

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Osobnostní a sociální rozvoj

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

Vypracoval:
Jaroslav Daněk

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Osobnostní a sociální rozvoj“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 18. 3. 2009

.....
Jaroslav Daněk

Poděkování

Velice děkuji paní doc. PhDr. Bohumíře Lazarové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné rady, ochotu a trpělivost při vypracování této bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat své manželce Simoně, které si nesmírně vážím, za morální podporu a trpělivost během celého mého dosavadního studia.

Jaroslav Daněk

OBSAH

Úvod	2
1. Cíle a teoretická východiska osobnostního a sociálního rozvoje	4
1.1 Pojem osobnost	4
1.2 Osobnostní rozvoj a sociální rozvoj.....	6
1.2.1 Klíčové kompetence a osobnostní rozvoj	7
1.2.2 Emoce a osobnostní rozvoj	12
1.2.3 Vztah motivace k osobnostnímu rozvoji.....	13
1.3 Teorie a metody osobnostního rozvoje	14
1.3.1 Psychodynamický směr	15
1.3.2 Humanistický směr	16
1.3.3 Behaviorální postupy	17
1.3.4 Kognitivní směr	17
1.3.5 Příklady metod osobnostního a sociálního rozvoje	18
1.4 Limity a rizika osobnostního a sociálního rozvoje	21
1.4.1 Vliv dnešní společnosti na osobnostní a sociální rozvoj	22
1.4.2 Vliv rodiny na osobnostní a sociální rozvoj	26
2. Osobnostní a sociální rozvoj a výchova jako edukační systém.....	28
2.1 Formativní prvky osobnostního a sociálního rozvoje a výchovy	28
2.2 Osobnostní a sociální výchova a role vzdělávacích institucí.....	29
2.2.1 Vzdělávací instituce	32
2.3 Osobnostní a sociální rozvoj a sociální pedagogika	34
2.3.1 Osobnostní a sociální rozvoj v profesní přípravě sociálních pedagogů.....	35
2.4 Příprava a rozvoj pracovníků pomáhajících profesí	37
2.4.1 Lektoři a učitelé působící v osobnostním a sociálním rozvoji.....	41
Závěr	44
Resumé	45
Anotace.....	46
Seznam použité literatury	47

Úvod

Osobnostní a sociální rozvoj je v současné době považován za významné a atraktivní téma. Jde o problematiku, která poutá zájem řady vědních disciplín zabývajících se člověkem resp. rozvojem lidského potenciálu, lze ho chápat velmi široce a má nepostradatelný význam pro celou společnost. Existují snahy a řada koncepcí, jak tento fenomén pojmout, ale prozatím žádná z nich nemůže čerpat z jasných teoretických základů. Proto je důležité tomuto tématu věnovat dostatečnou pozornost.

Osobnostní rozvoj se nevyhýbá žádnému věku, profesi, skupinám či jednotlivcům. Z hlediska přípravy je důležitý zejména pro pracovníky pomáhajících profesí, týká se zaměstnanců firem a celkově mezilidských vztahů ve společnosti. Největší roli však sehrává ve výchově a vzdělávání dětí. Od září 2007 jsou všechny školy povinny mít zpracované Školní vzdělávací programy, které přímo vychází z Rámcových vzdělávacích programů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání předepisuje základním školám a gymnáziím, aby v průběhu školní docházky seznámili své žáky s tematickými okruhy osobnostní a sociální výchovy. Žáci si mají prakticky procvičit a rozvinout životní dovednosti, které do těchto tematických okruhů patří. Vede studenty k sebereflexi a sebepoznání, rozvíjí komunikativní dovednosti a usiluje o podněcování tvořivosti a kooperativnost. Je to praktické osvojování si zásad morálky v běžném životě. Smyslem a cílem výchovy a rozvoje osobnosti je tedy pomáhat všem žákům utvářet si praktické životní dovednosti a pomáhat jim hledat vlastní cestu ke spokojenému životu a kvalitním mezilidským vztahům. Zásadní vliv na člověka a jeho další osobní či profesní život má také sebepoznávání, uvědomování si toho jací jsme. Proto účelem veškerého snažení osobnostního rozvoje ve vztahu k výchově je tedy minimalizovat negativní charakteristiky osobnosti a naopak utvářet, podporovat a rozvíjet ty žádoucí, jakými jsou například, lidský potenciál, individuální schopnosti či talent.

Cílem této bakalářské práce je pojednat o teoretických základech osobnostního a sociálního rozvoje, jak jsou prezentovány v relevantní literatuře. Půjde také o propojení teorie s praxí a zpřehlednění názorů a otázek týkajících se tematiky osobnostního a sociálního rozvoje. Dále o cílech a metodách, které jsou v aktivitách osobnostního rozvoje využívány.

Celá práce je rozdělena do dvou hlavních částí, které na sebe vzájemně navazují. V první části se zabývám cíli a teoretickými východisky osobnostního a sociálního rozvoje. Druhá část je pak věnována celé problematice jakožto edukačnímu systému zaměřenému na jednotlivé instituce a profese, kterých se osobnostní a sociální rozvoj či výchova přímo týká. Jaká je tedy v současnosti nabídka v oblasti osobnostního rozvoje, ať už vychovávaných či vychovatelů, a to jak ve veřejné tak i v soukromé sféře? Jakými metodami a postupy můžeme u vychovávaných dosahovat pozitivních výsledků v oblasti rozvoje a růstu osobnosti a naopak, jaká jsou rizika? Jaký je vztah sociální pedagogiky k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji? Jak je osobnostní a sociální rozvoj prezentován na internetu? Právě na tyto otázky bych chtěl prostřednictvím své práce odpovědět.

1. Cíle a teoretická východiska osobnostního a sociálního rozvoje

1.1 Pojem osobnost

Pojem osobnost je ve své podstatě něčím neuchopitelným, nesnadno postižitelným. V důsledku toho nacházíme řadu nejrůznějších definic a pojetí, které se snaží tento konstrukt vymezit. Pro přiblížení se tomuto pojmu uvedu nejprve několik následujících pojetí, jak je možné na osobnost člověka nahlížet.

„Osobnost je víceméně stabilní a trvalá organizace charakteru, temperamentu, intelektu a těla osoby, určující její jedinečné přizpůsobení okolí“ (Eysenck, citace dle Balcara, 1983, s. 16).

„Psychologický pojem osobnost vyjadřuje organizovaný, dynamický a interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic, determinující průběh a projevy psychických procesů (reakcí)“ (Nakonečný, 1995, s. 62).

„Osobnost je organizovaný celek duševního života, v němž je integrována biologická, sociální a psychologická stránka jeho existence v dynamickou strukturu individuálních rysů, která je vlastní pouze jednomu člověku a kterou se odlišuje od ostatních lidí“ (Vízdal, 2004, s. 4).

Z výše uvedeného vyplývá, že psychické jevy tj. psychické procesy, stavy a vlastnosti, tvoří systém (celek), který je kvalitativně něčím jiným než pouhým součtem jeho jednotlivých částí. Pro označení tohoto celku duševního života tedy zvolili psychologové označení **Osobnost**. Český termín osobnost je odvozen z termínu osoba, který koresponduje s latinským termínem „persona“, z něhož se ve středověké latině vyvinul termín „personalitas“. Termín „persona“ původně znamenal masku, kterou si nasazovali herci antického dramatu po dobu hry. Jak je známo z antických reálií, měla tato maska tak tvarovaná ústa, že zesilovala zvuk. Soudí se, že význam slova „persona“ pochází z per – sonare = proznívati, zníti skrz. Význam začal podléhat změnám a z masky, která dávala člověku určitou tvářnost, se rozšířil na tvářnost člověka vůbec, na jeho vnější výraz a pak i na jeho povahu (Smékal, 2004, s. 15).

Osobnost je konstrukt užívaný psychology k označení celku duševního života člověka. Člověk přichází na svět jako biologická jednotka – individuum – vybavená vrozenými reflexy a instinkty a osobností se stává v průběhu svého začleňování se do společenských vztahů v procesu zvaném socializace.

Psychologickým základem socializace je sociální učení, prostřednictvím něhož jedinec získává zkušenosti z interakce (vzájemného působení) se sociálním a kulturním prostředím. Osobnost je výsledkem vnitřních a vnějších podmínek její existence. Rozhodující úlohu při jejím utváření mají však podmínky vnější, zvláště učení a výchova. Jejich vliv však není přímý, nýbrž se „lomí“ přes vnitřní podmínky jedince, k nimž patří jak vrozené, tak i získané (naučené) dispozice.

Osobnost také aktivně zasahuje do svého prostředí, mění jej a dokonce může měnit i samu sebe – pak jde o aktivní sebeřízení, které má podobu sebevýchovy nebo sebevzdělávání. Jádro osobnosti je tvořeno množstvím vlastností a vztahů mezi nimi, které jsou uspořádány do určité struktury osobnosti. Kategoriemi vlastností v této struktuře jsou temperamentové vlastnosti, charakterové vlastnosti, schopnosti a aktivačně – motivační vlastnosti, které vytvářejí zaměřenost osobnosti a jsou součástí tzv. dynamiky osobnosti. Tímto pojmem označujeme změny, k nimž ve struktuře osobnosti dochází v průběhu existence člověka – tedy v čase – tj. jde o změny, k nimž dochází při vývoji a utváření osobnosti a které probíhají od narození do smrti. U dospělého člověka mají všechny tyto uvedené vlastnosti relativně trvalý charakter. Tato trvalost však není absolutní, k jistým změnám dochází prakticky celý život (Vízdal, 2004, s. 12).

Osobnost je jednotou psychického a tělesného, což znamená, že do pojmu osobnost zahrnujeme jak jeho psychické a tělesné vlastnosti, tak i vlastnosti jeho nervové soustavy. Psychika osobnosti závisí na činnosti nervového systému a dojde-li k jeho poškození, vždy se to projeví v její psychice. Osobnost je dále jednotou psychického a sociálního, což znamená, že osobnost tvoří jednotu se svým sociálním prostředím, s nímž žije v interakci a toto sociální prostředí utváří osobnost člověka natolik, že se stává součástí osobnosti. Osobnost je také jednotou všech dílčích psychických funkcí. Všemi psychickými funkcemi máme na mysli jednotlivé dílčí subsystémy osobnosti – od biologických dispozic a temperamentu, emocionality, přes zaměřenost, adaptační mechanismy, schopnosti a kognitivní styl – až po charakterově volní vlastnosti a Jáství. Tyto složky spolu navzájem souvisejí, prolínají se, pronikají do sebe a uplatňují se v prožívání a chování člověka. Osobnost je jednotou všech těchto složek, protože jsou integrovány v celku osobnosti, který reguluje její činnost projevující se v prožívání a chování.

1.2 Osobnostní rozvoj a sociální rozvoj

Osobnostní a sociální rozvoj je v současné době považován za významné a atraktivní téma. Jde o problematiku, která poutá zájem řady vědních disciplín zabývajících se člověkem resp. rozvojem lidského potenciálu: psychologie, pedagogiky, sociální práce, managementu a jiných (Kolář, Lazarová, 2008, s. 31). Osobnostní rozvoj lze chápat velmi široce a má nepostradatelný význam pro celou společnost. Existuje řada koncepcí tento fenomén pojmout. Obecně platí, že rozvoj osobnosti je jednak individuálním zaměřením člověka k sobě samému, vede k porozumění sobě samému, ale současně také druhým, napomáhá k zvládnání vlastního chování, přispívá k utváření kvalitních mezilidských vztahů, rozvíjí komunikaci, utváří a rozvíjí základní dovednosti pro řešení složitých situací, pro spolupráci, vede k uvědomování si hodnot, mravních rozměrů života a v neposlední řadě je také úkolem výchovy a vzdělávání kompetentními odborníky a pracovníky pomáhajících profesí.

Osobnostní rozvoj, který zahrnuje všechny dimenze lidského bytí, by měl směřovat k souladu tělesného, duševního a duchovního (Smékal, 2005). Má tedy řadu dílčích cílů, které bývají formulovány ve vztahu k jednotlivým subjektům a jejich potřebám – ale také ve vztahu k prostředí, ve kterém se pohybují – v obecné rovině pak mohou být cíle osobnostního rozvoje definovány jako směřování k *vnitřní integritě, zralosti, moudrosti, síle já a k rozvoji takových hodnot jako je pravda, spravedlnost, úcta k životu* (Kolář, Lazarová, 2008, s. 32).

