

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství

Štěpán Bartoška

Osobnost vychovatele a možnosti jejího rozvoje

Personality educator and possibilities of its development

Bakalářská práce

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Vychovatelství

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Richard Braun, Ph.D.

2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Osobnost vychovatele a možnosti jejího rozvoje vypracoval pod vedením PhDr. Richarda Brauna, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....

podpis

Děkuji PhDr. Richardu Braunovi, Ph.D. za jeho odborné vedení této bakalářské práce, za jeho lidský přístup, vstřícnost, trpělivost a podnětné rady. Rovněž bych chtěl poděkovat PaedDr. Ivaně Jirouškové za její ochotu poradit a pomoci s administrativní stránkou při zadávání této práce.

.....
podpis

NÁZEV:

Osobnost vychovatele a možnosti jejího rozvoje

AUTOR:

Štěpán Bartoška

ÚSTAV:

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Richard Braun, Ph.D.

ABSTRAKT:

Cílem této práce je pokusit se nalézt odpovědi na otázky, proč se jako vychovatel zabývat rozvojem své osobnosti, v čem tento rozvoj osobnosti spočívá a co v tomto rozvoji může pomoci.

Na základě stanovených cílů a teoretických východisek můžeme dospět k závěru, že vychovatel by se měl zabývat rozvojem své osobnosti z celé řady navzájem se ovlivňujících důvodů. Ideální vývoj osobnosti vychovatele můžeme spatřovat v komplexním a rovnoměrném rozvoji dílčích složek jeho osobnosti a v nalézání harmonie mezi jednotlivými vrstvami osobnosti. Díky takovému rozvoji se vychovatel stává harmoničtější a celistvější osobností, je i subjektivně šťastnější a spokojenější, což pozitivně ovlivňuje mimo jiné jeho intersociální vztahy, nastává rovněž kvalitativní posun v jeho výkonu vychovatelské profese. Vychovatel díky tomu může přirozeněji pozitivně působit na své okolí a svěřence, což vede i k postupnému vývoji celé společnosti. V neposlední řadě to má kladný vliv i na duševní a fyzické zdraví vychovatele samotného a preventivně působí proti případnému syndromu vyhoření.

Vychovatel může při rozvoji svých profesních kompetencí používat efektivní způsoby rozšiřování si, prohlubování a aktualizování odborných znalostí a dovedností, osvojení si asertivního jednání a rozvoj dalších komunikačních dovedností atd. Dále pro podporu svého harmonického rozvoje může využít některé z uvedených metod sebepoznání a sebepřijetí, nácvik vědomého vnímání a prožívání přítomnosti, zásady psychohygieny a copingu apod.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Vychovatel, výchova, osobnost, rozvoj, sebepoznání

TITLE:

Personality educators and the possibility of development

AUTHOR:

Štěpán Bartoška

DEPARTMENT:

Institute for Professional Development, Faculty of Education

SUPERVISOR:

PhDr. Richard Braun, Ph.D.

ABSTRACT:

The aim of this work is to find answers to questions such as why the educator focus on the development of his personality, what personality development is this and what this development can help.

Based on the objectives and theoretical points we can conclude that the educator should focus on the development of his personality from a number of mutually influencing reasons. Ideal personality development educator can be seen in a comprehensive and uniform development of the sub-components of his personality and finding harmony between the layers of personality. Thanks to this development the educator becomes more harmonious and holistic personality is subjectively happier and happier, which positively influences including its Inter-relationships, also set qualitative shift in his performance tutoring profession. Educator allows the natural positive impact on their surroundings and charges, which leads to the progressive development of the whole society. Finally, it has a positive impact on mental and physical health educator himself and acts preventively against possible burnout.

The educator can develop their professional skills to use effective ways to expand your, deepening and updating professional knowledge and skills acquisition assertive behavior and the development of other communication skills, etc. Furthermore, to support its harmonious development can take advantage of some of the methods of self-knowledge and self-acceptance, practice conscious perception and experience of the present, the principles of mental health and coping strategies, etc.

