

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ
(Rozvoj klíčových dovedností pomocí Modelu růstu)

Zpracovatel: Matěj Černý

Obsah

Obsah.....	2
Klíčová slova, Anotace.....	3
Úvod.....	3
Existenciální gramotnost.....	4
Klíčové dovednosti jako předpoklad Celoživotního učení.....	5
Teoretická východiska Modelu Růstu, klíčové koncepty.....	7
Jedinec, jeho okolí a kontext, komunikační vzorce.....	8
Proces změny v Modelu růstu.....	9
Závěr – Model růstu a jeho místo v procesu celoživotního učení.....	10
- Možnosti aplikace Modelu růstu.....	11
Seznam literatury.....	12
Přílohy.....	13

Klíčová slova: Celoživotní učení, existenciální gramotnost, klíčové dovednosti, Model růstu, sebeúcta, coping, komunikační vzorce, komunikace, kongruence, proces změny,

Anotace: Celoživotní učení nabývá v edukačně vyspělých zemích v posledních letech na významu. Především je zdůrazňována role tzv. klíčových dovedností a rozvoje čtyř základních gramotností. Tento materiál si klade za cíl nabídnout jeden z možných způsobů rozvoje existenciální gramotnosti a klíčových dovedností a zasadit tzv. Model růstu do kontextu Celoživotního učení.

Úvod

Celoživotní učení se stalo pojmem, který v současné době proniká do všech oblastí lidského snažení a lidských činností. Nikdy v minulosti nebyla potřeba osvojovat si nové schopnosti a učit se novým dovednostem tak naléhavá, jako je tomu nyní. Nikdo již patrně není schopen bez soustavného rozšiřování sumy svých dovedností a prohlubování vědomostí udržet krok s vývojem svého oboru ani s vývojem společnosti jako celku. Z dosavadního vývoje vědy, techniky a lidského poznání obecně lze usuzovat, že dynamičnost a rychlost s jakou se společnost vyvíjí se bude spíše zvyšovat než naopak (McKenna, McKenna, 2000), a že udržet s tímto vývojem krok je výzvou pro **celou** společnost.

Dalším faktorem, který výrazně zvyšuje potřebu Celoživotního učení jsou demografické trendy. Dochází k prodlužování průměrné délky lidského života (tím i doby, po kterou je člověk v produktivní fázi života), mění se věková struktura obyvatelstva, výrazně narůstá počet zaměstnaných žen. Mění se i struktura spotřeby a životní styl. Lidé si navíc začínají uvědomovat svůj vztah a vliv na životnímu prostředí a bez informovanosti a schopnosti vyhledávat informace o současné situaci a nových možnostech není možné, aby člověk adekvátně reflektoval měnící se prostředí.

Termínem, který je s Celoživotním učením spojován je **globalizace**. Vývoj vlivu nadnárodních a mezinárodních institucí, hodnot trvale udržitelného rozvoje, vlivu tržních procesů se v současnosti patrně nedá odhadnout. Jedinou možností proto je formovat lidské zdroje tak, aby „jednotlivci a instituce byli schopni co nejpružněji reagovat na příležitosti, které globalizace poskytuje, a aby se zároveň co nejvíce omezil dopad nevyhnutelných negativních důsledků“ (Fišera aj, 2000, s. 11). Prostředkem k dosažení tohoto cíle je opět Celoživotní učení, které „již není pouhým aspektem vzdělávání, ale musí se stát principem určujícím nabídku a účast v jakémkoli kontextu učení.“ (Coufalík, Strietska, 2000, nestr.).

V hledání a vyjmenovávání aspektů, které nějakým způsobem s Celoživotním učením souvisejí by se patrně dalo pokračovat dlouho. Je třeba si položit otázku, jakým způsobem požadavky Celoživotního učení realizovat. Co je vlastně společným základem pro jakoukoliv formu učení, vzdělávání? Jakou roli v naší schopnosti orientovat se ve světě, přijímat a třídit informace hraje způsob naší komunikace, našeho vztahování se k sobě, naše **existenciální gramotnost**? Je tento typ gramotnosti nějak spjat s **klíčovými dovednostmi**? Souvisí-li naše existenciální gramotnost a klíčové dovednosti s naší schopností učit se, jaké vhodné nástroje jsme pak schopni nalézt – nejenom pro školní děti a mládež, ale pro širokou veřejnost, pro všechny, kteří jsou z nějakého důvodu motivováni na sobě pracovat a zdokonalovat se – učit se a vzdělávat. Jakým způsobem vést lidi ke zdokonalování sebe ve smyslu rozvoje existenciální gramotnosti a klíčových dovedností, ve smyslu vytváření základu pro další nastavbu Celoživotního učení? Je možné pro realizaci výchovně-vzdělávacích cílů použít východiska a prostředky primárně nepedagogických směrů? Toto jsou pouze některé

z otázek související s pojmem Celoživotního učení a s hledáním základu pro něj. Tato práce si klade za cíl hledat odpověď na tyto (a další) otázky a pokusit se nalézt konkrétní způsoby a prostředky řešení rozvoje existenciální gramotnosti a klíčových dovedností.

Myslím si, že převratný vývoj společnosti – ve smyslu úrovně poznání i ve smyslu přístupu k sobě, k druhým a k prostředí - a naléhavá potřeba udržet s tímto vývojem krok jsou dvě strany jedné mince, kdy jedna nemůže bez druhé existovat a jedna druhou významně ovlivňuje. Snažíme se držet krok s něčím, co sami uvádíme do pohybu, co svou snahou akcelerujeme. I to je, podle mě, další důvod pro to domnívat se, že vývoj společnosti se bude v budoucnu zrychlovat. Tento proces běží a bude běžet a my jej zastavit nemůžeme a snad ani nechceme. Ale snad můžeme alespoň částečně korigovat jeho směr. Tuto, patrně jedinou možnost, si nesmíme nechat proklouznout mezi prsty, chceme-li zde žít – nejenom přežít.

Existenciální gramotnost

Národní Vzdělávací Fond stanovuje (dále NVF) ve Strategii rozvoje lidských zdrojů pro Českou Republiku čtyři základní typy gramotnosti, které spolu úzce souvisejí a vzájemně se podporují a podmiňují. Jsou to *demokratická gramotnost, ekonomická gramotnost, metodologická gramotnost a existenciální gramotnost*. Tyto čtyři typy jsou považovány „za trvalé gramotnosti zásadního významu“ (2000, str.26).

Existenciální gramotnost v sobě podle NVF zahrnuje „schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat jejich řešení na základě hlubších znalostí a vlastního rozvinutého svobodného uvažování, akceptovat hlubokou toleranci k různým existenciálním koncepcím, umět hledat hlubší zakotvení vlastních morálních zásad a životních hodnot. Jde však také o velmi praktické existenciální dovednosti, jakými je dlouhodobé plánování vlastního života, vytváření vztahů k ostatním, budování individuální a společenské odpovědnosti atp.“ (2000, str.26).

Úroveň existenciální gramotnosti prochází v současnosti (obzvláště v ČR) pozitivními změnami. Lidé si začínají klást základní otázky po smyslu své existence, etické normy se ukotvují. Díky již zmiňované globalizaci, zmenšování vzdáleností a komunikačním technologiím se prohlubuje tolerance k odlišným existenciálním koncepcím a náhledům na svět a snižuje se úroveň xenofobie. Lidé si začínají uvědomovat naléhavost otázek týkajících se životního prostředí.

Některé oblasti však stále zůstávají opomíjeny, některé s sebou přinášejí nové problémy, které je nutno řešit. Například to, že si lidé kladou otázky po smyslu své existence může mít jak pozitivní výsledek - v rozvoji kritického myšlení, motivace k práci nebo ochraně životního prostředí, tak výsledek negativní - např. ve větší otevřenosti k indoktrinačnímu působení sekt. Oblastmi, které stále nejsou dostatečně rozvinuty jsou například dlouhodobější plánování vlastního života (např. profesní zralost), odpovědnost k vlastnímu zdraví (zneužívání návykových látek),

Optimálním cílem při rozvoji existenciální gramotnosti je dosažení širokého okruhu morálních hodnot a dovedností, které by člověku umožnily samostatně určovat smysl své existence i existence svých blízkých, odpovědně se rozhodovat v základních otázkách vlastního života, plánovat dlouhodobě svou životní dráhu a rozvíjet a udržovat svou intelektuální a fyzickou kondici.