Osobnostní rozvoj se nevyhýbá žádnému věku, profesi, skupinám či jednotlivcům. Probíhá od raného dětství v sociální interakci s osobami blízkými, ale také s širším společenským okolím. Tím se utváří sebepojetí, jehož výsledkem je sebereflexe, tedy to, jak jedinec vnímá sám sebe a jeho nedílnou součástí je kromě sebeobrazu a seberealizace především sebehodnocení, které zahrnuje jak sebevědomí, tak i sebedůvěru a sebeúctu (Vízdal, 2004, s. 14). Současně ovlivňuje naše emoce a má velice úzkou souvislost se spokojeností, harmonií a zdravím člověka. Účelem veškerého snažení osobnostního rozvoje ve vztahu k výchově je tedy minimalizovat negativní charakteristiky osobnosti a naopak utvářet, podporovat a rozvíjet ty žádoucí, jakými jsou například, lidský potenciál, individuální schopnosti či talent.

1.2.1 Klíčové kompetence a osobnostní rozvoj

Právě tzv. klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Předpokladem získávání a nabývání klíčových kompetencí je vzdělávání, kterého se nám dostává nejprve v rodině, ve škole, později v zaměstnání a prostřednictvím různých dalších odborných systémů vzdělávání. Prakticky všechny výzkumy ve vzdělávání souhlasí s tím, že zdaleka už nejde pouze o tradiční čtení, psaní a počítání. Podle J. Coolahana (sympóziium Rady Evropy o klíčových kompetencích, 1996) je třeba schopnosti a kompetence vnímat jako „všeobecnou schopnost založenou na znalostech, hodnotách, dispozicích, které jednotlivec rozvíjí svou angažovaností ve vzdělávání“. Proto jsou základem schopnosti číst, psát, počítat, právě tak jako učít se, schopnost ovládat komunikační techniky, cizí jazyky, nové technologie či sociální zručnost.

Získané klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání. Ta se vyvíjí spolupůsobením sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod. To, jak je přitom která kompetenční oblast výrazná, je ryze individuální (Belz, Siegrist, 2001, s. 166). Sociální kompetencí se rozumí: schopnost týmové práce, kooperativnost, odpovědnost, schopnost čelit konfliktním situacím, komunikativnost. Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě se rozumí: kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou, být svým vlastním manažerem, samostatnost, schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu, schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet, učít se. Kompetencí v oblasti metod se rozumí: plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, tzn. analyzovat, vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti, kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací, zvažovat šance a rizika.

Z uvedeného vyplývá, že získání klíčových kompetencí je rozhodujícím krokem při rozvíjení osobnosti a získávat je, znamená mít schopnost a být připraven učit se po celý život. Proto základními složkami, na něž klademe největší důraz, je osobnostní, sociální a morální rozvoj osobnosti – klíčových kompetencí.

Rozvoj osobnostních kompetencí

Osobnostní kompetence se projevují především ve vlastnostech osobnosti, což jsou schopnosti a dovednosti vymezující osobnost každého člověka. Proto rozvoj osobnostních kompetencí můžeme mimo jiné chápat také jako rozvoj emoční inteligence (Goleman, 1997). Člověk si, především v období dospívání, uvědomuje sám sebe jako nositele nejrůznějších rolí a jako aktéra vlastního chování v nejrůznějších situacích. S přibývajícimi zkušenostmi se sebou samým jako subjektem jednání a prožívání se v rámci sebereflexe stále větší měrou uplatňuje introspekce (tj. reflexe motivů a prožitků spjatých s vědomím vlastního já) a sebehodnocení (Míček, 1988). V průběhu celé ontogeneze se kontinuálně vytváří také sebepojetí, chápané jako soubor znalostí a pocitů o vlastním já. Z obsahového (strukturního) hlediska se dívčí a chlapecké sebepojetí obvykle příliš neliší. Za důležitý aspekt lze však považovat výkonové charakteristiky, jež jsou vztahovány zejména ke škole a které tvoří relativně samostatnou oblast sebepojetí. Jinou důležitou oblastí sebepojetí dospívajících jsou charakteristiky, kterými se vymezují v interpersonálních vztazích – dominance, sociální prestiž, přátelskost, sympatičnost. Třetí oblastí, jsou charakterové vlastnosti (upřímnost, čestnost, spravedlnost atd.). Souhrnně tedy mezi nejvýznamnější složky osobnostních kompetencí řadíme:

- **Rozvoj schopností poznávání** – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium.
- **Sebepoznání a sebepojetí** – já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samému; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí.

- **Seberegulaci a sebeorganizaci** – cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.
- **Psychohygienu** – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládnutí stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích.
- **Kreativitu** – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích.

Rozvoj sociálních kompetencí

Celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti, se nazývá socializací. Ta se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, ale také prostřednictvím masmédií a práce. Probíhá celý život, nahodile a živelně. Socializace se uskutečňuje hlavně sociálním učením, komunikací a interakcí a jde tedy nejen o proces začleňování se do společnosti, ale i o proces formování autenticity jedince.

V průběhu socializace se objevuje určitá asymetričnost. V prvním období převládá tlak společnosti a víceméně „pasivní“ adaptace jedince změnou ve vlastní struktuře osobnosti. Ve druhém období vzrůstá „aktivní podíl“ zásahy do sociálního celku, jímž jedinec působí na adaptaci sociálního celku vůči svým potřebám, hodnotám a normám a vzrůstá podíl vlastní interiorizace sociálních norem. V průběhu socializace se postupně utváří a vyvíjí také sebepoznání, sebeuvědomění, sebehodnocení, sebekoncepce. V podstatě tedy tento proces zahrnuje vývoj sociální empatie, tj. citově více či méně podbarvených a diferencovaných vztahů k lidem a k sobě a vývoj sociální kontroly, tj. kontroly chování podle norem, příkazů a pravidel a zákonů dané společnosti (Kohoutek, 2004, s. 5). Socializací a vzděláním se utváří také sociální kompetence osobnosti, tedy schopnost jednotlivce úspěšně a efektivně řešit aktuální i standardní situace v životě.

Sociální kompetence, dovednosti osobnosti umožňují člověku přirozeně ovlivňovat průběh vlastního života, být inspirací a povzbuzením pro ostatní, rozvíjet intimní vztahy a třeba také působit na rozhodování ostatních lidí. Naopak absence těchto dovedností může být příčinou například ztroskotání vztahů dokonce také u intelektuálně nadaných lidí, neboť jsou arogantní, protivní a necitliví. Nedostatky v této oblasti vedou ke katastrofám v mezilidských vztazích nebo ke společenské neobratnosti. Sociální kompetence zdůrazňují spíše souvislost vnitřních předpokladů s konkrétními požadavky situace, jde především o reálnou připravenost a způsobilost ke konkrétním činnostem, vztahům, situacím (vnímat – porozumět – promyslet – reagovat – poučit se ...vnímat...). Nejvýznamnějšími složkami sociálních kompetencí jsou:

- **Poznávání lidí** – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí.
- **Mezilidské vztahy** – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny).
- **Komunikace** – řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresii a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci.
- **Kooperace a kompetice** – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnutí situací soutěže, konkurence.

V některých zemích se stal módním pragmatický kalkulační přístup, který začal pronikat do osobních vztahů formou návodů, jako například deset pravidel pro rozvoj osobnosti H. W. Hepnera (1965), který uvádí, že bychom měli pozorovat jiné více než sebe, předpokládat, že nás lidé mají rádi, důrazně zdravit ostatní, snažit se pozvednout sebevědomí druhých, žertují-li jiní na náš účet, bavit se s nimi, zvykat si říkat častěji Vy nežli Já, obdivovat své přátele, mít někoho hodně rád, mít nějakého důvěrníka, občas změnit prostředí.

Hlubší myšlenky než u Hepnera však můžeme najít u Lao'ce, např.: „Kdo vystoupil na špičky, nemůže dlouho stát. Kdo dělá velké kroky, nemůže dlouho jít. Kdo sám sebe vystavuje na odiv, nezárí. Kdo sám sebe vychvaluje, nedosáhne slávy. Kdo pronásleduje, neskldí úspěch. Kdo sám sebe vyvyšuje, nemůže být jinými uznáván. Moudrý člověk zůstává v pozadí, a tím se právě dostává v čelo lidí“... (Kohoutek, 2004, s. 49).

Rozvoj morálních kompetencí

Osvojování mravních norem a společenských hodnot je považováno za klíčový aspekt socializace. V koncepci E. Eriksona (1968) je například adolescence chápána jako most mezi „dětskou morálkou“, která se opírala o jasná vnější pravidla určovaná autoritami, a morálkou dospělých založenou na zvnitřněných etických principech. Integrujícím prvkem a novými hodnotami při formování osobnosti tu jsou poctivost a opravdovost – uplatňují se jako důležité integrující faktory, když se adolescent dostává do střetů mezi různými hodnotovými systémy. A jak adolescenti pomalu překonávají svůj egocentrismus v interpersonálních vztazích, tak také rozvíjejí svoji osobní morálku, či – jinak řečeno – svoji citlivost, znalosti a přesvědčení o tom, co je správné a co je špatné (Macek, 2003, s. 144).

Morální kompetence osobnosti jsou v podstatě integrující se znalosti mravních norem v osobnosti a jde především o to „aby lidé jednali racionálně a v souladu se zásadami a normami etiky (mravnosti) a estetiky“ (Kohoutek, 2004, s. 47). Proto cílem rozvoje morálky prostřednictvím morální výchovy je autonomní, vnitřně integrovaná a svobodná osobnost, která jedná v souladu svého přesvědčení a v souladu se společenskými mravními normami.

Souhrnně tedy můžeme říci, že základem pro jednání člověka ve společnosti musí být úsilí o vztahy úcty, důvěry a spolupráce a respektování zásady individuálního přístupu k lidem na základě dobrého poznání jejich osobnosti. Zásadními kompetencemi a dovednostmi v oblasti morálky jsou:

- **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti** – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci.
- **Hodnoty, postoje, praktická etika** – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne.

Myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání. „Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 27). Je tudíž krokem k rozvíjení vlastní osobnosti. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj. Klíčové kompetence tak vybízejí k celoživotnímu učení, k procesům stálých změn a k možnostem dalšího rozvoje osob a společnosti.

1.2.2 Emoce a osobnostní rozvoj

Jak již bylo řečeno, osobnostní rozvoj a lidské emoce se vzájemně ovlivňují. Vědci se stále pokoušejí přijít na to, proč evoluce přidělila tak významnou úlohu v lidské psychice právě emocím. Emoce nám pomáhají zvládat situace, jež jsou pro nás příliš důležité na to, aby bylo jejich řešení ponecháno pouze na intelektu. Na ukázkou bych uvedl alespoň hlavní představitele jednotlivých kategorií a některé z jejich prvků: Hněv – v sobě zahrnuje zuřivost, hrubost, nenávisť, zlobu, nepřátelství a v extrému až patologickou nenávisť a násilí. Smutek – žal, zármutek, sklíčenost, osamělost, zoufalství a v extrému až těžká deprese. Strach – úzkost, nervozita, hrůza, lekavost a v extrému pak fobie a panika. Radost – štěstí, úleva, spokojenost, extáze, rozmarnost a v extrému

pak mánie. Láska – přátelství, důvěra, tolerance, oddanost, obdiv, zamilovanost, okouzlení. Překvapení – šok, údiv, ohromení, úžas. Rozhořčený odpor – pohrdání, opovržení, znechucení, averze, nelibost. Hanba – vina, stud, zármutek, výčitky svědomí, lítost, pokoření, zkroušenost a kajícnost (Goleman, 1997, s. 273).

Míra inteligence, vzdělání a zkušenosti jsou obecně vyzdvihovány jako základní předpoklady k úspěchu, avšak pozornost by se měla soustředit především kolem osobnostních vlastností člověka, které jsou považovány za základní kámen osobnosti člověka. IQ přispívá k faktorům určujícím úspěch v životě pouhými dvaceti procenty, což ponechává celých osmdesát procent dalším vlivům. A právě zde má prostor emoční inteligence. Patří sem schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději (Goleman, 1997, s. 20). Emoční inteligenci si můžeme představit jako propojení našeho charakteru, morálního instinktu a citu. Jinými slovy, podstatou jsou schopnosti rozeznávat náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí, a odpovídajícím způsobem na ně reagovat. Tato inteligence je klíčem k sebepoznání, zvládnání vlastních pocitů. Lidé, kteří dobře znají a zvládají svoje city a emoce a kteří dokážou rozlišovat a obratně ovlivňovat emoce lidí kolem sebe, jsou ve výhodě v každé oblasti života. Velice pak záleží na tom, jaké citové návyky a postoje si osvojíme již v průběhu raného dětství doma v rodině a později ve škole formou vzdělávání.