KEYWORDS:

Educator, education, personality development, self knowledge

Obsah

1	ÚVOD.....	12
2	Teoretická část	13
2.1	Pojetí osobnosti	13
2.1.1	Behaviorální pojetí osobnosti.....	13
2.1.2	Jungovo analytické pojetí osobnosti	14
2.1.3	Humanisticko – existenciální perspektiva.....	15
2.1.4	Čápovo pojetí osobnosti.....	17
2.1.5	Personalizační desatero profesora Heluse	18
2.1.6	Stručný pohled na jednotlivé úrovně vývoje osobnosti	27
2.1.7	Optimální osobnost podle Coana	29
2.1.8	Šest základních ctností podle Selimana	32
2.2	Proces výchovy.....	32
2.2.1	Styly výchovy.....	33
2.3	Vychovatel.....	35
2.3.1	Vymezení pojmu vychovatel.....	35
2.3.2	Andragogika.....	39
2.3.3	Sebevýchova	39
2.3.4	Rizika a zátěže vychovatelské profese	40
2.4	Spektrum rozvoje vychovatelovy osobnosti.....	45
3	Praktická část	47
3.1	Vybrané techniky osobnostního rozvoje vychovatele	47
3.1.1	Duševní hygiena.....	47
3.1.2	Coping – zvládání zátěže	48

3.1.3	Sebepoznání a sebedůvěra	52
3.1.4	Nácvik asertivity	57
3.1.5	Metoda EFT	59
3.1.6	Snaha o vědomé jednání, myšlení, cítění i vnímání	60
3.1.7	Zvyšování, prohlubování a aktualizace odborných znalostí a dovedností 62	
3.1.8	Rozvoj a udržování fyzického zdraví.....	63
4	Závěr	68
5	seznam příloh	70
6	Použitá literatura	71
7	Internetové zdroje	73

1 ÚVOD

MOTTO

Převzít zodpovědnost za vlastní vnitřní svět, za obrazy, které si o jednotlivých jevech vnějšího světa vytváříme – to je v pomáhající profesi první, rozhodující krok na cestě k profesionálnímu (i osobnímu) zrání. Dokud si myslíme, že naše prožitky logicky vyplývají z toho, co se kolem nás děje, nemáme jinou možnost změny než zkoušet ovládat okolí. Jakmile se zastavíme nad tím, jak životní situace vnitřně zpracováváme, začínáme se měnit a směřujeme k vnitřní svobodě. (Kopřiva, 2006)

V této práci se zaměříme na osobnost vychovatele a možnosti jejího rozvoje. Nejprve si nastíníme různé pohledy na strukturu osobnosti (behaviorální pojetí, osobnost podle Jungovy analytické teorie osobnostní dynamiky, dále z pohledu humanistické teorie Maslowa a Rogerse, uvedeme si Čápovo pojetí osobnosti a Helusovo personalizační desatero). Zmíníme si stručný pohled na jednotlivé úrovně vývoje osobnosti. Seznámíme se s Coanovým pojetím optimální osobnosti. Dále se zamyslíme nad nároky, které jsou kladeny na profesi vychovatele. Také si definujeme pojem výchova, andragogika a sebevýchova. Upozorníme též na rizika a zátěže spojené s vychovatelskou profesí.

Na základě zmíněného se pak pokusíme nalézat odpovědi na otázky, proč se jako vychovatel zabývat rozvojem své osobnosti a v čem tento rozvoj osobnosti spočívá a co může vychovateli v jeho osobnostním rozvoji pomoci.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 POJETÍ OSOBNOSTI

Pohledů na lidskou osobnost je mnoho a liší se více či méně podle jednotlivých autorů a jejich zaměření a orientace. Ve většině definic se však objevuje to, že osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka (Cakirpaloglu, 2012).