Mezi hlavní strategické směry zvyšování existenciální gramotnosti patří především zaměření se na mladou generaci prostřednictvím obsahu a metod výuky, její vedení ke kladení si existenciálních otázek a hledání nepředpojatých odpovědí. Z hlediska střední generace jde o složitější problém, neboť možnosti výchovného působení na ni jsou mnohem omezenější.

NVF navrhuje jako jednu z možností „posílení existenciálně orientovaných debat, pořadů, atp.“ (2000, str.32), tedy působení medií. Aniž bych snižoval význam medií, myslím si, že mnohem účinnější než teoretická debata je učení zaměřené na konkrétní osobu a její konkrétní prožitek. Právě v této oblasti vidím prostor pro využití koncepcí a metod, z nichž jedna možná je právě Model růstu.

Existenciální gramotnost patří v současnosti stále mezi podceňovaná témata a to i přes to, že jsou v souvislosti s ní zmiňována tak závažná témata, jako je „evropská kultura, základ občanství, otevřená multikulturní a demokratická společnost“ (Cresson, Flynn, 1997, str.25) nebo trh práce (Fišera aj., 2000). Prvním krokem ke změně daného stavu je stanovení existenciální gramotnosti za předmět zájmu a diskuse ze strany názorových leaderů společnosti a odborníků – pedagogů, psychologů, sociologů, církví ale i zaměstnavatelů a zaměstnanců. V západních společnostech se prosazuje silný transcendentální rozměr a pokud se odborná veřejnost vzdá možnosti uchopit toto téma, vzdává se tím možnosti alespoň částečně ovlivnit další vývoj celé společnosti.

Klíčové dovednosti jako předpoklad celoživotního učení

Existenciální gramotnost by se dala jinými slovy nazvat postojem – postojem k sobě, k ostatním, ke svému životnímu prostředí, ke kontextu. Na úrovni tohoto postoje závisí jakým směrem, v jaké šíři či hloubce – a jestli vůbec - se bude vyvíjet seberealizace a kultivace jednotlivce. Na existenciální gramotnosti závisí rozvoj a uplatnění jeho tvůrčího potenciálu, který byl a je hlavním zdrojem rozvoje celé společnosti.

Pořadí úkolů učení a vzdělávání se mění. Vědomosti již nejsou alfou i omegou celého vzdělávacího procesu, ale staly se jednou (a rovnocennou) složkou mezi jinými. Posloupnost vzdělávacího procesu by se dala vyjádřit řadou: **vytváření postojů** (rozvoj existenciální a demokratické gramotnosti), **získání dovedností** (rozvoj klíčových dovedností a kompetencí) **a získání znalostí** (vědomostí).

Někteří autoři hovoří o dovednosti, jiní o kompetenci a jejich pojetí se často prolínají s tím, že není možné tyto dva termíny jasně odlišit. Pro potřeby této práce se budu terminologicky držet pojmu „dovednost“. Někdy je pojetí různých autorů dokonce v opozici: Janáček definuje dovednosti jako „zcela nebo částečně zautomatizované složky naší vědomé činnosti“ (Janáček, 1958, s.8) a v protikladu stojí např. Singuleho pojetí dovednosti jako ne zcela dovršeného návyku nebo jako přechodného členu řady vědomostí – dovedností – návyky. (Švec, 1998). Dovednost může být také chápána jako „výkonová složka lidské činnosti a chování“ (Švec, 1998, s. 14). Výkonové složky chování jsou ale rovněž ovlivněny - schopnostmi, zkušenostmi, motivací a mnoha dalšími složkami osobnosti (Příloha 1a). Obecně lze pak u dovednosti rozlišit tři základní dimenze – míru obecnost, předmětovost a druh činnosti (Příloha 2a).

V současné době se můžeme setkat se čtyřmi pojetími dovednosti: 1) dovednost jako učením získaná způsobilost k činnosti, 2) osvojená činnost, úspěšné provádění činnosti, 3) vnitřní plán, model činnosti, 4) dovednost jako kognitivní struktura (Švec, 1998). Dominuje první pojetí – dovednost, jako *učením získaná způsobilost k činnosti*.

Dovednost není statická struktura, ale struktura dynamická, která se vyvíjí jednak vlivem autoregulačních zásahů, jednak vlivem zásahů regulačních (intervenčních) (Švec, 1998) (Příloha 1b).

Klíčové dovednosti je možno vymezit jako dovednosti, které jsou obecné a jsou nezbytné při studiu **všech** směrů odborného vzdělávání, při vstupu do zaměstnání i v běžném civilním životě. Jsou to dovednosti, které podmiňují možnost dalšího sebevzdělávání a pracovní i životní úspěšnost. Klíčové dovednosti jsou sami o sobě obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah (Siegrist, 2001). Jejich *zprostředkování* je však vázáno na

konkrétní obsah – například strategii řešení problémů se lze naučit pouze při řešení konkrétního problému. Každá z nich je charakterizována sumou vlastností, které z dané dovednosti dělá právě to, čím je, tedy dovednost klíčovou:

- má nadoborový charakter
- má dlouhodobou platnost
- zvyšuje adaptabilitu člověka v měnícím se prostředí
- je neoddělitelnou součástí dané vzdělávací úrovně

Klíčové dovednosti lze tedy na základě modelu základních dimenzí dovednosti (Příloha 2a) vymezit jako dovednosti – obecné, vícepředmětové, psychomotorické, myšlenkové i sociální (Příloha 2b).

M. Siegrist rozlišuje tři přístupy ke klíčovým dovednostem: 1) kognitivní přístup (ptá se myšlenkové výkony, které musí člověk vykazovat ke zvládnutí činnosti), 2) přístup založený na analýze činností (které základní schopnosti jsou nutné k pružnému zvládnutí situací v zaměstnání) a 3) přístup zaměřený na společnost (kritika dovednosti jako pouhé adaptační kompetence, požadavek tvůrčích dovedností, zlepšujících šanci na přežití, rozšiřujících schopnosti politicky jednat a rozvíjet demokratickou kulturu společnosti) (Siegrist, 2001). Třetí přístup – přístup zaměřený na společnost vymezuje pět dimenzí klíčových dovedností, vycházejících z pokusného modelu „Petra“ (1984 – 1988). Jsou to: komunikace a kooperace, aplikace technik učení a technik duševní práce, samostatnost a odpovědnost, snášení zátěže, organizace a provedení úkolů (Příloha 3).

Současné koncepty pojetí klíčových dovedností se v různých zemích Evropy a USA se v detailech liší, přesto lze vysledovat mnoho společných témat. (Příloha 4a,b,c,d). Rada Evropy definovala soubor klíčových kompetencí (dovedností) , kterým přikládá zvláštní význam a jimiž by školy měly vybavit mladé Evropany. Dále definuje důležité kompetence (dovednosti) pro budování Evropy. Tyto dva soubory dovedností se doplňují a v mnohém překrývají (Příloha 5).

Na základě srovnání klíčových dovedností definovaných Modelem „Petra“, NVCQ, SCOTVEC, SCANS, ASTD a Radou EU lze vymezit oblasti, které za podstatné, klíčové považují všechny výše jmenované organizace: znovu se zde opakují témata – učení, komunikace a kooperace, adaptace, sebevědomí, tvůrčí myšlení, rozhodování, sociální citění, integrita, snášení zátěže, personální a interpersonální dovednosti, zodpovědnost a další.