1.2.3 Vztah motivace k osobnostnímu rozvoji

Činnost člověka, jeho chování, jednání a prožívání ovlivňuje řada vnitřních a vnějších podnětů. Právě toto chování, jednání a prožívání je podmíněno motivací. Motivace znamená psychickou regulaci činnosti. Vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé (uvědomované) vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy, které činnosti člověka (tj. chování, jednání a prožívání) určitým směrem orientují, které ho v daném směru aktivizují a které vzbuzenou aktivitu udržují.

Na člověka vždy působí celý soubor motivů tj. činitelů, které zvyšují intenzitu výkonu. Vnitřní psychika si ale vybírá jen jeden motiv, který jeho činnost zaměřuje. Znalost motivů nám umožňuje pochopit jednání člověka a porozumět jednání člověka znamená odhalit jeho motiv. Základními motivy jsou potřeby (fyziologické, bezpečí, sounáležitosti a lásky, uznání, seberealizace). Dalším činitelem je pud (vrozená hnací síla k určité činnosti). Člověka aktivizují i jeho zájmy. S potřebou seberealizace úzce souvisí i aspirace neboli též ambice (systém plánů krátkodobých i dlouhodobých, životní plány, životní sny, způsob života). Dále sem patří také návyky, hodnoty a postoje, city a citové vztahy.

Existuje velké množství teorií motivací. Obecně se ale nejširšího uznání dostalo Maslowově hierarchické teorii potřeb, Herzbergově dvoufaktorové teorii, Vroomově teorii očekávání, Adamsově teorii rovnováhy a Skinnerově teorii pozitivního posílení.

1.3 Teorie a metody osobnostního rozvoje

Zájem o osobnostní rozvoj se začal projevovat ve druhé polovině 20. století. Především byl spojován se svobodomyšlnou ideologií hnutí New Age, která oslovovala nejen mladé lidi, ale také řadu odborníků, kteří se tématem začali zabývat na vědecké úrovni.

Současné koncepce a pojetí osobnostního rozvoje ovlivňuje řada známých a dnes již klasických psychologických teorií opírajících se o psychodynamiku, behaviorismus či humanistické teorie. K těm vývojově nejstarším patří psychoanalýza Sigmunda Freuda, individuální psychologie Adolfa Adlera, analytická sociální psychologie Ericha Fromma, dále humanistické přístupy, např. ideální já (Carl Rogers) a seberealizace (Abraham Maslow) či teorie sociálního učení Alberta Bandury. Do popředí se však v posledních desetiletích dostávají komunikační teorie (Gregory Bateson, Virginie Satirová, Paul Watzlawick a další představitelé patřící do kalifornské školy Palo Alto) včetně konceptu neurolingvistického programování (Richard Bandler a John Grinder) a neméně významný je také vliv transakční analýzy sledující jednání našeho Já ve čtyřech životních scénářích (Eric Berne, Thomas A. Harris). Kromě psychologických teorií ovlivňují současné koncepce osobnostního rozvoje také filozofické i sociologické teorie se zájmem o každodenní život, např. existencialismus

(Karl Jaspers, Jean Paul Sartre), fenomenologie (Alfred Schutz, Peter Berger), etnometodologie (Harold Garfinkel), hermeneutika (Martin Heidegger), dále nelze opomenout teorie sociální interakce (Erving Goffman) či teorie sociálních sítí (George Homans), (Lazarová, Knotová, 2008, s. 38).

Ve skutečnosti ale existuje i řada jiných metod a koncepcí, které výslovně nevycházejí z žádných teorií a v tom spočívá jejich výjimečnost a jejich efektivita. Takové metody jsou založeny především na přizpůsobení se cílům, prostředí i věku subjektů. Obecně lze ale říci, že jakékoliv metody osobnostního rozvoje jsou významné pro každého, kdo se sám či za pomoci odborníků snaží o sebezdokonalování.

1.3.1 Psychodynamický směr

Pojem „dynamický“ je v oborech duševního zdraví často používaný – jako například ve slově „psychodynamika“. „Dynamický“ má jak laický, tak odborný význam. V laickém smyslu „dynamický“ (odvozený od řeckého *dynasthai*, „mít sílu nebo moc“) evokuje energii a pohyb. Tento pojem má také konkrétní odborné použití, které obsahuje vlastní pojetí „síly“. Podle Freuda, který je považován za zakladatele psychodynamického přístupu, je hlavním přínosem k pochopení člověka jeho dynamický model duševního fungování – model, který předpokládá, že v člověku existují konfliktní síly a že myšlení, emoce a chování, jak adaptivní, tak psychopatologické, jsou výslednicí těchto konfliktních sil. Dále – a to je důležité – tyto síly existují na různých úrovních uvědomění, z nichž některé jsou vlastně zcela nevědomé. Psychodynamika člověka tudíž zahrnuje různé nevědomé a vědomé síly, motivy a obavy, které se odehrávají uvnitř nás.

Freud tvrdí, že všechny duševní prožitky a projevy chování mají svou příčinu, jsou tedy determinovány, a obvykle nemají vědomý racionální důvod, ale nevědomý motiv. Jsou to právě nevědomé pudové impulzy (sexuální a agresivní) restriktivně potlačovány společností, což vede k tomu, že jsou přesunuty z vědomí do nevědomí, odkud nadále ovlivňují psychiku. Tím Freud naznačuje, že vědomí je obranným valem proti nevědomí (Yalom, 2006, s. 520).

Alfred Adler, Carl Gustav Jung či zástupci neofreudovské psychodynamiky – zejména Harry Stack Sullivan, Karen Horneyová a Erich Fromm – jsou dalšími osobnostmi, z nichž každý vytvořil vlastní psychodynamické teorie a všechny je charakterizuje studium nevědomí a také tvrzení, že zkušenosti v raném dětství rozhodujícím způsobem ovlivňují další vývoj osobnosti.

1.3.2 Humanistický směr

Humanisté, za jejichž hlavního představitele je považován Abraham H. Maslow, zdůrazňují jedinečnost člověka a jeho kapacitu k rozvoji své osobnosti. Doporučují také člověka akceptovat takového jaký je. Považují se za představitele psychoanalýzy třetí generace. Na rozdíl od původních psychoanalytiků nemají za svůj cíl terapii psychických poruch, ale pomoc normálním lidem, aby si svoje zdraví udržovali a dále je rozvíjeli.

Představitelem tzv. humanistické psychologie je především Carl Rogers, který svou terapii zaměřil spíše na výpověď klienta, nespoléhal se na diagnostiku. Rogers viděl člověka jako proces, který se neustále mění a vyvíjí. Také kladl důraz na individualitu a svobodu, avšak svobodu svázanou normami. Podle jeho názoru 80% úspěšnosti terapie tkví v pozitivním vztahu mezi terapeutem a klientem. Hlavně problémy klienta nezlehčovat, ať už jsou jakékoli. Rogers uvedl do praxe tzv. nedirektivní neboli odkrývající psychoterapii – terapii zaměřenou na klienta, při které vede terapeut pacienta tak, aby příčiny svých problémů objevil sám.

Dalším představitelem byl Erich Fromm, který bývá označován za kulturního psychoanalytika. Fromm rozlišuje jako základní lidské potřeby především potřebu vztahu k jiným lidem, potřebu přesáhnout sebe sama (např. svými výtvoři, díly nebo věcmi) a potřebu vkořeněnosti (někam patřit, mít svůj domov). Další humanistickou psychoanalytičkou byla např. americká psychiatřka německého původu Karen Horneyová, která rozpracovala např. lidskou potřebu bezpečí a jistoty a potřebu vnitřní jednoty individua.

Blízko k humanistickým koncepcím měl rakouský psychiatr Viktor Emil Frankl, který také odsuzuje redukcionismus v chápání člověka. Za základní lidskou potřebu považuje vůli a touhu po smyslu. Je zakladatelem tzv. logoterapie neboli třetího vídeňského směru psychoterapie (vedle psychoanalýzy Sigmunda Freuda a individuální

psychologie Alfreda Adlera). Podle Frankla je podmínkou naplnění lidské existence a zachování duševního zdraví hledání smyslu života. Proto své klienty přiváděl do takového rozpoložení mysli, v níž by byli schopni smysl svého bytí nalézt (dostupné na http://www.ped.muni.cz/wpsy/stud_materialy/koh_zakl_psych%201st%20ZS.htm).

1.3.3 Behaviorální postupy

Zakladatel behaviorismu John B. Watson nesouhlasil s názorem, že předmětem studia psychologie je vědomá zkušenost. Podle Watsona je téměř všechno chování výsledkem podmiňování a prostředí formuje chování jedince posilováním určitých návyků. Předmětem studia behaviorální psychologie je tedy studium objektivně pozorovatelných faktů (nikoli introspekce, ta je podle behavioristů nevědecká) a smysl má jen studium chování. Behavioristé uvažovali o psychologických jevech v pojmech podnětu a reakce, čímž došlo ke vzniku názvu S – R psychologie (Stimulus – Response, česky podnět – reakce). Tento přístup nebere v úvahu duševní procesy, o lidském vědomí někdy mluví jako o neproniknutelné schránce (anglicky black box) a sleduje pouze vstupy a výstupy.

V 60. letech minulého století se začaly v behaviorismu prosazovat sociálně - kognitivní teorie učení. Albert Bandura, Julian Rotter, Walter Mischel už předpokládali, že lidé nejsou pouhým produktem vnějších vlivů, ale mohou okolní prostředí aktivně modifikovat a vytvářet. Lidé se pozvolna učí reagovat na různé životní situace díky tzv. observačnímu učení (z anglického observer – přihlížející). Lidské chování je ovlivňováno také tím, že lidé dokážou popsat svou vnitřní psychickou zkušenost (dostupné na <http://cs.wikipedia.org/wiki/Psychologie#Psychoanal.C3.BDza>).

1.3.4 Kognitivní směr

Ulric Neisser, který je pokládán za oficiálního zakladatele kognitivní psychologie, tvrdí, že chceme-li pochopit chování, musíme zkoumat vnitřní mentální události. Kognitivní přístup se proto zabývá duševními procesy, jako je vnímání, zapamatování, myšlení, úsudek, rozhodování a řešení problému. Není založen na introspekci, ale na předpokladech. Zdůrazňuje důležitost poznávacích procesů v lidské psychice a chování a zaměřuje se na jejich studium (tedy studuje nikoliv psychické stavy, ale procesy, jimiž člověk poznává sebe samotného a okolní svět).

Z pedagogického hlediska jsou poznávací procesy důležité, protože tvoří podstatu učení a jsou součástí intelektuálního vývoje. Kognitivní psychologie tedy výrazně ovlivňuje i pedagogickou psychologii (teorii učení).

Kognitivní psychologie se zabývá otázkou, jak lidé vnímají informace, učí se jim, pamatují si je a přemýšlejí o nich. Kognitivní psycholog zkoumá, jak lidé vnímají různé tvary, proč si některé informace pamatují, zatímco jiné zapomenou, jak se učí jazyk, jak přemýšlejí, když hrají šachy nebo řeší každodenní problémy. Proč se objekty za mlhavého dne zdají dál, než ve skutečnosti jsou, čímž někdy klamou řidiče, a výsledkem jsou dopravní nehody? Proč si lidé pamatují konkrétní události (např. výrok určitého politika nebo aféru známého podnikatele s daňovým podvodem), ale zapomenou jména lidí, které znají roky? Proč se řada lidí bojí létat v letadle, ale jezdit autem se neobávají, ačkoli v autě hrozí větší riziko úrazu nebo i smrti než v letadle (Sternberg, 2002)?

1.3.5 Příklady metod osobnostního a sociálního rozvoje

Z předchozího vyplývá, že nelze kompletně vyjmenovat veškerý výčet metod užívaných v oblasti osobnostního rozvoje. Je možné však naznačit hrubou strukturu metod, které se užívají nejčastěji, jsou nejznámější a jejichž teoretické základy jsou alespoň rámcově propracovány. Francouzští autoři Durieux a Besser zmiňují čtyři základní kategorie přístupů k osobnostnímu a profesionálnímu rozvoji, ze kterých lze usuzovat na využívané metody (Kolář, Lazarová, 2008, s. 34):

- ***Přístupy skrze osobnost.*** Jedná se o metody zaměřené na poznání osobnosti na základě nějakého diagnostického nástroje a následné sestavení individuálního plánu rozvoje osobnosti. Jde tedy především o psychologický přístup, který však není vždy výhradně aplikován psychology (různé typologie, např. eneagramy).
- ***Přístupy skrze emoční inteligenci.*** Jde o rozvoj emočních (intrapersonálních nebo interpersonálních) kompetencí. V těchto případech se pracuje například se vztahem k druhým lidem, může jít o nácvik komunikace apod.