Průcha (1995) popisuje osobnost jako **individuální** spojení **biologických**, **psychologických** a **sociálních** aspektů každého jedince. Je utvářena ve vztazích mezi lidmi, prostředím a společností. Osobnost se vždy **projevuje jako celek**. Osobnost je soustavou vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit.

2.1.1 Behaviorální pojetí osobnosti

Čáp (in Čáp & Mareš, 2001) uvádí, že behavioristé nevytvořili ucelenou teorii osobnosti, a soustředili se spíše na **vnější chování** a **učení** jedince. *Osobnost nemá v behaviorálním pojetí reálnou existenci a nepokládá se za zdroj lidského chování. Je to pouze pojem vyvozený z vnějšího a pozorovatelného a měřitelného chování.* (Drapela, 1995) Jedinec si během svého života vytváří učením návyky, které jsou základními složkami jeho osobnosti. **Osobnost tedy vnímají jako souhrn návyků, které si jedinec osvojil učením.** Při formování osobnosti je rozhodující **vliv prostředí** a **výchovy** prostřednictvím odměn za požadované chování. Vliv dědičnosti na jedince považují za méně podstatný. Tuto teorii podpořily i výsledky sociologických, sociálně antropologických a sociálně psychologických výzkumů z dvacátých a třicátých let dvacátého století. Problematika osobnosti se tedy v behaviorismu sloučila s problematikou učení v jednotný celek. Učení vstoupilo do širších souvislostí celé osobnosti a jejího vývoje. Tímto zjednodušením pohledu na osobnost přestávala být považována za nepřístupně složitou, často jen popisovanou a neměnnou. Naskytly se tak možnosti vystihnout jednodušší mechanismy jejího formování, ovlivňování, výchovy i převýchovy podle zákonů učení. Podle Drapely (1995) *behaviorismus nabízí systematicky uspořádanou technologii k dosahování poměrně rychlých změn v chování.*

Mezi nejvýznamnější postavy behaviorismu patří I. P. Pavlov (in Drapela, 1995) s teorií klasického podmiňování, která je založena na propojování nepodmíněného a podmíněného podnětu. Odmítal existenci ducha či duše a duševní jevy vysvětloval jako důsledky hmotných procesů.

Dollard a Miller postupně začali behavioristické výzkumy slučovat s některými přístupy psychoanalýzy a neoanalýzy. Zabývaly se např. formování návyků v dětství, v závislosti na emočních projevech matky apod.

2.1.2 Jungovo analytické pojetí osobnosti

Jung (in Cakirpaloglu, 2012) pro svou práci lékaře psychiatra používal koncepci osobnosti, podle níž je osobnost tvořena **Já, nevědomím** (osobním a kolektivním), **psychickými postoji** (extroverze, introverze) a **psychickými funkcemi** (myšlení, cítění, vnímání a intuice).

Já představuje vědomou část osobnosti, která se skládá z uvědomělých emocí, vzpomínek, myšlenek a vnímání. Zabezpečuje individuální prožitek vlastní identity a kontinuity. Během života se Já postupně mění z egocentrického (dětství a adolescence) v altruistické, vyrovnané Jáství (pozdější věk).

Osobní nevědomí je tvořeno individuálními zážitky, zapomenutými zkušenostmi, podprahovými obsahy a podobně. Nepřetržitě ovlivňuje Já v individuálním prožívání, hodnocení i ve společenské činnosti.

Kolektivní nevědomí je fylogenetickým základem osobnostních psychických procesů (potencionálních i aktuálních). Tvoří jej archetypy, které představují univerzální zkušenost související s evolučním vývojem člověka.

Psychickými funkcemi míní myšlení a cítění (racionální funkce), čítí a intuici (iracionální funkce), kdy racionální i iracionální funkce se vzájemně doplňují ve složitém procesu osobnostní dynamiky.

Jungův analytický rozbor osobnosti vychází z toho, že osobnost vnímá jako poměrně otevřený energetický systém, kde duševní energie - libido (která je formou přírodní energie, jenž existuje a působí v psychickém prostoru) podporuje psychofyzickou aktivitu a růst osobnosti. Jung zde vychází ze zákonů termodynamiky, kdy využívá

mimo jiné principů ekvivalence (zákon o zachování energie) a entropie (zákon o termodynamické rovnováze).