Klíčové dovednosti lze na základě tohoto srovnání rozdělit do následujících šesti okruhů:

- **komunikativnost** - dovednosti diskutovat, znázorňovat a vysvětlovat, zpracovávat a připravovat písemné materiály, číst s porozuměním a odpovídat na písemné materiály, včetně vlastní interpretace, schopnost mluvit a naslouchat, kooperace
- **rozvoj schopnosti učit se** - sebepoznávání a zjišťování vlastních schopností, navrhování cílů směřujících k vlastnímu rozvoji, vyhledávání zpětné vazby, aktivity zaměřené na zvýšení efektivity učení a zdokonalování vlastní výkonnosti, adaptace
- **práce v týmu** - rozvíjí podíl jedince na určování společných cílů, rozdělování odpovědnosti při týmové práci, volbu pracovních metod, sledování pokroku při práci na splnění společného úkolu, kooperace
- **řešení problémů** - analýza různě složitých problémů, identifikace jejich podstaty, hledání přístupu k jejich řešení, plánování, realizaci a hodnocení efektivity řešení, tvůrčí myšlení

- **numerické aplikace** - používání aritmetických a základních statistických technik při řešení konkrétních praktických situací,
- **informační technologie** - vyhledávání, výběr, zpracování a ukládání textových, grafických i numerických informací za účelem jejich dalšího využívání

V dalších částech práce se zaměřím pouze na první čtyři klíčové dovednosti. Myslím si, že tyto jsou přímo ovlivněny úrovní existenciální gramotnosti, že v ní mají své kořeny. Poslední dvě klíčové dovednosti (numerické aplikace a informační technologie) ponechám stranou, neboť pro přímé ovlivnění jejich rozvoje nemá podle mého názoru Model růstu prostředky.

Teoretická východiska Modelu Růstu, klíčové koncepty

Model růstu se na scéně rodinné terapie objevil v roce 1964. Do povědomí odborné veřejnosti se dostal vydáním knihy V. Satirové (1916 – 1988) *Conjoint Family Therapy*. V. Satirová v ní poprvé publikovala nové modely mezilidských vztahů a vy tvořila účinné metody vzdělávání a změny. To, jakým způsobem budou definovány a prováděny vzdělávací a terapeutické intervence závisí podle Satirové na třech obecných aspektech vnímání světa: 1) na tom, jak definujeme osobu, 2) na naší definici vztahu, 3) na definici události a konečně 4) postojem ke změně. Zjistila, že dosavadní modely byly založeny na „Hierarchickém modelu“ vnímání světa (Příloha 6), kdy jeden člověk je vždy „nahore“ a druhý je pak nutně definován jako „slabý, špatný, neschopný,...“, na Aristotelovském lineárním modelu příčiny a důsledku. Opustila toto vnímání světa a vytvořila dva nové koncepty: V prvním se posunula směrem k systémovému přístupu Alfreda Korzybskeho, Ludwiga VonBertalanffyho (model cirkulární kauzality) a později k přístupu, založenému na pracích Gregoryho Batesona; druhý koncept, řekněme východisko její další práce byl založen na pozitivním existencialismu Sörena Kierkegaarda, Martina Bubera a Johanna Heidegera, který tvrdí, že lidé jsou manifestací pozitivní životní energie a tato energie má schopnost transformovat dysfunkční styly nakládání s realitou (tzv. *coping*) do vyšší pozitivní roviny v kontextu vysoké *sebeúcty* (sebeúcta – jeden z klíčových konceptů Modelu růstu). Na tomto základě pak vytvořila „**Organický model**“ vnímání světa (Příloha 6), který se stal základním východiskem pro její další působení a pro přístup ke klientovi (Satir, 1991).

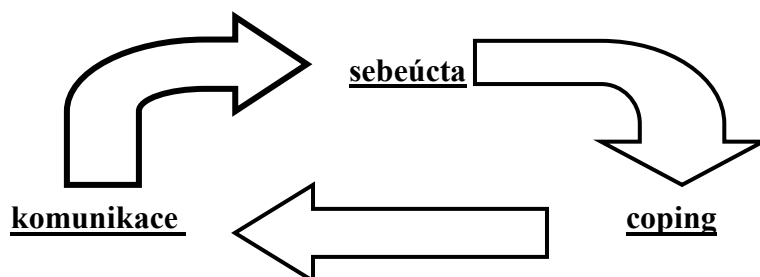
Tato východiska vznikla na základě mnoha hodin pozorování a práce s klienty, testování hypotéz a vytváření intervencí. Její přístup odráží tato pozorování a práci, jmenovitě pak to, že lidé mají vlastní vnitřní zdroje a možnosti volby, že změna je **vždy** možná. Na tomto základě definovala rovněž své základní terapeutické přesvědčení (Příloha 7), které je možno považovat za základní východiska práce v Modelu růstu.

Práce v Modelu růstu stojí na **třech klíčových konceptech** – na konceptu *sebeúcty*, *kommunikace* a „*copingu*“ (angl. coping – zacházení, naložení s - se sebou, druhými a kontextem).

Sebeúcta je v podstatě postoj, mínění, které máme o sobě, který se projevuje v *copingu* a v našem chování. Je to schopnost cenit si sebe sama a chovat se k sobě s důstojností a opravdovostí. Je také faktorem, který má zásadní vliv na to, co se děje uvnitř lidí a mezi lidmi. Lidé s vysokou sebeúctou se projevují jako integrování, poctivý, zodpovědní, empatičtí.

Míra naší sebeúcty se pak projevuje v **copingu**. Tedy v tom, jakým způsobem zacházíme s vnější i vnitřní realitou coping je projeven v našem chování, ve způsobu, jakým

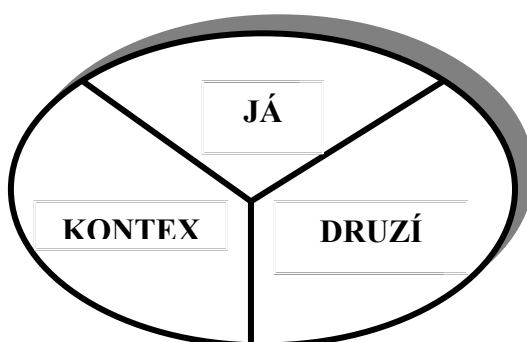
komunikujeme. Pod pojmem komunikace se v rámci Modelu růstu skrývá jednak – přenášení informace, ale i vytváření významu o sdělení a konečně vnější i vnitřní odpověď a sdělení. Naše komunikace zpětně ovlivňuje naši sebeúctu a tím se kruh uzavírá. Tento proces by se dal znázornit takto:



Jedinec, jeho okolí a kontext – komunikační vzorce

Podle Modelu Růstu jsou v každém procesu komunikace a dá se možná dokonce říci – v téměř každé životní situaci v danou chvíli přítomny tři aspekty. Jsou to **subjekt, ostatní lidé, a kontext**, ve kterém daná událost probíhá. Tyto tři komponenty, aspekty reality jsou rovněž obsaženy v *copingu*, v našem způsobu zacházení s realitou.

Schematicky si můžeme tedy realitu (v pohledu Modelu růstu) znázornit takto:



V ideálním případě je si jedinec v daný moment vědom všech tří aspektů dané situace. Je si vědom toho, kdo je a co se s ním v danou chvíli děje, je si vědom ostatních lidí, jejich potřeb, a uvědomuje si kontext, ve kterém událost probíhá. Většinou tomu tak ale není. Všichni lidé – bez ohledu na pohlaví, věk, rasu či vzdělání – podle Modelu růstu používají ke komunikaci jeden ze čtyř možných způsobů, kdy v každém z nich něco do úplnosti chybí. Mohou nerespektovat druhé – pak „*obviňují*“ (angl. blaming), nebo mohou nerespektovat své potřeby – pak „*usmiřují*“ (angl. placating), nebo mohou klást důraz pouze na kontext – v tom případě jsou tzv. „*superracionální*“ (angl. super-rasonable). V krajním případě se lidé naučili zacházet s realitou tak, že se od ní zcela odříznou a odvádějí pozornost k irelevantním otázkám nesouvisejících s tématem – v tom případě takzvaně „*ruší*“ (angl. being irrelevant). Jak bylo řečeno, používáme některý z těchto komunikačních vzorců všichni. A není na tom nic špatného – naučili jsme se tomu, stejně tak jako jsme se naučili chodit a mluvit, od našich rodičů. Každý z uvedených vzorců komunikace v sobě navíc nese i něco pozitivního. Obviňování může vytvořit dobrý základ pro asertivitu, usmiřování pro starost a péči o ostatní, superracionalita může být základem objektivitu a informovanosti a rušení základem pro

schopnost věci odlehčit a brát je s humorem. Z předpokladu, že jsou tyto vzorce naučené je možné vyvodit velmi optimistický závěr, a to, že lze tyto vzorce měnit – naučit se nové, naučit se komunikovat s vědomím sebe a svých potřeb, s vědomím druhých lidí i kontextu, ve kterém komunikace probíhá. A k tomu není nutné nic z toho, co člověk dělá „zapomenout“ nebo „odnaučit se“. Model růstu je někdy nazýván „add therapy“ – terapie „přidávající“. Znamená to vlastně, že ke stávající výbavě člověka pouze přidá něco nového k tomu, aby dosáhla cíle – plného rozvoje osobnosti, schopnosti používat vlastní zdroje k růstu a učení se, k jasné a čitelné komunikaci a zdravému vyrovnávání se se zátěží, schopnosti spolupracovat a podobně.