- ***Přístupy skrze sebepoznání a spiritualitu.*** Cílem je usnadnit člověku přístup k sobě samému, např. i prostřednictvím změn vědomí. Může jít o zážitky různého druhu, meditace, hypnoterapii apod.
- ***Přístupy skrze tělo a štěstí.*** Navozují se příjemné pocity, pracuje se s tělem a tělesnou energií, např. bioenergie, relaxace apod.

V poněkud jednodušším pohledu je možné rozdělit metody osobnostního rozvoje do dvou následujících základních skupin (Kolář, Lazarová, 2008, s. 35):

1. Modelující metody (a techniky)

Tzv. modelující metody akcentují individuální plán rozvoje osobnosti, který se opírá o autodiagnostiku. Do této skupiny však lze zařadit i verbální a neverbální metody a techniky zaměřené na modifikaci chování, zprostředkování vhledu, nácvik dovedností jak zvládat obtíže a stres (stres management), jak plánovat využití času (time management), nácvik asertivního chování apod. Všeobecně známé ucelené metody či jen dílčí techniky práce s „klientem“ spadající do této skupiny přináší např. u nás již hodně rozšířené neurolingvistické programování či transakční analýza. Podobně se k nám ze zahraničí rozšiřuje využívání metody již zmíněných tzv. enneagramů, za jejíž tvůrce jsou považováni Jihoameričané Oscar Ichazo a Claudio Naranjo (dostupné na http://www.enneagramme.com/Theorie/9_desc.htm). Jde o metodu podporující sebeuvědomění, jejímž základem je devět typů (profilů) osobnosti. Méně známou metodu Energeia Dynamics pak například rozvíjí francouzský autor Jean – Christophe Durieux. Jde o diagnostický a pedagogický nástroj (cílem je autodiagnostika i rozvoj), který pracuje se zdroji energie, psychickou dynamikou (pozorování a výběr) a v návaznosti se způsobem reagování (Kolář, Lazarová, 2008, s. 35). Je zřejmé, že tento výčet je jen limitovaným výběrem z celé škály používaných metod a jiných nástrojů. Mezi modelující metody by bylo možné zařadit také řadu specifických behaviorálních postupů nácvikového charakteru (asertivita, práce s hlasem apod.).

2. Relaxační metody (a techniky)

Relaxační metody jsou považovány za vhodné způsoby pomáhající jak při prevenci a řešení různých obtíží – bolestí, úzkostí, depresí, tak i pro uvolnění nebo

zvýšení výkonnosti. Používaných relaxačních metod (technik) je v současné době velké množství. Mnohé jsou inspirovány starými východními filozofiemi a učením, zaměřují se na podporu a harmonizaci duševní a tělesné energie, jejich cílem je probouzet životní energii, prohlubovat vnímavost k vlastnímu tělu či navozovat příjemné pocity. V některých případech může jít o „pouhý“ odpočinek od každodenních starostí, v jiných případech se jedná i o duchovní a fyzická cvičení. Při relaxacích může pomáhat umění, hra, kresba nebo i zvířata. Za efektivní bývá považována kombinace několika různých způsobů relaxace. K velmi rozšířeným relaxačním metodám patří např. (Křivohlavý, 2001):

- ***Meditace*** – soubor relaxačních cvičení s cílem navodit stav myšlení bez hodnocení vedoucí k odstupu a vhledu do situace.
- ***Imaginace*** – soustředění na příjemné věci či situace, záměrné zobrazování uklidňujících nebo povzbuzujících věcí či situací.
- ***Jacobsonova progresivní (postupná) relaxace a Schultzův autogenní trénink*** – dlouhodobá cvičení zaměřená na uvolnění, využívá se vědomého uvolňování svalů, včetně nácviku správného dýchání.

Je zřejmé, že existuje ještě řada dalších metod a jiných nástrojů, které jsou jen obtížně zařaditelné anebo jdou „napříč“ těmito kategoriemi. Nezastupitelnou roli v osobnostním rozvoji hrají zážitkové a jiné metody, které lze zařadit jak mezi modelující (slouží k sebepoznání), tak mezi relaxační. Často jsou v osobnostním rozvoji (nejen jako součást psychoterapie) využívány umělecké prostředky, s nimiž pracuje artefiletika, metody tradičně označované jako např. arteterapie, dramaterapie (v osobnostním rozvoji snad lépe dramatická výchova či psychohry), muzikoterapie apod.

Například dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně – uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé (Valenta, 1998, s. 27). Pokud bychom z této definice odstranili slova „umělecký“, „drama“ a „divadlo“, mohlo by jít v podstatě (po drobných úpravách) o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje.

Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojímána jako svébytný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány (dostupné na <http://www.arteterapie.cz/>).

Muzikoterapie je v podstatě cílené využívání zvuku a hudby k terapeutickým účelům. Pracuje jednak s vytvářením nebo podílením se na hudbě, tak i posloucháním, vnímáním či jiném kreativním zpracováním. Muzikoterapie využívá verbální i neverbální prostředky. Verbalizovat můžeme zpěvem, rytmizací slov, výkřiky či šeptem. Neverbálně pracujeme s hudbou, rytmem i zvuky. Různé části těla rezonují s jinými zvuky a tóny. Pomocí těchto tónů můžeme muzikoterapeuticky pracovat při uvolňování napětí v různých částech lidského těla či naopak na jejich stimulaci. Zpěv a práce s dechem má velký vliv na další tělesné a psychické procesy. Hudba může působit relaxačně, dráždivě či stimulovat energii. V neposlední řadě je hudba, rytmus a zvuky prostředkem vzájemné komunikace a exprese vnitřních světů člověka (dostupné na <http://www.muzikoterapie.cz/>).

1.4 Limity a rizika osobnostního a sociálního rozvoje

Především prostředí vytváří základní podmínky pro existenci člověka a jeho vývoj. Člověk do něj zasahuje a přetváří jej tak, aby tyto své životní podmínky vylepšil. Někdy ale mají tyto zásahy i negativní účinky a dopad na rozvoj osobnosti člověka v současném světě. Mezi nejzávažnější, které ovlivňují celou současnou společnost, celý svět patří především ohrožení stavu životního prostředí, které se projevuje například globálním oteplováním, úbytkem lesů. Dále růst populace a současně nárůst chudoby. Války, technizace, nezaměstnanost, infekční choroby, vliv masmédií a důsledkem toho všeho je nárůst sociálně patologických jevů (především u dětí) a morální stav společnosti v ohrožení.

S ohledem na sociální a osobnostní rozvoj člověka si tyto limity a hrozící rizika uvědomuje mimo jiné i pedagogika. Intervence pedagogiky do této problematiky spočívá především v diagnostikování prostředí, minimalizaci ohrožení prostředím a primární prevenci., která se dotýká celé populace (především dětí a mládeže), u které

podle Krause a Poláčkové (2001) je možné čelit různým ohrožením především sociálně psychologického charakteru. Konkrétními opatřeními v oblasti výchovně vzdělávacího procesu zaměřenými k ochraně před možným nebezpečím je tzv. profylaxe (činnost zaměřená na neutralizaci vlivů ohrožujících výchovný proces) a kompenzace (úprava činitelů omezujících vývoj jedince, resp. pedagogické vyvažování situací vzniklých v důsledku nepříznivých vývojových podmínek). Mezi konkrétní úkoly těchto přístupů patří například objasňování významu a podílu vlivů mimoškolního prostředí na výchovně vzdělávací proces, výchovné funkce sdělovacích prostředků na rozvoj osobnosti dítěte či analýza mimoškolních forem vzdělávání.

1.4.1 Vliv dnešní společnosti na osobnostní a sociální rozvoj

Uvažujeme-li o komunikačních médiích a jejich funkcích při utváření osobnosti nedospělého jedince, činíme tak s vědomím, že masmédiá ovlivňují osobnost člověka komplexně a ve všech jeho společenských rolích. Míra tohoto ovlivňování je velmi individuální. Masmédiím snadno a nejvíce podléhají ti jedinci, kteří jsou na hranici (či za hranicí) sociální patologie, protože se častěji nacházejí v pásmu snížené intelektové kompetence a jsou i na nižší morální a estetické úrovni (Kraus, Poláčková, 2001, s. 34). Masmédiá přesvědčují o své nepostradatelnosti a jedinečnosti. Problém však nastává, když dostávají charakter standardů, pod jejichž vlivem dochází ke stereotypizaci myšlení, jednání a chování a odtud již je blízko k manipulaci s vědomím, názory, postoji.

Významnou součástí zkoumání postavení a vlivu masových médií je tedy otázka jejich socializačních dopadů, které vstupují i do norem očekávání rodičů ve vztahu k používání médií jejich dětmi (Sekot, 2006, s. 57). Z tohoto pohledu jsou v současnosti masmédiá prostředkem manipulace (především televize, internet). Nezodpovědností některých tvůrců programů ohrožují postoje a chování nejmladší generace a tím dochází k masivní devalvaci hodnot, ke ztrátě mravní zodpovědnosti, dochází k otupování a k deformování estetického citění a vkusu, k absenci morálních zábran. Ztráta svědomí, otupený vkus, neprofesionalita a nekompetentnost představují podhoubí, ze kterého vyrůstá arogance a agresivita. Právem jsou média obviňována, že přispívají k vzestupu zločinnosti, násilí, korupce, morálního rozkladu a povrchnosti, že potlačují tvořivost, devastují estetické citění, vkus a kulturní povědomí diváků (Kraus, Poláčková, 2001, s. 34).

Masmédia jsou ale také významným a nepostradatelným prostředkem vzdělávání a výchovy a socializace jedince. Ve vzdělávacím procesu se musí pedagog snažit ovlivnit výběr toho, co budou děti, žáci přijímat, například oslabit negativní působení určitého pořadu jeho analýzou. Za tohoto předpokladu mohou mít masmédia vliv pozitivní, který se projeví zvýšením informovanosti, zkvalitněním komunikace, kladným dopadem na vzdělanost a intelektuální rozvoj (Kraus, Poláčková, 2001, s. 37).

Provedl jsem analýzu, prověřil důvěryhodnost internetu, a do vyhledávače na serveru <http://www.google.cz/> jsem zadal „Osobnostní rozvoj“. Výsledky dopadly následovně. Mezi prvními odkazy se objevují kvalitní a ověřené zdroje, jako například Akademické centrum osobnostního rozvoje (ACOR) dostupné na <http://www.acor.cz/>, metodický portál <http://www.rvp.cz/>, projekty s podporou EU, projekt Odyssea, či vzdělávací portál <http://www.skoleni-kurzy-educity.cz/>. Následuje velké množství soukromých společností a agentur poskytujících a zajišťujících služby v oblasti vzdělávání a rozvoje, jako například <http://www.expertis.cz/> což je společnost, která dle prokazatelných referencí patří mezi nejkvalitnější ve svém oboru.

Objevují se zde ale také odkazy na různé lektory a školitele, poskytující soukromé služby, o jejichž kvalitě by se dalo s úspěchem pochybovat. Hlavním ukazatelem vyvolávajícím pochybnosti o kvalitě je bezpochyby cena za poskytované služby, školení apod., která je nesrovnatelně vyšší než u jiných, prověřených společností, které mají vybudované jméno, založené především na zkušenostech a ohlasech veřejnosti. V souhrnu ale výsledky tohoto šetření dopadly dle očekávání, tedy, že jsou na prvních pozicích vyhledávači zobrazovány kvalitní odkazy a dále, že se zobrazují i nedůvěryhodné zdroje. Pro přehled uvedu v Tabulce 1. stručný náhled výsledků vyhledávání:

Název instituce	Portfolio	Odkaz
Akademické centrum osobnostního rozvoje	Výcvikové pracoviště Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity integrující část kurikula odborné přípravy studentů Pedagogiky a Sociální pedagogiky a poradenství zaměřenou na posílení osobnostní kompetence absolventů těchto oborů.	http://www.acor.cz/
Metodický portál rámcového vzdělávání	Je zaměřen na podporu změn ve výchovně vzdělávacím procesu. Je určen pedagogům předškolního, základního, gymnaziálního i odborného vzdělávání. Uveřejňuje rámcové vzdělávací programy. Přináší praktické náměty do výuky, příklady dobré praxe. Zprostředkovává informace o metodických a didaktických trendech u nás i v zahraničí.	http://www.rvp.cz/
Projekt Odyssea	Posláním je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Za tímto účelem jsou společně se školami vyvíjeny metodické materiály, prováděny výzkumy a realizovány vzdělávací kurzy pro učitele i žáky.	http://www.odyssea.cz/
Vzdělávací portál EduCity	EduCity je první portál v České republice a na Slovensku s nabídkou 41281 kurzů, školení a poradenských služeb od 2686 registrovaných dodavatelů.	http://www.educity.cz/
Expertis	Zaměřuje se na oblast firemního a osobního vzdělávání orientovaného především na manažery. Hlavním cílem je růst osobnosti.	http://www.expertis.cz/
Vstupte	Internetové stránky „VSTUPTÉ“ prezentují profesní činnost manželů Michala a Lucie Šalplachtových, kteří pomáhají najít cestu k osobnímu štěstí, zdraví, osobnímu růstu a profesnímu rozvoji.	http://www.vstupte.eu/

Tabulka 1.