Hlavní dynamickou charakteristiku osobnosti spatřuje v poměrně stálé energetické nerovnováze, kterou pak člověk prožívá jako nepříjemné napětí. A právě toto napětí a nerovnováha podle Junga motivují člověka k zdravému osobnostnímu vývoji. Pokud jsou přiměřené a pro člověka snesitelné, motivují ho k dosahování stavu energetické rovnováhy, tedy k rovnoměrnému rozdělování energie mezi jednotlivé složky osobnosti a ke spojení protikladných složek osobnosti v harmonický celek. Tento psychický proces harmonizace osobnosti označil Jung **individuací**. Dosažení autentické identity a osobnostní vyspělosti probíhá zároveň s nahrazováním egoistického Já altruistickým a harmonizujícím Jástvím. Každý člověk má podle Junga dostatečný potenciál pro svůj osobnostní růst, ale není zaručeno, zda jej vždy využije ke své individuaci. Mohou totiž vzniknout osobnostní anomálie, často z příčin tkvících v oblasti nevědomí.

Jednostranný vývoj osobnosti vždy představuje podle Junga potenciaální zdroj konfliktu a duševního napětí. **Přiměřené rozdělení duševní energie** do všech částí psychiky vyvolává uvolnění, pocit spokojenosti a osobnostní růst. Ale úplná energetická rovnováha osobnosti není možná. Pokud by však nastala, došlo by k poškození vztahů mezi dílčími oblastmi osobnosti nebo k problému člověka ve vztahu k okolí.

Cílem vývoje je tedy podle Junga (in Baštecká & kolektiv, 2009) **individuace**, která je procesem psychické **diferenciace** a **integrace**, kdy cílem je **individuální osobnost**. Je to vývoj k stále **širšímu vědomí, zralosti a sociální odpovědnosti**. Během tohoto vývoje se člověk stává tím, kým na základě své výbavy a vývojových možností skutečně je, tedy **celistvou (nikoliv dokonalou) bytostí**, jež naplňuje svůj potenciál. A protože do potenciálu patří i temné stránky (stín), znamená to držet napětí mezi protiklady, jinak hrozí jednostrannost, která by znemožňovala volný tok energie a vedla by k poruše.

2.1.3 Humanisticko – existenciální perspektiva

Cakirpaloglu (2012) uvádí, že ústředním tématem humanistické teorie osobnosti je **prožitek vlastního jsoucná**. Tato teorie považuje člověka za bytostně dobrého a přisuzuje mu potenciály pro jeho neustálý růst (sebedeterminaci). Sebedeterminace

podporuje uskutečnění skrytých možností člověka. Tato seberealizace představuje základní, uvědomělý růst duševně zdravého člověka. Emocionální zátěž tento růst poškozují. Humanističtí psychologové se u jedince zaměřují na jeho sebevědomí, sebepřijetí, sebedeterminace, kontinuální růst, potřeby štěstí, lásky, svobody, spontaneity, otevřenosti, tvořivosti atd. *Osobnost znamená nepřetržité utváření vrozených možností člověka.* (Cakirpaloglu, 2012) Přednostně se řeší otázky duševního zdraví, pohody a osobnostního růstu. Seberealizace a sebepojetí jsou základní předpoklady svobodného, autentického, uvědomělého a zodpovědného růstu osobnosti. Duševně zdravá a vyspělá osobnost je charakterizována sebepřijetím, sebehodnocením a sebedeterminací. **Míra a kvalita přijetí sebe sama určuje postoj k ostatním.**