Jinými slovy, cílem tohoto učení se je dosáhnout stavu tzv. *kongruence*, stavu, kdy je si člověk plně vědom všech tří aspektů dané reality (sebe, druhých i kontextu), kdy je schopen používat sám sebe efektivně vzhledem k situaci, vztvářet vztahy k ostatním lidem, dlouhodobě plánovat vlastní život a budovat individuální i společenskou odpovědnost.

Proces změny

Změna je úhelným kamenem terapie i vzdělávání. Ve smyslu, ve kterém tento termín používá Model růstu je změna „základním *vnitřním posunem*, který zpětně přináší změnu vnější“ (Satir, 1991, str.85). Na tento přístup ke změně si Model růstu nenárokuje „autorská práva“, nicméně tento přístup reprezentuje hlavní odlišnost od přístupů pracujících na změně z vnějšku nebo měnících pouze chování. Model růstu při změně vnějšího chování a rozvoji nových dovedností pracuje s vnitřními složkami osobnosti, s tzv. „*ledovcem osobnosti*“ (Příloha 8). Na vnější, pozorovatelné formě chování, komunikace a dovednosti se podílejí vnitřní části. Na hranici mezi vnějším a vnitřním leží *coping*. Cílem a úkolem terapeuta je prozkoumat „ledovec osobnosti“, pomoci klientovi pochopit, jak fungují jeho vnitřní procesy, jak se událost odráží na jednotlivých úrovních ledovce a pomoci mu nalézt nové aplikace toho, co objevili a co klient pochopil novým způsobem, umožňujícím mu růst – například získat nové informace, namísto dohadování se, ověřit, jak věci chápeme nebo vyjednávat a věci rozvíjet. Při tomto procesu objevování, uvědomování, porozumění a aplikace se Model růstu snaží transformovat stávající vzorce *copingu* a komunikace do kongruentnějších forem. Termín transformace v sobě skrývá specifický úmysl věci měnit – spíše než eliminovat nebo udusit. Není potřeba se pokoušet něčeho se zbavit. Myšlenka spočívá v tom přidat uvědomění, poznání, projev a zážitek a tím způsobit, že se začne dít něco nového.

Proces změny v rámci Modelu Růstu probíhá v šesti na sebe navazujících stádiích. V procesu se nicméně klient může vracet – a vrací – k již proběhnutým stádiím. **První stádium** je tzv. *Status Quo*, tedy daný stav (chování, copingu, komunikace...). Lze poměrně spolehlivě predikovat, jakým způsobem vnitřní systém člověka funguje, neboť je vytvořena jasná soustava očekávání a reakcí. **Druhé stádium**, tzv. *Cizí prvek* nastává ve chvíli, kdy si člověk začíná uvědomovat potřebu změny (potřebu danou vnitřním motivem nebo vnějším motivem) a do systému vstupuje další osoba – přítel, terapeut, učitel. **Třetí stádium**, *Chaos* je momentem, kdy se člověk začíná otevírat - přinejmenším širšímu pohledu na sebe, rozpoznává, zkoumá a uznává svá zaběhlá očekávání a reaktivní vzorce. V tomto stádiu pracuje vnitřní systém člověka nepředvídatelným způsobem (toto stádium je pro klienta i pro terapeuta nejnáročnější a jeho úspěšné zvládnutí determinuje změnu starých vzorců). **Čtvrté stádium** je doba, kdy člověk nalézá nové možnosti copingu, komunikace, přijímá zodpovědnost za sebe a svá rozhodnutí a tyto změny integruje. Model růstu jej nazývá stádiem *Nových možností a integrace*. **Páté stádium** – *Realizace a procvičení* je rovněž velmi důležité: předně, staré vzorce chování jsou velmi silné a mají tendenci se vracet. Je proto

nutné vědomě udržovat a posilovat nové, naučené způsoby. Jak bylo řečeno, Model růstu je *edukativně zaměřená terapie*, a jako taková se neobejde bez procvičování a opakování nově naučeného. Pokud člověk realizuje nově získané poznatky správně, dává tím vzniknou **šestému stádiu** – *Novému Statusu Quo*, ve kterém vzniká nová představa o tom, jak vnitřní systém funguje.

Cílem procesu změny je probudit v klientovy již přítomné vnitřní zdroje k tomu, aby realitu okolo sebe zvládal sám. Model růstu definuje čtyři cíle procesu: 1) Zvýšit sebeúctu klienta (jeho přesvědčení o sobě, o vlastní hodnotě – klíčový bod celého procesu, bez kterého není možné dosáhnout žádného z dalších cílů), 2) Umožnit klientovy, aby se rozhodoval sám za sebe, 3) Byl za svá rozhodnutí odpovědný a 4) Dovést klienta ke kongruenci.

Proces změny se tedy nesoustředí na událost, ale na **rozvoj klientových schopností, dovedností** a vnitřních zdrojů, které hrají klíčovou roli při řešení problémů, komunikaci, spolupráci, převzetí odpovědnosti nebo snášení zátěže. Tohoto cíle dosahuje nikoliv pouhým nácvikem chování a reakcí, ale přímým intervenčním zásahem do procesu nalézání a osvojování nových schopností a dovedností (srv. Příloha 1b).

Závěr

Model růstu a jeho místo v procesu Celoživotního učení

Jak již bylo uvedeno výše posloupnost vzdělávacího procesu i procesu Celoživotního učení se dá vyjádřit řadou: 1) **vytváření postojů** (rozvoj existenciální gramotnosti), 2) **získání dovedností** (rozvoj klíčových dovedností a kompetencí) a 3) **získání znalostí** (vědomostí).

Jakými prostředky ale rozvíjet něco tak obtížně uchopitelného jako je existenciální gramotnost? Prostředky k dosažení cílů při rozvoji existenciální gramotnosti stanovených NVF nabízí právě Model růstu. Existenciální gramotnost je, podle mě, v podstatě synonymem kongruence. Cíle stanovené NVF jsou velmi podobné, v některých bodech dokonce totožné (odpovědnost za sebe a své volby, určení smyslu a hodnoty svého života, plánování životní dráhy s ohledem na sebe, rodinu a prostředí (*Já, druzí, kontext*)...). Intervence vytvořené V. Satirovou v Modelu růstu jsou tak účinné, že při podpoře kongruence (existenciální gramotnosti) nemění pouze vnější projev, ale celkový postoj člověka. Postoj k sobě i ke svému okolí. Pouze kongruentní (existenciálně gramotný) člověk má možnost přizpůsobit se požadavkům sociálních a ekonomických změn, aktivně se podílet na utváření prostředí, ve kterém žije a rozvíjet své vnitřní zdroje, schopnosti a učit se efektivně dalším dovednostem.

Pojetí a konkrétní stanovení klíčových dovedností se v různých zemích a v různých pracích v detailech liší. Přesto lze ve všech vysledovat společné prvky, společné požadavky na rozvoj dovedností, nutných k dalšímu vzdělávání. Znovu a znovu se objevují požadavky být schopen komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, převzít zodpovědnost, čelit nejistotě a složitosti, snášet zátěž. Model růstu pomocí svých intervencí přímo rozvíjí (na základě rozvoje kongruence) klíčové dovednosti – tak, jak jsou stanoveny v Memorandu o Celoživotním učení, s výjimkou numerických aplikací a informačních technologií (Coufalík, Strietska, 2000, nestr.). **Cílem Modelu Růstu je rozvoj komunikace** (ve všech jejích formách) a dosažení jasného a nedvojznačného sdělení, rozvoj schopnosti učit se (ve smyslu sebepoznání, vyhledávání zpětné vazby, adaptace, navrhování cílů směřujících k vlastnímu rozvoji), schopnost řešit problémy (plánování, analýzy problému, nalézání podstaty, rozvoj tvůrčího myšlení) a nakonec i schopnost pracovat v týmu (ve smyslu interpersonální dovednosti, schopnosti činit rozhodnutí, vlastní odpovědnosti za ně, kooperace).