Stále většího významu v současnosti nabývá fenomén globalizace – tedy globální, celosvětové prostředí, mimo jiné ovlivňující a působící na osobnost jedince a jeho rozvoj. Její všeprostupující dopad lze porovnat s tím, co kdysi tak sugestivně nazval F. Nietzsche „převrácením všech hodnot“ (Sekot, 2006, s. 221). Přitom projevy a dopady globálního šíření identických hodnot se projevují nerovnoměrně, mají nestejně účinky a ne vždy navozují identické reakce. V celosvětovém měřítku dochází k všeobecnému slučování ve všech oblastech života majících celosvětové souvislosti. Týká se to například stravování, módy, hudby, kultury, informací apod.

Charakterizujícím rysem současného globálního prostředí je především prudký rozvoj komunikačních a informačních technologií, stejně tak ale i dravý průnik anglického jazyka do všech koutů světa. Výsledkem by mělo být vytváření harmonické celoplanetární kultury. Tento optimistický model je ovšem poněkud zavádějící a v každém případě jednostranný (Kraus, Poláčková, 2001, s. 53).

Dle Krause a Poláčkové (2001) současné globální prostředí charakterizují vážné negativní sociální znaky, jako je uniformita výrobků a jejich spotřeby, negativní vlivy mediálních prostředků, nadměrná migrace, vzrůstající diferenciacie populace, ekologické havárie, vzrůstající populační nerovnováha a především postupující amerikanizace životního stylu a kultury.

Všechny zmíněné vlivy dostávají člověka v průběhu života do životních situací běžných, ale také tzv. náročných, kdy například dosažení cíle není uskutečnitelné běžnými postupy. Jedná se o situace konfliktní, frustrující, stresující (Kraus, Poláčková, 2001, s. 88). A právě stres je jedním ze symbolů naší doby. Být stresován se stalo, alespoň to tak vypadá, skutečným požadavkem současnosti. Naše okolí nám poskytuje dostatek možností se stresovat a my je často velmi ochotně využíváme. Život nás staví před problémy a výzvy, počínaje běžnými denními trampoty, zármutky, ztrátami a konče velkými krizemi. K tomu dokážeme přidat hodně stresu ze svých vnitřních zdrojů a mnohdy tak ještě stihneme přebytečný stres účinně vyzářit do svého okolí. Tyto situace nejsou v zásadě ničím záporným, protože většinou mobilizují síly, zvyšují výkonnost. Mohou však zapříčiňovat různé psychické poruchy.

Přemíra podnětů, časová tíseň a jistá izolace jedince v současnosti spolu s vysokými požadavky způsobují, že tyto náročné, mezní životní situace zaujímají v rámci řetězce všech životních situací významné místo. S náročnými životními situacemi se setkáváme od raného dětství. Sociálním učením si jedinec osvojuje jisté techniky vyrovnávání se s těmito situacemi. Zvládnutí nebo nezvládnutí náročné životní situace závisí od povahy této situace samé, ale také na určitých vlastnostech daného jedince. Velmi důležité jsou předchozí zkušenosti jedince s náročnými životními situacemi a jejich řešením. Jde o to, aby nároky nepřesahovaly určitou míru a možnosti jedince. Odolnost k náročným životním situacím je potřebné získávat postupným zvyšováním požadavků a také osvojením vhodných technik vyrovnávání s náročnými životními situacemi. Příznivě toto lze dosahovat například ve volném čase (Kraus, Poláčková, 2001, s. 88).

1.4.2 Vliv rodiny na osobnostní a sociální rozvoj

Dítě se rodí do života poměrně chudě vybaveno tzv. vrozenými vzorci chování, o to více je ale schopno adaptovat se na podmínky, v nichž po narození žije. Za přirozené prostředí, které vždy mělo největší vliv na výchovu dítěte, je obecně považována rodina, jejíž úloha, ať chceme či ne, je stále nezastupitelná. Podle psychologického slovníku (Hartl, 2004) je rodina vymezována jako společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí. Plní funkci ekonomickou, reprodukční, emocionální či výchovnou. Charakteristické je pro ni intimní soužití ve společné domácnosti a její členové se řídí stálými vzory chování. Rodina stále zůstává primární sociální skupinou v procesu socializace dítěte a to především v období raného dětství, kdy kvalitní působení rodiny nemůže nahradit žádná jiná instituce. Její citovost, důležitá pro počáteční výchovné formování dětí, vnitřní intimita a celkově společenský význam jsou základními úlohami, které plní. Rodinné prostředí, je pro dítě zázemím, domovem, v němž prožívá pocity přátelství, sympatie, lásky a bezpečí. Je to tedy především sociální prostředí plné důvěrných vztahů lidí, kteří jsou si nejbližší.

V posledních letech však nastávají v závislosti na rodinném prostředí určité změny. Na chování dětí se projevuje negativní dopad neúplné rodiny, přičemž častěji je chybějícím článkem otec. Dítě potřebuje ke správnému vývoji mužský i ženský svět, a pokud vyrůstá pouze v jednom z těchto světů, neustále ten opačný vyhledává a postrádá. Děti z neúplných rodin mají jiná kritéria při výběru životních partnerů, přičemž ve svém protějšku hledají chybějící matku nebo otce. V chování dětí se také projevují negativní důsledky v souvislosti s materiální, především nadprůměrnou úrovní rodiny. Potomci rodičů z tzv. vyšší společenské vrstvy neznají hodnotu peněz, materiálních statků mají nadbytek bez jakékoli zásluhy, tudíž si jich neváží, v budoucnu jsou demotivováni při výběru zaměstnání a vůbec těžko si dokáží srovnat životní hodnoty a mohou mít potíže i při hledání smyslu života. Více jsou pozorovatelné výchovné problémy, agresivita a disociální chování u stále mladších dětí. Důvody mohou být různé – vrozené předpoklady, dědičné zatížení, postižení jedince, rozvrat rodiny, alkoholismus, nepříznivé sociální poměry, hrubé fyzické násilí v rodině, důvody ale mohou spočívat i v povaze dítěte, která je kombinací vrozených náležitostí, temperamentu apod.

S osobnostním rozvojem souvisí i vývoj a pojetí hodnot a morálních norem. Mezi psychology je obecně zastáván názor, že morální normy, mravnost a hodnoty jsou ponejvíce naučené struktury, které si malé děti osvojují nejdříve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin, sdělovacích prostředků a společnosti obecně. Morálka je vlastně schopnost řídit se ve svém chování svědomím – tj. podle Kejtové a Vaňkové (in Zapletal a kol., 2003, s. 54) vyjadřuje nutnost společenského uznání pojmů dobra a zla, svědomí a cti, lásky a nenávisti, spravedlnosti a nespravedlnosti a pomáhá lidem dosáhnout určitého společensky žádoucího a uznávaného chování.

Zásadní důležitost má účinná prevence. Nejde jen o osvojení si celoživotního zdravého životního stylu (správná výživa, tělesný pohyb, režim dne, odmítnutí nikotinu aj.), jak je celé populaci předkládán a jehož osvojení právě v dětství a dospívání je důležité. Jde zde navíc – vlastně především – o vyvarování se rizikového chování během dospívání. Nejúčinnější je prevence primární, jejímž cílem je zabránit rozvinutí pozdějšího rizikového chování u dětí. Spočívá, jak známo, především v pozitivním citovém, hodnotovém a sociálním formování dítěte v rodině. Vývoj ovšem pokračuje dospíváním a také v této fázi je třeba, aby byly naplněny základní potřeby dospívajícího: tvorba vlastní identity – osobnostní i sociální, potřeba jeho společenského uplatnění a společenské hodnoty především mezi vrstevníky. Hledáním si mladý člověk musí projít sám, ale potřebuje při tom nenápadnou a neautoritativní podporu a spolehlivé lidské vztahy.

2. Osobnostní a sociální rozvoj a výchova jako edukační systém

Výchova a vzdělávání hrají zásadní roli v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, proto je třeba působit na člověka už od dětství a tím rozvíjet potřebné sociální dovednosti, morální postoje a další vlastnosti osobnosti.

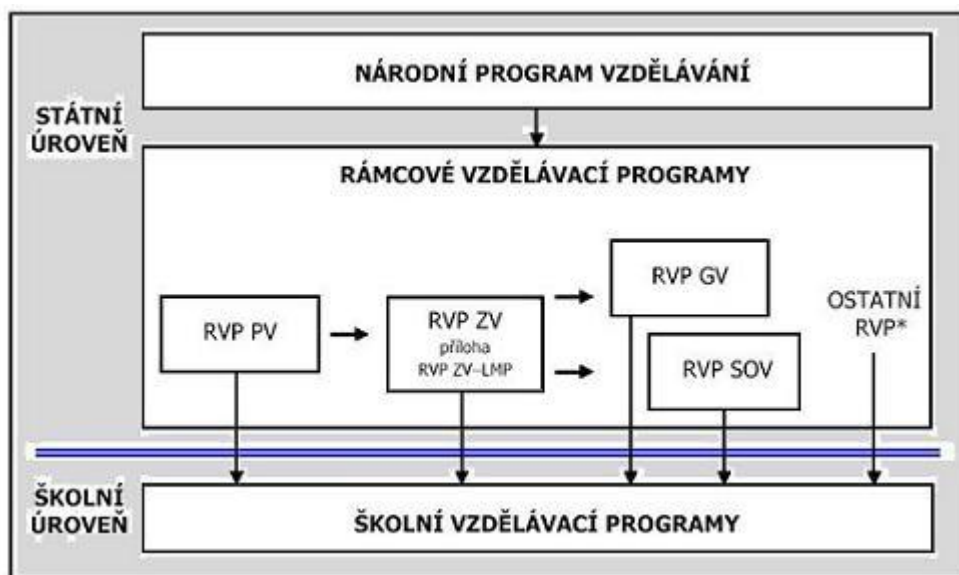
2.1 Formativní prvky osobnostního a sociálního rozvoje a výchovy

Základ strategie vzdělávání je především tvořen tzv. rámcovými vzdělávacími programy (obrázek 1.), které zdůrazňují klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Cíle jsou obecně pro všechny úrovně vzdělávání obdobné. Rozvíjení klíčových kompetencí, tvořivého myšlení, logického uvažování, otevřené komunikace, hodnot, postojů a návyků. To vše a mnohem víc hraje nepostradatelnou roli při rozvoji osobnosti.

V roce 2004 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky schválilo nové principy v politice vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Toto rozhodnutí změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních a to na úrovni státní a na úrovni školské.

Státní úroveň představuje Národní program pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a Rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcové programy pak vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední).

Školní úroveň pak představuje školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.



Obrázek 1.

Legenda:

- *RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*
- *RVP ZV-LMP: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*
- *RVP GV: Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*
- *RVP SOV: Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání*

Ostatní RVP například:

- *RVP ZUV: Rámcové vzdělávací programy pro umělecké vzdělávání*
- *RVP ZUV: Rámcové vzdělávací programy pro jazykové vzdělávání*

2.2 Osobnostní a sociální výchova a role vzdělávacích institucí

Osobnostní a sociální výchova je na konkrétního žáka / studenta / klienta orientované vzdělání. Jedná se o specifickou, průřezovou součást rámcového vzdělávacího programu. Smyslem osobnostní a sociální výchovy (OSV) je pomáhat všem žákům utvářet si praktické životní dovednosti a pomáhat jim hledat vlastní cestu ke spokojenému životu a kvalitním mezilidským vztahům. Specifikem je, že předmětem učení je sám žák, jeho osobnost a jeho vztahy s lidmi. OSV se v základním vzdělávání zabývá rozvojem schopností poznávání, sebepoznáním a sebepojetím, seberegulací, psychohygienou a kreativitou, věnuje se poznávání lidí, mezilidským vztahům, komunikaci, spolupráci a soutěži a také hodnotám a postojům, praktické etice a dovednostem rozhodování a řešení problémů. Použijte zde citaci odborníka na OSV J. Valenty:

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající rozvojem klíčových životních – konkrétněji „osobnostních a sociálních“ - dovedností pro každý den. Jinak řečeno: disciplína zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích. Specifikou osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života.“
(Valenta, 2006).