2.1.3.1 Maslowova koncepce seberealizované osobnosti

Podle Maslowa (in Cakirpaloglu, 2012) má každý člověk **potřebu realizovat** své potenciály, míra realizace této potřeby určuje **duševní zdraví a štěstí**. Seberealizace není sama o sobě cílem, ale je to **vyšší stav uvědomělé existence**. Sebeaktualizovaná osobnost je flexibilní a schopná realisticky přijímat různé lidi i situace, překonává nacionalismus i náboženské a třídní rozdíly, je neustále vděčná a vědomá si toho, čím je obdařena, je etická, produktivní, láskyplná, altruistická, empatická, snadno rozlišuje pravdu a lež, je spontánní, skromná a přirozená, je spíše zaměřena na vnější než své niterné problémy, je autonomní, vytrvalá, aktivní, tvořivá, schopná vnímat krásu v běžných situacích, otevřená mystickým a vrcholným zážitkům, schopná dosáhnout mimořádných výkonů (kognitivních i emočních), sebezdokonaluje se. Maslow (in Cakirpaloglu, 2012) učil, že *kdo si váží sebe, snadněji přijme i jiné lidi.*

2.1.3.2 Rogersovo klientocentrické pojetí osobnosti

Rogers (in Cakirpaloglu, 2012) na základě své dlouholeté klinické praxe, kdy pomáhal svým klientům při řešení jejich psychických potíží, určil jako ústřední pojmy své teorie organismus, sebeaktualizaci, subjektivní Já, zkušenost, učení, potřebu být přijat. Ve své teorii osobnosti uvádí, že člověk je imanentně dobrý, každý má inherentní tendence pro neustálý růst, naplnění těchto inherentních možností určují kultura a společnost. Emocionální zkušenosti ovlivňují další vývoj osobnosti. Nejvýznamnější emoční zkušenosti vznikají v rodině podle kvality vztahů odvozené od míry upřímnosti,

přijetí a vcítění. **Upřímnost** zde znamená otevřenost ke svým pocitům, odmítnutí přetvářek, zájem o vlastní bytí. **Přijetí** vyjadřuje nepodmíněnou, kladnou úctu vůči své osobě ze strany významných jedinců. **Vcítění** je schopnost otevřeného přijetí svých emocí, názorů a projevů ze strany jiných osob.

Velký zájem věnoval Rogers (in Cakirpaloglu, 2012) sebepojetí. Sebeúcta a sebehodnocení jsou pak dynamické psychické proměny sebepojetí, které určují míru subjektivní spokojenosti, fyzického a duševního zdraví. Jejich extrém (pozitivní i negativní) má negativní dopad pro osobnost jedince, jeho fyzické tělo i sociální vztahy. Sebeúcta významně ovlivňuje osobní vývoj jedince i jeho pocit štěstí. Výzkumy potvrzují, že kladné sebehodnocení zvyšuje sebeúctu. Takoví jedinci snadněji řeší náročné situace, jsou optimističtější a méně konformní, společenštější, chápavější, altruističtější, obecně lidštější.

2.1.4 Čápovo pojetí osobnosti

Čáp (in Čáp & Mareš, 2001) zmiňuje aspekty osobnosti společné většině autorů bez ohledu na koncepci, kterou zastávají. Mezi tyto aspekty zařazuje **motivaci, schopnosti** a **rysy osobnosti** (temperament a charakter).

Motivaci chápe souhrn hybných momentů v osobnosti a v její činnosti, což vychází z dílčích lidských motivů neboli **potřeb**. Mezi tyto potřeby patří základní biologické potřeby (hlad, žízeň, potřeba kyslíku, tepla a ochrany před nepohodou), potřeba podnětů a činností, ale také potřeba odpočinku a spánku, potřeba péče o potomstvo, potřeba sexuální, potřeba bezpečí, jistoty a sebezáchovy, potřeba osobního vztahu (milovat a být milován), potřeba vzájemného porozumění a pomoci, potřeba dobrého výkonu, úspěchu a uznání, úcty a sebeúcty, potřeba kompetence, potřeba osvojit si potřebné dovednosti ke zvládnutí situací, jež považuje jedinec za důležité, a jejich zvládnutí, potřeba radosti, smíchu a dobré nálady, potřeby poznávací, potřeby estetické, potřeba cíle a směřování k němu, potřeba seberealizace, rozvoje svých možností vedoucí k dosahování cílů, naplňování smyslu svého života.