Cílem rozvoje klíčových dovedností je získat právě tyto schopnosti, přesahující jednotlivé obory a umožňující plný rozvoj na rovině jak profesní, tak i osobní. V tomto bodu se Model růstu s požadavky Celoživotního učení kryjí a Model růstu zde tvoří širokou nabídkovou základnu pro rozvoj těchto dovedností a schopností.

Možnosti aplikace Modelu Růstu

Model růstu je podle mého názoru použitelný v mnoha oblastech vzdělávání, doplňujícího vzdělávání pro pomáhající profese, pro zaměstnance pracující ve styku s veřejností, ale nejenom tam.

Jako prostředek rozvoje existenciální gramotnosti je aplikovatelný přímo na primární rodiny, neboť pracuje právě se vztahy v rodině a jedním z jeho předpokladů je, že náš způsob komunikace a vztahování se k sobě a světu je dán právě modelem z primární rodiny. Znamená to tedy, že je použitelný například v rámci tzv. *Klubů maminek* nebo *Rodičovských klubů* – rodiče dětí pak mohou sami, na základě získaných poznatků z Modelu Růstu, rozvíjet existenciální gramotnost a kongruentní komunikaci svých dětí (a svou) již v rámci rodiny. Takto předané modely jsou o to hodnotnější, že jsou stabilní a plně integrované do vnitřního systému osobnosti (*Ledovec osobnosti*).

Model růstu je použitelný i ve *školním prostředí*. Škola je (byť ne primárně) zařízením výchovným a kongruentní komunikace je podle mého prostředkem výchovného působení a vysoká sebeúcta a existenciální gramotnost je šancí pro jedince prožít plnější život a šancí pro společnost mít v takovém jedinci plnohodnotného, produktivního člena.

Použitelnost Modelu růstu při *vzdělávání dospělých* (i seniorů) – při *celoživotním učení* – je podle mě dána (nejenom) jeho pedagogickým optimismem. Základním přesvědčením, ověřeným praxí Modelu růstu, je tvrzení, že **změna je možná vždy**, a že **všichni máme vlastní vnitřní zdroje k úspěšnému „zacházení se sebou“ a růstu** (Příloha 7). Bez ohledu na věk, pohlaví, vzdělání, rasu nebo jakoukoliv jinou vnější charakteristiku.

Další oblastí je použití Modelu Růstu jako prostředku proti *sociálnímu vylučování* a to v obou směrech. **1)** člověk existenciálně gramotný s uspokojivě rozvinutými klíčovými dovednostmi se jistě mnohem lépe uplatní na trhu práce, mnohem lépe se vyrovná s rychle se měnícím prostředím a je-li znalý své vlastní hodnoty, pak i dílčí neúspěch se pro něj stanou příležitostí k růstu, příležitostí k učení se; **2)** takovýto člověk (existenciálně gramotný, kongruentní a vědomý si vlastní ceny) má jistě mnohem blíže k tomu vnímat i ostatní lidi jako hodnotné a potenciálně schopné a neupírat jim možnost své schopnosti projevit. V tomto kontextu je Model růstu prostředkem rozvoje tolerance (etnické, náboženské, sociální...) a prostředkem proti xenofobii a nesnášenlivosti – a to jsou oblasti, které si ve stále se zmenšujícím světě bezesporu zaslouží pozornost.

Další oblastí je doplňující vzdělávání *pracovníků v pomáhajících profesích* (pedagogové, psychologové, sociální pracovníci atd.). Model růstu může jednak jim samým umožnit osobnostní rozvoj a sebepoznání, jednak jim může zprostředkovat vysoce humanistický pohled na klienty a nabízí jim širokou škálu intervenčních prostředků k rozvoji schopností a dovedností klienta.

Možností aplikace Modelu růstu by se určitě našlo ještě mnoho. Zůstaňme tedy u toho, že Model růstu nabízí možnost poznat sebe, nalézt vlastní hodnotu, rozvinout existenciální gramotnost, možnost rozvinout klíčové dovednosti (komunikace, schopnost učit se, pracovat v týmu, řešit problémy). Toto jsou hodnoty, které patří do kontextu Celoživotního učení, které jsou a budou vyžadovány po lidech pracujících a žijících v současném světě, hodnoty, které mohou usnadnit osobní život i zaměstnatelnost jednotlivců. Jedním z požadavků na Celoživotní učení je, aby všichni lidé měli stejné příležitosti k tomu, přizpůsobit se

požadavkům sociálních a ekonomických změn a aktivně se podíleli na utváření Evropy a světa (Memorandum o Celoživotním učení). Model růstu má, podle mého názoru, prostředky k tomu v lidech rozvinout potřebné postoje a dovednosti k tomu, aby tuto příležitost měli.

Literatura

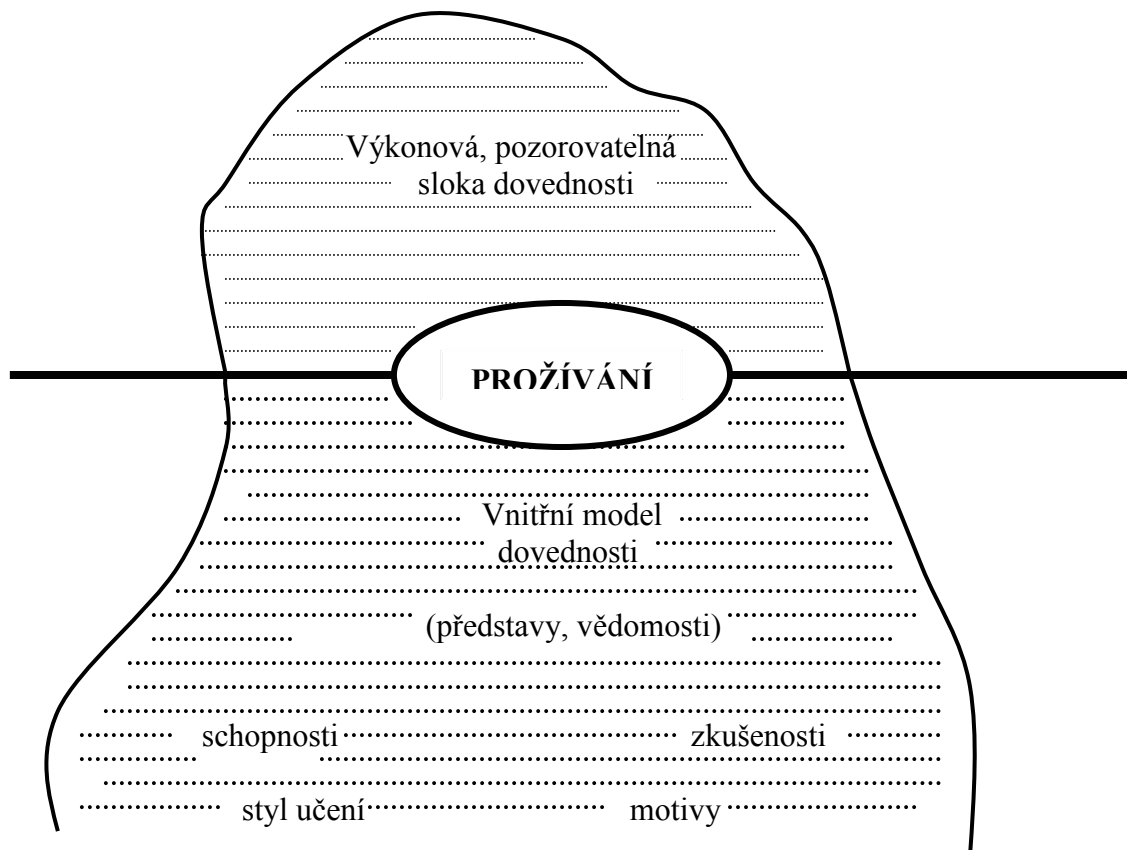
- BANMEN, John, BANMEN, Kathline. *Krátká systemická terapie V.Satirové*. Praha: IVS, 1998. 38 s. (Metodická příručka)
- BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6
- COUFALÍK, Jaromír, STRIETSKA, Olga-Ilina. *Memorandum o Celoživotním učení – pracovní materiál Evropské komise* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, o.p.s., 2000, nestr. [cit. 2002-03-02].
Dostupný z <<http://www.nvf.cz/memorandum/index.htm>>
- CRESSON, Edith, FLYNN, Pátraig. *Bílá kniha – Vyučování a učení cesta k učící se společnosti*. Praha: Gnosis, 1997. 96 s.
- FIŠERA, Ivan, aj. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou Republiku* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, o.p.s., 2000, 109 s. [cit. 2002-03-02].
Dostupný z <<http://www.nvf.cz/strategie/cz/strategie.pdf>>
- JANÁČEK, Gustav. *Základní pravidla učení dovednostem*. Praha: SPN, 1958. 41 s.
- JEZBEROVÁ, Romana. *Klíčové dovednosti a jejich význam pro celoživotní učení*. Praha: VÚOŠ, 1998. 27 s. (Dílčí studie ke grantovému projektu MŠMT č.98/132)
- McKENNA, Dennis, McKENNA, Terence. *Neviditelná krajina*. Praha: Volvox Globator, 2000. 247 s. ISBN 80-7207-340-0
- SATIR, Virginia, BALDWIN, Michaele. *Satir Step by Step*. Palo Alto: S.&B.Books,Inc., 1983. 282 s. ISBN 0-8314-0068-4
- SATIR, Virginia, BANMEN, John, GOMORI, Maria, GREBER, John. *The Satir Model*. Palo Alto: S.&B.Books,Inc., 1991. 398 s. ISBN 8314-0078-1
- SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Praha: Práh, 1994. 350 s. ISBN 80-901325-0-2
- SATIR, Virginia. *The New Peoplemaking*. Palo Alto: S.&B.Books, Inc., 1991. 400 s. ISBN 0-8314-0070-6,
- ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PFMU, 1998. 176 s. ISBN 80-210-1937-9
- WINTER, Joan. *Procesový model V.Satirové – Teoretické základy*. Bratislava: Centrum poradensko-psychologických služieb pre jednotlivca, pár a rodinu v SR, 2000. 52 s. (Metodická příručka)