Osobnostní a sociální výchova především v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktická a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou členěny do tří částí (viz. Kapitola 1.2.1), které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Pro jejich realizaci je užitečné zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi.

Vztah osobnostní a sociální výchovy ke vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** je založen na samotném faktu komunikační podstaty jazyka s tím, že se zaměřuje na každodenní verbální komunikaci jako klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Prohlubuje vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřuje specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti.

Vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět** lze naplňovat prostřednictvím témat směřujících k sebepoznání, zdravému sebepojetí, seberegulaci a k udržení psychického zdraví – psychohygieně, komunikaci, mezilidským vztahům.

Úzká je vazba ke vzdělávací oblasti **Člověk a společnost**, a to k Výchově k občanství a k jejím částem "Člověk ve společnosti", "Člověk jako jedinec". Konkrétně k tématům "lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití" (Člověk ve společnosti) a "podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj" (Člověk jako jedinec). Všechna tato témata jsou v Osobnostní a sociální výchově vnímána jako samostatná. Osobnostní a sociální výchova klade důraz na získávání praktickým dovedností spjatých s uvedenými tématy.

Vazba ke vzdělávací oblasti **Člověk a příroda** se týká evoluce lidského chování, zvířecí a lidské komunikace a seberegulujícího jednání jako základního ekologického principu. Nabízí též možnosti rozvoje emocionálních vztahů, osobních postojů a praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí.

Vazba na vzdělávací oblast **Umění a kultura** se týká především společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání a utváření mimouměleckého estetického chování – jako např. estetiky chování a mezilidských vztahů a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa. V osobnostní a sociální výchově lze účinně využít různých postupů dramatické výchovy. Doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova užívá jako základní metody nástroje dramatické a inscenační tvorby, osobnostní a sociální výchova vedle toho užívá i tréninkové postupy sociálně psychologické povahy, které nemají divadelní podstatu.

Propojení se vzdělávací oblastí **Člověk a zdraví** je vhodné v tématech reflektujících fyzickou stránku člověka, sociální vztahy, komunikaci a rozhodování v běžných i vypjatých situacích. Osobnostní a sociální výchova tak může napomoci k získání dovedností vztahujících se k zdravému duševnímu a sociálnímu životu.

Rovněž přispívá k realizaci vzdělávací oblasti **Člověk a svět práce**, zejména zdokonalováním dovedností týkajících se spolupráce a komunikace v týmu a v různých pracovních situacích (dostupné na http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf, s. 91).

Přínos OSV můžeme rozdělit do dvou oblastí. Jednak oblast vědomostí, dovedností a schopností, kde toto průřezové téma vede k porozumění sobě samému a druhým, napomáhá k zvládnutí vlastního chování, formuje dovednosti v oblastech jako je řešení složitých situací, dovednosti pro spolupráci apod. Druhou oblastí jsou postoje a hodnoty, kde toto téma vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování a v neposlední řadě napomáhá k primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

2.2.1 Vzdělávací instituce

Vzdělávání v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje je kromě státních institucí a soukromých agentur, zajišťováno a organizováno také rozsáhlou řadou neziskových vzdělávacích institucí a projektů, které v této oblasti hrají nezastupitelnou roli. Jako příklad uvádím Projekt Odyssea, Projekt Acor a Projekt „Dokážu to?“, přičemž každý z uvedených projektů je v podstatě zaměřen na určitý věk a úroveň školního vzdělávání tj. MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ.

Projekt Odyssea

Posláním projektu Odyssea je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy a rozvoje do běžné praxe. Za tímto účelem jsou v rámci projektu společně se školami vyvíjeny metodické materiály, prováděny výzkumy a realizovány vzdělávací kurzy pro učitele i žáky.

Činnost tohoto projektu je neustále prolínána čtyřmi základními hodnotami. Jedná se o: respekt, tvořivost, profesionalitu a odvahu. Členové a lektori sdružení Odyssea považují **respekt** k druhým za základní pilíř, na kterém spočívá osobnostní a sociální výchova. Respektem se rozumí takové jednání, kdy je aktivně vytvářen prostor pro druhého (žáka, učitele, člověka) a kdy je stejný prostor vytvářen i pro nás samotné. Za projev **tvořivosti** členové sdružení nepovažují pouze otevírání nových témat a objevování nových cest. Nezbytnou součástí tvůrčího procesu je i kvalitní dotahování objevených postupů a jejich ověřování (elaborace a evaluace). **Profesionalita** je zde vnímána jako neustálá péče o odbornost a kvalitu vlastní práce. Nezbytným předpokladem je například celoživotní vzdělávání v oboru. Profesionalita je pěstována i spoluprací se špičkovými odborníky v oboru, jakými jsou Josef Valenta, Michal Kolář, Zdenko Matula a další. **Odvaha** je pro všechny členy sdružení Odyssea schopností odpoutat se od tíživých okolností a překonávat překážky za účelem dosažení cíle. V případě tohoto projektu je tímto cílem osobnostní a sociální výchova ve školní praxi (dostupné na <http://www.odyssea.cz/>).

Projekt Acor

ACOR – Akademické centrum osobnostního rozvoje – je výcvikovým a výukovým pracovištěm, v němž se realizují kurzy směřující k rozvoji tzv. osobnostní kompetence budoucích pracovníků tzv. pomáhajících profesí.

Využívá inovativních a netradičních metod a forem výuky, založených na vlastní aktivitě studenta, skupinové práci a bezprostředním reflektovaném zážitku. Klade důraz na otevřený, partnerský a autentický vztah studenta a lektora.

Zprostředkovává informace o akcích konaných na území ČR, jež se vztahují k tématu osobnostního rozvoje.

Koordinuje a shromažďuje materiály a informace týkající se osobnostního rozvoje studentů a pracovníků tzv. pomáhajících profesích, upozorňuje na význam osobnostní přípravy pracovníků těchto profesí v bezprostředním kontaktu s klientem.

Na bázi partnerství spolupracuje se vzdělávacími institucemi a organizacemi sociální péče, čímž získává reprezentativní obraz stavu řešené problematiky na trhu práce.

Vedením kurzů osobnostní přípravy v ACOR jsou pověřeni vysokoškolští učitelé a v nemalé míře i lidé z mnoha profesních oblastí, kteří se ve své práci setkávají s různými typy klientů. Jde především o psychology a pedagogy, kteří jsou zpravidla absolventy výcviku v nějaké „pracovní“ metodě či přístupu ke „klientovi“. Ve výše uvedeném třídění těch, kteří se zabývají osobnostním rozvojem, by tedy tito vyučující patřili spíše do skupiny „certifikovaných“ lektorů-učitelů, kteří rozvíjejí a aplikují vlastní i převzaté metody osobnostního rozvoje. Vyučující v ACOR jsou zaměřeni na proces učení, nikoli na odstraňování patologií nebo systematickou poradenskou podporu (dostupné na <http://www.acor.cz/>).

Projekt „Dokážu to?“

Pedagogický projekt "Dokážu to?" je vzdělávací program pro jednotlivé pedagogy i celé školy, který se zaměřuje na rozvoj osobnosti a sociálních kompetencí. Pomáhá tím učitelům lépe poznávat své žáky a vést výuku tak, že je pro děti zajímavá a motivující.

"Dokážu to?" zavádí osobnostní a sociální výchovu do škol.

- praktické příklady a metody pro účinnější práci s osobností žáka
- porozumění hodnotám a motivace žáků pro celoživotní vzdělávání
- změna atmosféry a otevírání komunikace mezi učitelem a žákem
- výchova k tvořivému a samostatnému myšlení

"Dokážu to?" může ukázat cestu k tvorbě vzdělávacího programu školy.

- intenzivní vzdělávání pro vedení školy
- posouzení stavu školy, plánování jejího rozvoje a realizování změn
- otevření komunikace uvnitř školy i navenek
- aktivizace pedagogického sboru, spolupodílení se na tvorbě a realizaci strategického rozvoje školy
- tvorba projektů mezi školami a práce s komunitou

"Dokážu to?" podporuje spolupráci rodiny a školy.

- vytváření podmínek pro otevřenou komunikaci a budování atmosféry důvěry mezi rodiči a učiteli
- modelové příklady i konkrétní akce pro rodiče, učitele a děti
- zapojování rodičů do života školy

System kurzů pomáhá škole vyjasnit si vlastní hodnoty a směřování, efektivně vytvářet prostředí odpovídající aktuálním potřebám a realitě školy, ať už se jedná např. o dobrou spolupráci s rodiči nebo tvorbu vzdělávacího programu školy. Projekt "Dokážu to?" v praxi naplňuje vize koncepcí MŠMT ČR a je zcela v souladu s trendy v českém i evropském školství (dostupné na <http://www.dokazuto.cz/>).

2.3 Osobnostní a sociální rozvoj a sociální pedagogika

Sociální pedagogika je v našich podmínkách relativně mladý obor. V uplynulých letech byly sice vydány některé publikace zabývající se problematikou sociální pedagogiky, mají však charakter úvodních textů či vybraných kapitol z dané problematiky (Kraus, 2008, s. 7).

Například *Slovník sociální práce* vymezuje sociální pedagogiku jako: „Odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení“ (Matoušek, 2003, s. 210). Dále *Pedagogický slovník* dochází ke konkrétnějšímu vymezení. Podle něj představuje sociální pedagogika „aplikované odvětví pedagogiky

zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, nejedince propuštěné z vazby aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 203).

Současná sociální pedagogika zahrnuje v každém případě dvě dimenze – sociální a pedagogickou (Kraus, 2008, s. 44):

Sociální dimenze je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami v konkrétní společnosti. Společnost (stát) produkuje jisté podmínky a okolnosti, jimiž často komplikuje optimální socializaci jedince či různých sociálních skupin, takže nastávají určité rozpory. Sociální pedagogika s těmito objektivně danými podmínkami a rozpory počítá, akceptuje je a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti, tj. zabývá se měnícím se prostředím, ve kterém výchovný proces probíhá. **Pedagogická dimenze** spočívá v tom, jak prosazovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle požadavky, minimalizovat vznikající rozpory, a to pedagogickými prostředky.

Sociální pedagogika tedy pojednává o tom, jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Centrálním tématem je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného, rozvíjení životního způsobu minimalizace rozporů mezi jedincem a společenskými podmínkami.

2.3.1 Osobnostní a sociální rozvoj v profesní přípravě sociálních pedagogů

Pro úspěšný výkon profese sociálního pedagoga jsou důležité individuální charakteristiky a osobnostní předpoklady takového člověka. P. Klíma charakterizuje sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity (Kraus, 2008, s. 198).

Sociální pedagog musí disponovat příslušnými kompetencemi, tj. splňovat požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností určitou profesionálně-etickou identitu (Kraus, 2008, s. 200):

- a) V první řadě lze předpokládat vědomosti **širšího společensko-vědního základu** (obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie) včetně vědomostí biomedicínských (biologie člověka, somatologie, zdraví nemoc) a poznatků z oblasti sociální politiky, práce a práva. Vědomostní výbava musí dále zahrnovat speciální znalosti (sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase). Vědomostní profil doplňují poznatky z oblasti managementu, personalistiky a případně i některé zájmové oblasti.
- b) Pokud jde o **dovednosti**, základem je bohatá výbava v sociální komunikaci a diagnostice (prostředí i jedince), pracovník musí umět vést dokumentaci, využívat metod sociálně pedagogické prevence i terapie, ale také asertivně řešit problémy, tvořit projekty a využívat kompetencí ve sféře určitých zájmů.
- c) K této dovednostní a vědomostní výbavě je třeba připojit určité **vlastnosti osobnosti**, a to nejen psychické. Důležité jsou totiž i jisté fyzické předpoklady. Jako specifické předpoklady na psychiku lze uvést především vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, celkovou vyrovnanost, emocionální stabilitu, schopnost sebekontroly. Podstatné jsou také morální požadavky. Výzkumy ukazují, že na pomáhajících profesích se cení nejvíce vlastnosti projevující se ve vztahu ke klientovi: empatie, trpělivost, vlídnost, sociální kompetence.

