- **Bariéry kultury**

Tyto bariéry jsou důsledkem toho, že člověk dospívá a nabírá zkušenosti, podřizuje se různým referenčním rámcům a dělá to, co od něho společnost očekává. Snaží se o sounáležitost a soudržnost s komunitou a chová se tak, aby se s ní ztotožnil. S těmito bariérami se pak setkáváme zejména v podobě nejrůznějších tvrzení, která se tváří jako axiomy. Dochází k tomu, že velmi omezují rozvoj tvořivého myšlení a jednání těch, kteří je kladně přijímají.