Přílohy

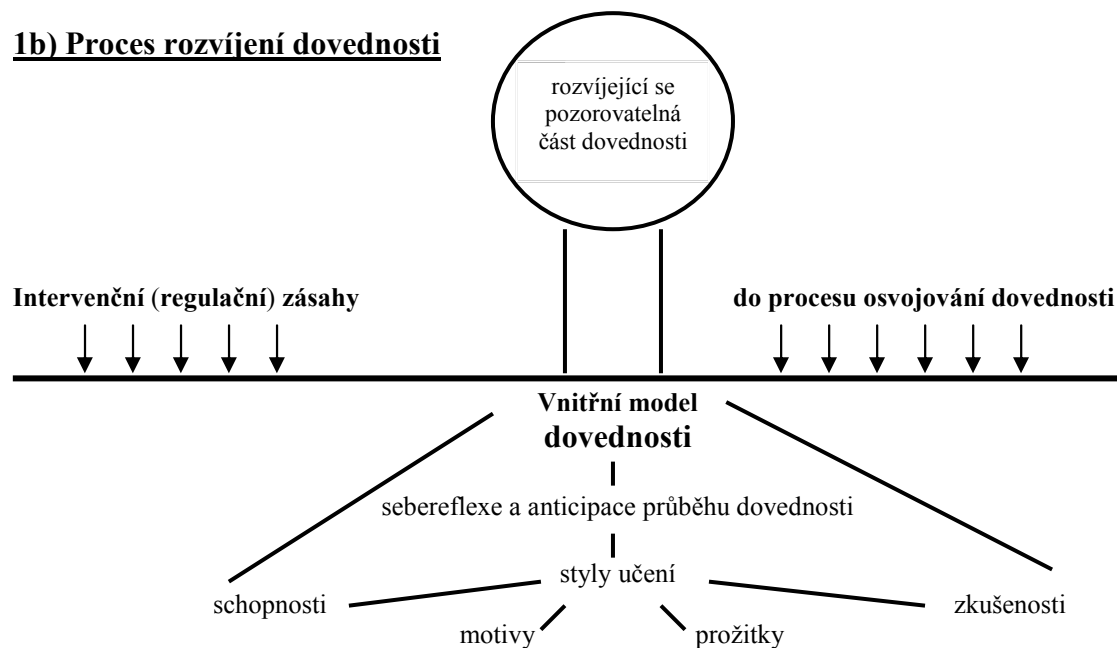
PŘÍLOHA 1 – 1a.....	Struktura dovednosti
1b.....	Proces rozvíjení dovednosti
PŘÍLOHA 2 – 2a.....	Základní dimenze dovednosti
2b.....	Vymezení dimenzí klíčové dovednosti
PŘÍLOHA 3.....	Vzdělávání zaměřené na projekty a transfer: Model Petra
PŘÍLOHA 4 – 4a.....	Pět oblastí klíčových dovedností definovaných v materiálu NVCQ
4b.....	Soustava klíčových dovedností SCOTVEC
4c.....	Klíčové kompetence SCANS, USA
4d.....	Kompetence identifikované studií provedenou ASTD
PŘÍLOHA 5.....	Klíčové dovednosti – trendy v EU
PŘÍLOHA 6.....	Způsob vnímání světa – Hierarchický model, Organický model
PŘÍLOHA 7.....	Základní terapeutické přesvědčení Modelu Růstu
PŘÍLOHA 8.....	Ledovec osobnosti podle V. Satirové

PŘÍLOHA 1

1a) Struktura dovednosti



1b) Proces rozvíjení dovednosti



(Švec, 1998, s.13)

PŘÍLOHA 2a

Základní dimenze dovednosti

Míra obecnosti

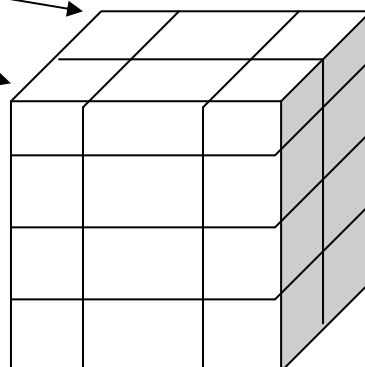
obecné
konkrétní

Předmětovost

vícepředmětové
třípředmětové
dvoupředmětové
jednopředmětové

Druh činnosti

psychomotorické
myšlenkové
sociální



(Švec, 1998, s. 17)

Vymezení dimenzí klíčové dovednosti

Míra obecnosti

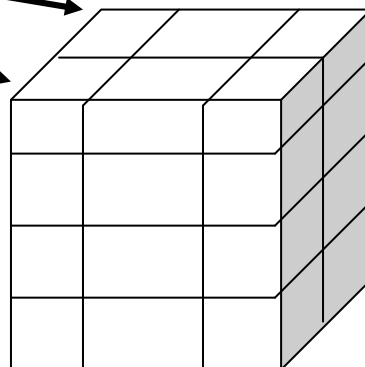
obecné
konkrétní

Předmětovost

vícepředmětové
třípředmětové
dvoupředmětové
jednopředmětové

Druh činnosti

psychomotorické
myšlenkové
sociální



PŘÍLOHA 3

Vzdělávání zaměřené na projekty a transfer: Model Petra

Model Petra vznikl v letech 1984 – 1988 z pokusného modelu firmy Siemens AG. Cílem bylo vyvinout způsob zprostředkování klíčových kompetencí v odborném vzdělávání. Klíčové kompetence jsou chápány jako schopnosti přesahující hranice povolání a profese. Projekt rozlišuje pět hlavních klíčových kompetencí:

1) Komunikace a kooperace

Cíl: *Chování ve skupině, kontakt s ostatními, týmová práce*

Hlavní kompetence: *Schopnost vyjadřování, argumentace, otevřenost, empatie, čestnost, sociální odpovědnost*

2) Organizace a provedení úkolů

Cíl: *Plánování práce, provedení práce, kontrola*

Hlavní kompetence: *Rízení sebe samého, schopnost organizovat, cílevědomost, flexibilita, schopnost koordinovat a organizovat*

3) Samostatnost a odpovědnost

Cíl: *Vlastní odpovědnost, spoluodpovědnost*

Hlavní kompetence: *Zastávat vlastní názor, schopnost rozhodovat, sebekritičnost, iniciativa, znát vlastní limity, schopnost úsudku*

4) Snášení zátěže

Cíl: *Psychická a fyzická náročnost*

Hlavní kompetence: *Schopnost koncentrace, vytrvalost, odolnost vůči frustraci, schopnost přizpůsobit se*

5) Aplikace technik učení a technik duševní práce

Cíl: *Postoj k učení, vyhodnocování a předávání informací*

Hlavní kompetence: *abstrahování, formálně logické a systémové myšlení, kreativita, umět vyvozovat analogické závěry, předvídavé myšlení*

(Siegrist, Belz, 2000, s. 30)

PŘÍLOHA 4a

Pět oblastí klíčových dovedností definovaných v materiálu NVCO (National Council for Vocational Education – Národní rady pro profesní kvalifikace)

- 1) **Komunikace** (*dovednosti diskutovat, znázorňovat, vysvětlovat*)
- 2) **Osobní dovednosti**
 - a) **zdokonalování vlastního učení a výkonnosti** (*sebepoznání, zjišťování vlastních schopností, vyhledávání zpětné vazby, navrhování cílů vedoucích k vlastnímu rozvoji*)
 - b) **práce s jinými osobami** (*rozdělování odpovědnosti v týmu, podíl jedince na určování kolektivních cílů, sledování pokroku při dosahování cíle*)
- 3) **Řešení problémů** (*identifikace a analýza problémů, řešení a tvorba návrhů na jejich řešení*)
- 4) **Numerické aplikace**
- 5) **Informační technologie**

(Jezberová, 1998, s. 7)

PŘÍLOHA 4b

Soustava klíčových dovedností SCOTVEC (Scottish Vocational Education Council - Skotská rada pro odborné vzdělávání)

- 1) **Komunikace** (*dovednosti diskutovat, znázorňovat, vysvětlovat, zpracovávat materiály*)
- 2) **Personální a interpersonální dovednosti** (*schopnosti samostatně pracovat, pracovat ve spolupráci s ostatními, vedení s individualistickým vědomím i s vědomím sounáležitosti ke kolektivu*)
- 3) **Řešení problémů** (*schopnost identifikovat podstatu problému, hledat přístupy k jejich řešení, plánovat*)
- 4) **Aritmetická dovednost**
- 5) **Informační technologie**

(Jezberová, 1998, s. 9)

PŘÍLOHA 4c

Klíčové kompetence SCANS, USA (Secretary Commission on Achieving Necessary Skills – Ministrova komise pro dosahování základních dovedností)

1. Základní dovednosti: čte, píše, provádí aritmetické operace, poslouchá, mluví		
A.	Čtení	nalezení, pochopení a interpretace informací
B.	Psaní	písemně sděluje myšlenky, vytváří schémata, dokumenty a grafy
C.	Aritmetika	provádí základní početní výkony, volí vhodné matematické techniky
D.	Poslouchání	<i>přijímá, interpretuje a reaguje na verbální vzkazy</i>
E.	Mluvení	<i>pořádá si myšlenky a verbálně na ně reaguje</i>
2. Myšlení: přemýšlí tvůrčím způsobem, rozhoduje se, vizualizuje, řeší problémy, umí se učit		
A.	<i>Tvůrčí myšlení</i>	<i>produkuje nové nápady</i>
B.	Rozhodování	<i>specifikuje cíle, vytváří alternativy, zvažuje rizika</i>
C.	<i>Řešení problémů</i>	<i>rozpoznává problémy, navrhuje a realizuje plán akce</i>
D.	Vizualizace	zpracovává symboly
E.	Umění se učit	používá efektivní techniky učení
F.	Logické uvažování	odhaluje principy vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými
3. Osobní vlastnosti: odpovědnost, sebevědomí, sociální citění, sebeovládání, integrita, čestnost		
A.	Odpovědnost	úsilí a vytrvalost při dosahování cíle
B.	Sebevědomí	<i>věří ve vlastní cenu a udržuje pozitivní obraz o sobě</i>
C.	<i>Sociální citění</i>	<i>projevuje pochopení, přátelskost, přizpůsobení, soucítění</i>
D.	Sebeovládání	<i>stanovuje, hodnotí cíle, monitoruje pokrok a umí se kontrolovat</i>
E.	<i>Integrita/čestnost</i>	<i>volí etický průběh činnosti</i>

(Jezberová, 1998, s. 11)

PŘÍLOHA 4d

Kompetence identifikované studií provedenou ASTD (American society for Training and Development – Americká společnost pro odbornou přípravu a rozvoj)

- 1) Učit se učit
- 2) Tři R – reading, writing, arithmetic
- 3) *Interpersonální dovednosti, schopnost vyjednávat, týmová práce*
- 4) *Komunikace spočívající v naslouchání a mluvení*
- 5) *Tvořivé myšlení a řešení problémů*
- 6) *Sebevědomí a stanovení cílů, rozvoj osobnosti*
- 7) *Organizační efektivnost*

(Jezberová, 1998, s. 13)

Klíčové dovednosti – trendy v EU

Důležité kompetence pro všechny mladé Evropany	Důležité kompetence pro budování Evropy
Spolupráce – být schopen spolupracovat v týmu	Komunikace – porozumění a mluvení více než jedním jazykem
Adaptace – být schopen používat nové techniky	Spolupráce – <i>zvládání neshod a konfliktů</i>
Učení – být <i>schopen řešit problémy</i>	Uskutečňování věcí – <i>demonstrování solidarity</i>
Komunikace – být <i>schopen naslouchat a brát v úvahu mínění druhých</i>	Myšlení – <i>uplatňování kritického ducha na různé aspekty společnosti</i>
Vyhledávání – porovnávání dat a zdrojů	Adaptace – být schopen používat nové informační techniky
Komunikace – porozumění a mluvení více než jedním jazykem	Myšlení – vztahování minulých událostí k současným
Uskutečňování věcí – <i>přebírání zodpovědnosti</i>	Myšlení – být schopen <i>čelit nejistotě a složitosti</i>
Učení – uspořádání vědomostí a vztahů mezi nimi	Spolupráce – být schopen spolupracovat v týmu
Myšlení – být <i>schopen čelit nejistotě</i>	Adaptace – <i>demonstrování flexibility</i> tváří v tvář rychlým změnám
Myšlení – vztahování minulých událostí k současným	Komunikace – být <i>schopen naslouchat a brát v úvahu mínění druhých</i>