Podle Krause (2008, s. 203) musí být struktura vzdělání a příprava na profesi sociálního pedagoga koncipována jako kontinuální, celoživotní a s možností další specializace. Jednotlivé stupně vzdělávání tedy na sebe musejí navazovat (vyšší odborné, bakalářské, magisterské a doktorské studium). Dále je nutné umožnit pokračování ve vyšších stupních vzdělávání, současně však i ukončit pregraduální přípravu na určitém zvoleném stupni tak, aby to odpovídalo kvalifikaci požadované v dané profesní oblasti. To nevylučuje jistou vnitřní specializaci či diferenciaci přípravy s ohledem na cílové skupiny (děti, dospělí, mladiství, rodiny apod.) nebo na jednotlivé institucionální oblasti možného působení (střediska pro mládež, centra volného času,

dětské domovy, výchovné ústavy apod.) – to vše při zachování společného širokého základu. S tím souvisí i dostatečná nabídka specializačních kurzů a atestací v rámci dalšího vzdělávání. To by mělo vždy reagovat na změny v terénu a reflektovat sociální realitu – pracovníci by tedy měli mít možnost účastnit se doškolování, inovačních programů apod.

Obsah vzdělávání by měl respektovat určité (minimální) standardy (Kraus, 2008, s. 204) a to především **profesionální**, které vycházejí z analýzy činnosti a kompetencí pracovníka; **vzdělávací**, tzn. určité normy odpovídající statusu profesionála v dané oblasti nebo určité úrovni vzdělání potřebného pro dané pracovní zařazení; **zaměstnavatelské**, tj. podmínky, za kterých je pracovník zařazen do jisté profese, rejstřík potřebných pracovních úkonů; **klientské**, které „definují“ sami klienti svými požadavky a představami, do nichž většinou zahrnují nejen odbornost, ale též lidské kvality.

2.4 Příprava a rozvoj pracovníků pomáhajících profesí

Pomáhající profese jsou odbornými profesemi, jejichž výslovnou náplní je takový přístup a jednání vůči druhému člověku, které tomuto poskytne určitou pomoc v dané situaci. Tato pomoc může mít různé podoby. Některá povolání také ve svém konečném důsledku pomáhají, ale není to jejich prvotním a hlavním cílem. To je rozdíl mezi pomáhajícími profesemi a ostatními profesemi. Mezi pomáhající profese tedy můžeme zařadit sociální pracovníky, psychoterapeuty, psychology, lékaře, zdravotní personál, pedagogy, poradce, pečovatele, vychovatele atd. Ty, jimž má být pomoc poskytnuta, nazývají jednotlivé profese různě např. klient, pacient, chovanec, žák, student, obyvatel atd.

Pracovníci pomáhajících profesí se téměř neustále setkávají s lidmi, kteří je seznamují se svými problémy a trápeními. Ke svým klientům mohou mít různý emoční vztah, mohou je obdivovat, litovat, mohou se na ně zlobit, mohou jim být lhostejní. Emoce týkající se klientů by pracovníci pomáhajících profesí neměli potlačovat, ale měli by se je snažit rozpoznat a porozumět jim. Pokud dobře porozumíme vlastnímu prožívání, začínáme být citliví i na prožívání druhých a dokážeme jim lépe pomoci (Hájek, 2007).

Podle Hájka (2007) se dlouhodobá nevyváženost mezi „braním“ a „dáváním“ může měnit v pocity vyčerpání, nezájmu, cynismu. Jestliže v některých vztazích emočně vydáváme, musíme mít své zdroje, kde si doplňujeme energii. Jsou to především ty chvíle, při nichž pocítujeme klid, radost, lásku, porozumění a spokojenost. Měli bychom takové situace aktivně vyhledávat a rozvíjet. Profesionálové, kteří se při své práci střetávají s fyzickou nebo psychickou bolestí druhých, potřebují rozvíjet duševní stavy, které prožitkově překonávají konfrontaci s utrpením – můžeme je nazvat dobrotivost, soucit, sdílená radost a vyrovnanost.

Dobrotivost je přímým protikladem nenávisti, hněvu, agresivity, snahy ublížit a také sebetýrání, smutku nebo lítosti. Je to stav mírumilovného rozpoložení mysli vedený přáním dobra všem živým bytostem s jasnou úvahou: „Pokud bude dobře mě, je větší pravděpodobnost, že ostatní, s nimiž přicházím do kontaktu, budou šťastni. Budou-li se mít dobře všichni kolem mě, zvýší se i pravděpodobnost mého osobního štěstí.“ Nepřiznávat si nepříjemné negativní pocity v prožívání a jejich násilné nahrazování pseudopocity lásky, které emočně prožívány nejsou, však vede k zaslepenému sebeobětování končícímu syndromem vyhoření. K vyhoření často spějí i osoby, pro něž se stala „láska a pomoc bližnímu“ nutností k udržení vlastní duševní rovnováhy.

Soucit je stav mysli, ve kterém rozumíme i bezvýhodným situacím utrpení, aniž bychom se emočně propadali do negativních pocitů. Poznání nevyhnutelnosti utrpení je natolik hluboké, že přináší emoční stav smíření. Soucit je spojen s osobní moudrostí, s vzhledem do vlastního prožívání. Respektuje prožívanou skutečnost. V situaci s druhým člověkem můžeme dosáhnout soucitu přes empatické pochopení. Zde se také dotýkáme tenké hranice s lítostí a smutkem, které se přes empatii dostávají od klienta k nám. Identické spoluprožívání klientových pocitů nás může přemoci, proto je lepší porozumět klientovu trápení jiným způsobem. Víme, z čeho jeho problémy pramení, proč klient jedná, jak jedná, proč si i sám život zhoršuje. Pochopení původu trápení klienta i jeho neschopnosti cokoliv změnit vede k přijetí jeho stavu. Pro pomáhajícího přichází konfrontace s vlastní omezenou mocí, nebo dokonce s bezmocí vůči klientovým problémům. A tak soucit prožitkově překonává nejen bolest a bezmoc trpícího, ale také bezmoc pomáhajícího. Klient ani my nedokážeme aktuální situaci změnit, ale proto se nemusíme zlobit nebo litovat. Jedinou, a přesto velmi významnou pomocí pro klienta je, že se od něj neodvracíme, že mu zůstáváme nablízku. Bez soucitu

by se bezmoc pomáhajícího mohla také lehce změnit v krutost. Krutost se v jemné formě projevuje jako nadřazenost, necitlivost, neohleduplnost či vyhýbání se trpícímu. Krutost v silné formě může nabývat stavů bezcitnosti, zuřivosti, která je někdy směřována proti klientovi, někdy i proti vlastní osobě.

Dalším stavem, kterým překonáváme trudné chvíle, je **sdílená radost**, která je podobně jako dobrotivost prožitkově příjemná emoce. Při sdílení s ostatními se naše radost zvyšuje. Má tendenci šířit se v ostatních, s nimiž úspěch sdílíme. V pomáhajících profesích je odpověď jasná: sdílení radosti je silnou motivační pobídkou pro překonávání obtíží. Radost a úspěch může přinést klient nebo pomáhající.

Vyrovnanost je čtvrtým stavem, který nás chrání před nepříjemnými emocemi ve vztazích s druhými. Ze všech čtyř stavů myslí je tento nejobtížněji dosažitelný, protože je lehce zaměnitelný. Vyrovnanost si totiž často pleteme s lhostejností. Pokud tvrdíme, že ke všem klientům přistupujeme stejně, většinou si vyrovnanost namlouváme. Nepřipouštíme sympatie a antipatie k jednotlivým osobám. K vyrovnanosti se blížíme, pokud si své náklonnosti a nelibosti připouštíme. Cesta k vyrovnanosti vede tedy od smíření s vlastní vyhraněností k dovednostem, jak zacházet se svými preferencemi a odpory.

Rozvíjením čtyř prožitkově ušlechtilých stavů – dobrotivosti, soucitu, sdílení radosti a vyrovnanosti – kultivujeme mezilidské vztahy a zlepšujeme své schopnosti překonávat obtížné životní okamžiky. V pomáhajících profesích nám naučené vybavování těchto stavů umožní zvládat závažné situace a chrání nás před maladaptací na profesní zátěž.

Další cestou, jak může pomáhající rozvíjet schopnosti vlastní reflexe a tím tedy pracovat na svém vztahu k potřebným je výcvik a supervize. Smyslem výcviku je uvědomit si svá hlavní citlivá místa, svoje emoce a najít pro ně pojmenování a tím sám sebe reflektovat. Sebezkušenostní výcvik u nás vytvořili psychoterapeuti Jaroslav Skála, Eduard Urban a Jaromír Rubeš. Výcvik probíhá ve třech devítičlenných skupinách a jeho účastníci se setkávají po dobu 5 let na víkendových, resp. týdenních soustředěních. Každá skupina je vedena dvojicí terapeutů. Účastníci hovoří o svých pocitech a vztazích vznikajících uvnitř skupiny a za pomoci ostatních členů a terapeutů nalézají souvislosti těchto prožitků s problémy svého současného života i se zážitky z doby dětství (Kopřiva, 1997, s. 132).

Pomáhající, který projde sebezkušenostní skupinou si uvědomí, jak jeho emoční reakce souvisejí s jeho vnitřními nevyřešenými konflikty, s jeho charakterovými obranami. Přijme za vlastní mnohé ze svých vlastností, jež dříve považoval za neúnosné. Každý, kdo se rozhodne vstoupit do takového výcviku, by si měl být průběžně vědom cíle, pro který tam jde: *aby sám sobě porozuměl, a nikoliv aby někdo porozuměl jemu* (Kopřiva, 1997, s. 133). Výcvik může být také zaměřen na jednotlivé specifické dovednosti, jako například focusing, kde se lidé učí základním duševním úkonům, které jsou nositeli změny v zážitkové psychoterapii: plně vnímat zážitek a dospět k jeho pojmenování. Dále může být výcvik zaměřen na asertivitu, relaxaci, empatické naslouchání či systémy energetizujících tělesných cvičení.

Vedle výcviku je další metodou reflexe vlastního jednání supervize. Jejím smyslem je učení se složitým psychoterapeutickým poznatkům a jejich aplikaci s klientem a při přemýšlení o něm. Zvláštní metodou supervize, která nalézá uplatnění i v jiných pomáhajících profesích, než je psychologické poradenství a psychoterapie, je bálintovská skupina. Ta je založena na poznání vlastních emocí a umění s nimi pracovat a to ve vztahu s klientem či pacientem, který by v lékaři či terapeutovi měl nalézt především podporujícího přítele (Kopřiva, 1997, s. 137). Při supervizi sociální práce má prvořadý význam vztah ke klientovi a komunikace s ním. Základními dovednostmi potřebnými při supervizi sociálních pracovníků a dalších pomáhajících profesí jsou (Kopřiva, 1997, s. 139):

- Vžít se do klienta ještě před rozhovorem
- Uzavírat kontrakt
- Vést rozhovor od obecného ke konkrétnímu, naslouchat, dotazovat se
- Projevit vcítění
- Sdílet vlastní pocity (hněv, bolest)
- Klást požadavky aj.

Supervize může být individuální nebo skupinová. Jako metoda supervize je definováno i vzájemné konzultování dvou stejně postavených kolegů. Supervize může pracovat s reálnými situacemi rozhovoru pracovníka s klientem, a to buď za přítomnosti supervizora při rozhovoru, nebo za použití audio či videonahrávky sezení. Pomocnými metodami supervize jsou různé psychoterapeutické techniky jako například psychodrama, sousoší, systematicky vedený rozhovor aj.

2.4.1 Lektoři a učitelé působící v osobnostním a sociálním rozvoji

Osobnostním rozvojem se zabývá mnoho lidí různých profesí. Především ale škola a ostatní vzdělávací instituce jsou důležitým modelem většiny sociálních situací a prostorem pro osobnostní rozvoj a kultivaci osobnosti. S ohledem na to hrají důležitou roli osobní kvality vyučujícího a stále nabývají většího významu. Současně stoupá i význam sociálního učení žáků, kdy učitel není pouhým „předavatelem“ nových informací, ale stává se modelem sociální role a tím, kdo může pozitivně ovlivňovat osobnostní i sociální rozvoj žáků. Lazarová a Knotová (2008) uvádějí několik typů „lektorů“ osobnostního a sociálního rozvoje, např.:

- **Certifikovaní**, jasně rozpoznatelní psychoterapeuti, kteří v rámci pomoci klientům podporují i jejich osobnostní rozvoj; pilířem jejich práce jsou psychologické teorie osobnosti.
- **Lektoři pracující především se skupinami**, využívají ověřené (vědecké) metody osobnostního rozvoje a mají jasně rozpoznatelný mandát k realizaci této činnosti. Může jít o psychology i ne-psychology, avšak absolventy akreditovaného výcviku. Mnohdy se zaměřují i na rozvoj specifických kompetencí (např. manažerských...). Oslovují širokou veřejnost, pracují samostatně nebo pro různé instituce.
- **Lektoři-učitelé**, působící v edukačních prostředích, obvykle odborníci na pedagogiku či psychologii, eklektici čerpající z různých (relevantních) zdrojů, kteří se snaží o podporu osobnostního rozvoje (i např. v rámci různých výukových předmětů) u svých žáků a studentů. Činí tak nejen v zájmu jejich, ale i instituce, pro kterou pracují, a jde spíše o osobnostní výchovu či přípravu pro profesi. Používají širokou škálu metod a postupů, které v průběhu své praxe zdokonalují, někdy i publikují, a nabízejí je tak svým kolegům k využití. Obvykle však nejde o ucelenou teorii.
- **Lektoři-propagátoři** vlastních nebo převzatých (někdy zpochybňovaných) teorií, jejichž cílem je zejména dosažení „lepšího bytí“ či „osvobození bytosti“. Své služby nabízejí široké veřejnosti, jejich metody však mohou být (byť jsou prezentovány jako osobnostní rozvoj) i manipulativní. Skrytým cílem pak nemusí být jen naučit klienta určitým technikám a způsobům chování, ale zejména získat klienta pro vlastní filozofii.

Od učitelů, lektorů se očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Učitel je v průběhu studia a dalšího vzdělávání připravován především pro role spojené s výukou a běžnou výchovnou prací. V důsledku změn v učitelském povolání a zvyšujících se nároků na jeho vykonávání se v odborných kruzích stále častěji diskutuje o rozšiřující se roli učitele, o profesionalismu, o kvalifikaci, která evidentně přestává být dostačující. Mimo formálních rolí určených obvykle funkcemi – učitele předmětu, třídního učitele, výchovného poradce apod. – se učitelé stále častěji ocitají v rolích preventistů, mediátorů, poradců, pomocníků a krizových pracovníků (Lazarová, 2005, s. 21).

K vykonávání těchto rolí a pozic a tudíž ke správné a efektivní implementaci osobnostního a sociálního rozvoje a výchovy směrem k žákům, jsou potřebné jisté kompetence, schopnosti, dovednosti a vědomosti – tzv. **pedagogická způsobilost**. Pedagogické kompetence, jež jsou součástí pedagogické způsobilosti, jsou podle Švece In (Lazarová, 2005) vyjadřovány ve formě pozorovatelných pedagogických činností. Představují „*souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti (například schopnosti a pedagogické nadání) a způsobilosti získávané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomosti a dovednosti, pedagogické zkušenosti)*“. Švec se ve své studii pokusil o prezentaci cíleného modelu a navrhl pracovní verzi potřebných kompetencí učitele. Ty rozděluje do tří skupin:

1. Kompetence k vyučování a výchově

- *psychopedagogická kompetence*, zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení,
- *komunikativní kompetence*, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,
- *diagnostická kompetence*, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom dovednosti a vědomosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy.

2. Osobnostní kompetence

- Podmiňující úspěšné pedagogické působení (odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí, tvořivost, flexibilitu, empatii, dovednost akceptovat).

3. *Rozvíjející kompetence*

- adaptivní kompetence, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky,
- informační kompetence, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v práci učitele,
- výzkumné kompetence, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- sebereflektivní kompetence, umožňující učiteli zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- autoreglativní kompetence, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Autor zároveň předpokládá, že se tyto kompetence v praktické pedagogické činnosti prolínají. Soudí, že jádrem pedagogických kompetencí jsou osobnostní kompetence, které spolu s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňují utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově. Jádrem pedagogických kompetencí jsou pak pedagogické **vědomosti, dovednosti a zkušenosti**.

Lze tedy konstatovat, že nezbytným předpokladem pro adekvátní rozvíjení osobnostní a sociální stránky žáků je, aby učitel či lektor porozuměl a zvládal tyto dovednosti nejprve sám u sebe. Aby dokázal porozumět svým žákům a svým přístupem přispíval k jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, měl by porozumět nejprve sám sobě. Osobní kvality učitele či lektora a kvality jeho chování mají v tomto smyslu specifický edukační potenciál. V současnosti se navíc role učitele posouvá do nových souvislostí společně s vývojem společnosti. Jak ve své knize uvádí Valenta (2006, s. 58): *„učitelé sami běžně uplatňují efektivní sociální chování a jsou osobnostními vzory. Z hlediska uplatnění témat osobnostního a sociálního rozvoje a výchovy lze též říci: lidské osobní, sociální a etické kvality, reprezentované tématy osobnostní a sociální výchovy, ožívají v chování učitelů.“* Psychologové i běžná zkušenost říkají, že pokud jednáme tak, abychom byli vzory dobrého chování a svým jednáním probouzeli pozitivní předpoklady pro život – pak je tu šance na zvýšení kvalit osobnostně sociálního rozvoje žáka.

Závěr

Svět kolem nás se rychle mění a myšlení lidí je stále více orientováno na hledání osobního štěstí, na úspěch a spokojenost. A právě tyto cíle a hodnoty jsou často vystavěny na základech našeho vzdělávání a osobního rozvoje, které v podstatě probíhá již od samotného narození a to až do smrti. Aby však mohl člověk využít vlastní potenciál, musí ho nejprve rozpoznat a dále ho pak rozvíjet.

Z uvedených důvodů jsem se ve své bakalářské práci zaměřil na problematiku osobnostního a sociálního rozvoje. Práci jsem pojal z hlediska propojení teoretických základů s praktickým využitím příslušných metod a postupů, kterými lze dosahovat požadovaných cílů. Základem práce jsou tedy teoretická východiska, která mají pomoci ke zpřehlednění názorů a otázek týkajících se osobnostního a sociálního rozvoje a následně mají sloužit konkrétním institucím i jednotlivcům zabývajících se vzděláváním, pomáháním, výchovou a rozvojem. Dospěl jsem ke zjištění, že významnou roli zastávají ve výchově a rozvoji osobnosti, a to především z hlediska metodicky zpracovaných postupů, vzdělávací a neziskové instituce a projekty jejichž činnost je dotována evropskými sociálními fondy. Další důležitou oblastí, kterou se v práci zabývám, je vzdělávání učitelů, lektorů a sociálních pedagogů se zaměřením na jejich vlastní osobnostní a sociální rozvoj a to z toho hlediska, že právě oni následně pracují s lidmi a podílejí se na rozvoji druhých. V podstatě jde tedy o dlouhodobý, trvalý a komplexní proces vzdělávání zaměřený na sebepoznávání, seberozvoj, sebereflexi a kterému je třeba věnovat náležitou pozornost. Neméně důležitým tématem bylo odpovědět na otázky týkající se dosahování pozitivních výsledků v oblasti výchovného působení a růstu osobnosti u vychovávaných. Těchto výsledků lze dosahovat různými metodami a postupy, jako je například relaxace či imaginace, ve školách zastává významnou úlohu dramatická výchova, dále pak arteterapie či muzikoterapie a další. V souvislosti s výše uvedenými fakty nemohu nezmínit i možná rizika, která se nám bohužel představují například v podobě různých nevěrohodných školitelů a jimi nabízených kurzů na internetu, dále pak je neopomenutelný vliv rodiny a v podstatě celé společnosti.

Práce ukázala, že současná nabídka a všeobecná dostupnost kurzů, programů a možností v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje vůbec – je dostačující, přesto však ne plně využívaná. Tato zjištění lze brát jako výzvu pro rodiče, pedagogy, lektory a všechny, kterým záleží na rozvoji a využívání kvalit dalších generací.

Resumé

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku osobnostního a sociálního rozvoje a vychází především z účelného propojení teoretických základů s praktickým využitím příslušných metod a postupů, kterými lze dosahovat požadovaných cílů.

Problematika osobnostního a sociálního rozvoje v současnosti poutá zájem řady vědních disciplín zabývajících se člověkem resp. rozvojem lidského potenciálu, lze ji chápat velmi široce a má nepostradatelný význam pro celou společnost. Existují snahy a řada koncepcí, jak tento fenomén pojmout, ale prozatím žádná z nich nemůže čerpat z jasných teoretických základů. Proto je důležité tomuto tématu věnovat dostatečnou pozornost. Základem práce jsou tedy teoretická východiska, která mají pomoci ke zpřehlednění názorů a otázek týkajících se osobnostního a sociálního rozvoje a následně mají sloužit konkrétním institucím i jednotlivcům zabývajících se vzděláváním, pomáháním, výchovou a rozvojem.

Cílem této bakalářské práce bylo pojednat o teoretických základech osobnostního a sociálního rozvoje, jak jsou prezentovány v relevantní literatuře. Šlo také o propojení teorie s praxí a zpřehlednění názorů a otázek týkajících se tematiky osobnostního a sociálního rozvoje. Dále o cílech a metodách, které jsou v aktivitách tohoto významného a atraktivního tématu využívány.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá osobnostním a sociálním rozvojem a je vystavěna především na teoretických základech, které jsou následně aplikovány v praxi. První část práce se postupně věnuje vymezení pojmu osobnost, osobnostní a sociální rozvoj, kompetence, emoce a motivace. Dále příkladům metod, směrům a přístupům v rámci daného tématu a v neposlední řadě i limitům a rizikům, které jsou s osobnostním a sociálním rozvojem spjaty. Ve druhé části se práce zabývá osobnostním a sociálním rozvojem jakožto edukačním systémem zaměřeným na pomáhající profese, učitele, lektory a sociální pedagogy.

Klíčová slova

Osobnost, osobnostní a sociální rozvoj, výchova, vzdělávání, klíčové kompetence, emoce, emoční inteligence, motivace, metody, společnost, edukační systém, formativní prvky, pomáhající profese, poskytovatelé, učitel, lektor, sociální pedagog, instituce.

Annotation

This bachelor thesis deals with personal and social development. It is built on the theoretical foundations that are subsequently applied in experience. The first part explains the construct of person, personal and social development, competences, emotions and motivation. Next it deals with some examples of methods, courses and approaches to this topic. And also it deals with limits and risks that are connected with personal and social development studies. In the second part I write about personal and social development as a part of educational system bent to helping professions like teachers, tutors and social educators.

Keywords

Person, personal and social development, education, learning, key competence, emotion, emotional intelligence, motivation, methods, society, educational system, formation elements, helping professions, providers, teacher, tutor, social educator, institution.

Seznam použité literatury

1. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
2. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001.
3. GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.
4. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
5. HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2007.
6. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004.
7. HEPNER, H. W. *Psychology applied to life and work*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1965.
8. JEŘÁBEK, J., LISNEROVÁ, J., SMEJKALOVÁ, A., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
9. KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie*. Brno: IMS, 2004.
10. KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B. (eds.). *K sobě, k druhým, k profesi. Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
11. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997.
12. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.
13. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk - prostředí - výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.
14. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001.
15. LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005.
16. LAZAROVÁ, B., KNOTOVÁ, D. *O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji. In K sobě, k druhým, k profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
17. MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003.
18. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992.
19. MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

20. MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SNP, 1988.
21. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995.
22. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003.
23. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993.
24. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
25. SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 2006.
26. SMÉKAL, V. *O lidské povaze*. Brno: Cesta, 2005.
27. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2004.
28. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2007.
29. SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
30. STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
31. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
32. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1998.
33. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006.
34. VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: Agentura Strom, 2003.
35. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.
36. VÍZDAL, F. *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: IMS, 2004.
37. YALOM, I. *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál, 2006.
38. ZAPLETAL, L. a kol. *Základní kategorie a pojmy z předmětů filozofie, právo, psychologie, pedagogické závislosti, sociologie v rámci výuky studijního oboru Sociální pedagogika*. Brno: IMS, 2003.

39. ACOR – Akademické centrum osobnostního rozvoje. <http://www.acor.cz/>
40. Česká arteterapeutická asociace. <http://www.arteterapie.cz//>
41. „Dokážu to?“ – Celostátní vzdělávací projekt. <http://www.dokazuto.cz/>
42. Google.cz. Mountain View: Google, 2009. <http://www.google.cz/>
43. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie pro studující učitelství 1. stupně ZŠ*. http://www.ped.muni.cz/wpsy/stud_materialy/koh_zakl_psych%201st%20ZS.htm
44. Portál <http://www.muzikoterapie.cz/>
45. Portál <http://rodina.dama.cz/clanek.php?d=9658>
46. Projekt Odyssea. <http://www.odyssea.cz/>
47. Seznam.cz. Praha: Seznam.cz, 2009. <http://www.seznam.cz/>
48. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <http://www.vuppraha.cz/sekce/34>
49. Wikipedia. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Psychologie#Psychoanal.C3.BDza>