PŘÍLOHA 6

Způsob vnímání světa – Hierarchický model, Organický model

Způsob vnímání světa	
Definice vztahu (jak vnímáme pár)	
Hierarchický model	Model růstu
<ul style="list-style-type: none"> - Lidé mají nerovnou hodnotu - Lidé buďto dominují, nebo jsou podřízeni jeden druhému <ul style="list-style-type: none"> - Role a status se prolínají a vzájemně “rozmazávají” s identitou - Role implikuje dominanci a sílu nebo menšinový status a slabost - Lidé mají jeden nad druhým moc, ale cítí izolaci, strach, odsouzení a nedůvěru 	<ul style="list-style-type: none"> - Lidé jsou si rovnocenní - Vztah existuje mezi dvěma rovnocennými bytostmi - Role a status jsou něco jiného než identita - Rovnost je vyjádřena v: rovnosti lidí, spojení, zájmu a akceptaci stejnosti a jedinečnosti - Lidé cítí lásku, “sebevlastnictví”, respekt k ostatním, svobodu vyjadřovat se a validizaci
Definice osoby	
Hierarchický model	Model růstu
<ul style="list-style-type: none"> - Lidé musí poslouchat a přizpůsobovat se svým “měl bych”, aby fyzicky a emocionálně přežili a byli akceptováni <ul style="list-style-type: none"> - Lidé se rodí puze ke zlu - Od lidí se čeká, že budou myslet, cítit a jednat tak, jako ostatní, že budou žít v prospěch vnějších norem a budou tak činit pomocí soutěžení, posuzování, přizpůsobování se a napodobování - Lidé znehodnocují a popírají své pocity a svou odlišnost 	<ul style="list-style-type: none"> - Každý člověk je originál a může se definovat z pozice vlastního vnitřního zdroje síly a validizace - Lidem je vrozen spirituální základ a posvátnost a jsou manifestací univerzální životní síly - Kombinování a respekt ke stejnosti a jedinečnosti jsou pro člověka potěšením v procesu objevování sebe a ostatních při spolupráci, pozorování a sdílení - Lidé vyjadřují své pocity a akceptují svou odlišnost
Definice události	
Hierarchický model	Model růstu
<ul style="list-style-type: none"> - A má za následek B – v “akce-reakce” modu - Je jenom jeden správný způsob, jak něco dělat a tento způsob zná ten, kdo velí - Lidé popírají vlastní zkušenosti tak, aby mohli 	<ul style="list-style-type: none"> - Všechny události jsou výsledkem předchozích událostí a proměnných. $A=B+C+D+...$ - Je mnoho způsobů, jak věci dělat a nad to

<p>akceptovat hlas autority</p> <p>-Myšlení typu "Tak to je" a "To je černé a bílé"</p> <p>vytváří prostor pro manipulaci, a brzdí originalitu a objevnost</p>	<p>máme možnost použít vlastní kritéria pro to, který z nich si vyberem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lidé se dívají ZA zjevné události, aby pochopili kontext a další faktory ve hře - Cirkulární uvažování a systémový přístup (akce-reakce-interakce) generují relevantnost, objevnost, informovanost, pořádek a spojení
Postoj ke změně	
Hierarchický model	Model růstu
<ul style="list-style-type: none"> - Bezpečí znamená zachování statusu quo - Lidé vnímají změnu jako nežádoucí a nenormální a proto ji odmítají a odolávají ji - Co je známé, je zároveň hodnotnější než to, co je pohodlné, byť cena za to je bolestivá <ul style="list-style-type: none"> - Lidé se bojí neznáma - Lidé posuzují změnu jako dobrou nebo špatnou - Lidé cítí strach a úzkost, když čelí blízké změně 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezpečí roste z jistoty v procesu změny a růstu - Lidé vnímají změnu jako možnou, esenciální a vítanou. Proto ji vítají a očekávají - Lidé vnímají nepohodlí a bolest jako signál ke změně - Lidé na sebe berou riziko a příležitost k setkání s neznámým - Lidé baví objevovat své zdroje a možnosti volby - Lidé cítí vzrušení, vzájemné souznění a lásku jsou-li svědky nadcházející změny

(Satir aj., 1991, s. 14)

PŘÍLOHA 7

Základní terapeutické přesvědčení Modelu růstu

- 1) Změna je VŽDY možná. I pokud je omezena změna vnější, vnitřní změna možná je.
- 2) Rodiče dělají věci tak, jak v danou chvíli nejlépe dovedou.
- 3) Všichni máme své vnitřní zdroje potřebné k úspěšnému „zacházení se sebou“ a růstu
- 4) Máme možnost volby – především ve smyslu odpovědi na stres namísto reagování na situaci.
- 5) Terapie se má zaměřit na zdraví a možnosti, ne na patologii.
- 6) Naděje je zjevnou součástí procesu změny.
- 7) Lidé se sjednocují na základě podobnosti - a rostou na základě rozdílnosti.
- 8) Hlavním cílem terapie je stát se tím, kdo se za sebe rozhoduje.
- 9) Všichni jsme projevem též životní síly.
- 10) Většina lidí volí to, co znají namísto pohodlí, zvláště ve stresových situacích.
- 11) Problém není problém. *Coping* je problém.
- 12) Naše pocity patří nám. Všechny.
- 13) Lidé jsou od podstaty dobří. Na to, aby se spojili a ocenili svou sebehodnotu, musí nalézt svůj vlastní vnitřní poklad.
- 14) Rodiče opakují rodinné vzorce, které dostali jako děti a to i přes to, že jsou často dysfunkční.
- 15) Nemůžeme změnit minulost. Můžeme změnit její dopad na nás.
- 16) Přijetí a ocenění našich minulých krůčků kupředu zvyšuje naši schopnost zvládat přítomnost.
- 17) Jedním z cílů na naší cestě k celistvosti je přijmout naše rodiče jako lidi a setkávat se s nimi na úrovni lidství, nikoliv na úrovni rolí.
- 18) *Coping* je projevem naší hladiny sebehodnoty. Vyšší sebehodnota znamená plnější *coping*.
- 19) Lidské procesy jsou univerzální a odehrávají se v různých *settings*, kulturách a za různých okolností.
- 20) Proces je cesta a možnost změny. Obsah formuje kontext, ve kterém se změna může uskutečnit.
- 21) Kongruence a vysoká sebeúcta jsou hlavní cíle modelu růstu.
- 22) Zdravý lidský vztah stojí narovnocenosti.

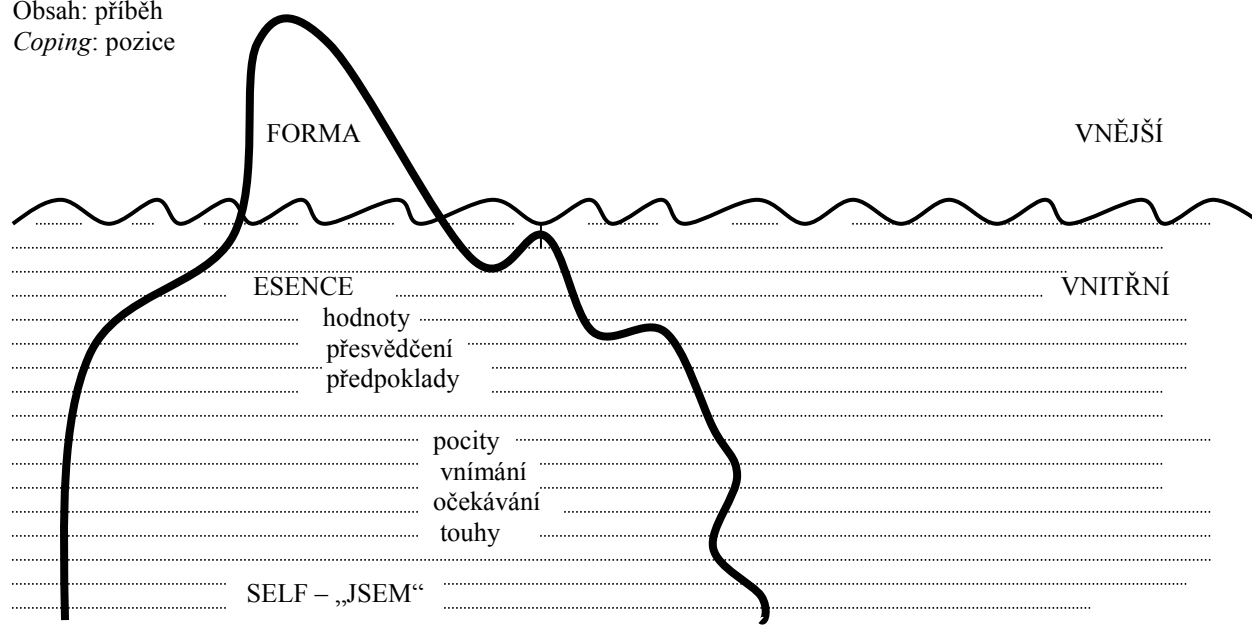
(Banmen, Banmen, 1998, s. 5)

PŘÍLOHA 8

Ledovec osobnosti podle Satirové

Chování: činnost
Obsah: příběh
Coping: pozice

Ledovec osobnosti



(Satir, Baldwin, 1983, s. 29)