Svou roli v motivaci jedince hrají pojmy jako zájem, postoj, hodnoty a hodnotová orientace, cíle. Podrobněji viz například Čáp & Mareš, 2001.

Schopnosti definuje jako vlastnosti, díky nimž se člověk může naučit určitým činnostem a dobře je vykonávat. Dále zde uvádí **tvůrčivost** (kreativitu), která znamená soubor vlastností umožňujících tvůrčí činnost či tvůrčí řešení problémů.

Rys osobnosti je psychická vlastnost projevující se určitým způsobem jednání, chování a prožívání, zahrnuje temperament a charakter jedince. Rys osobnosti odlišuje jedince od ostatních a je během života relativně stálý (viz Helus níže). **Temperament** a **charakter** jsou v této bakalářské práci podrobněji zmíněny níže v Helusově personalizačním desateru.

Tyto jednotlivé aspekty osobnosti jsou vzájemně se překrývající či pronikající se aspekty jednoho celku, od sebe odlišitelné jen relativně.

2.1.5 Helusovo personalizační desatero

Helus (2009) se na osobnost zaměřuje především z pozice pedagoga, kdy sice vychází z podobné koncepce jako například výše zmiňovaný Čáp, používá však podrobnější a rozvětvenější členění jednotlivých aspektů osobnosti.

Na své přednášce (21. 10. 2010) uvedl, že *osobnost je individualita, jedinečnost zaměřená na vlastnosti a na já*. Tuto zjednodušenou definici dále rozvádí ve svém personalizačním desateru, kde zmiňuje deset zřetelů, které považuje za důležité (nezbytné), chceme-li se zabývat osobností člověka s ohledem na její komplexitu.

Personalizační desatero se na osobnost dívá se zřetelem na **základní vlastnosti** tvořící rozhodující, stabilní vnitřní předpoklady výkonnosti (**schopnosti**) daného člověka, jeho prožívání (**temperament**) a jeho postoje (**charakter**), na jeho **zaměřenost, začleněnost, sebepojetí, autoregulaci, gender, potenciality, přesah** (transcendování), na komplexní, strukturovanou **celistvost individua**, a jeho **životní cestu**. Tyto složky nestojí vedle sebe nezávisle na sobě, jejich výčet ani pořadí není dogmatické (Helus, 2009).

2.1.5.1 Schopnosti

Schopnostmi se zabýváme, chceme-li vědět, jakého je jedinec schopen výkonu, co ještě dokáže zvládnout a co už přesahuje jeho možnosti. Pod termínem schopnosti tedy rozumíme vnitřní, základní a nezbytné předpoklady orientovat se v situacích, kdy má jedinec podat nějaký výkon. Rozlišujeme schopnosti vjemové (percepční), schopnosti

psychomotorické, schopnosti intelektové nebo myšlenkově poznávací, schopnosti sociální, schopnosti umělecké atd.

Pod pojmem percepční schopnosti rozumíme dokázat přesně vnímat, rozlišovat a porovnávat barvy, tvary, zvuky atd. Psychomotorické schopnosti znamenají schopnost vykonávat sestavy pohybů. Schopnosti intelektové umožňují orientovat se v nových situacích, řešit problémy. Sociální schopnosti umožňují jednat s lidmi, ovlivňovat je, předcházet problémům, či je řešit. Mezi schopnosti umělecké patří například schopnosti hudební, výtvarné, herecké.

Lze použít též rozdělení na schopnosti obecné a speciální. Mezi nejčastěji zmiňované obecné schopnosti patří **intelligence**, která je tedy souhrnem více schopností, jako například *schopnost učit se ze zkušeností, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů* (Hartl, 2009). Gardner (in Helus, 2009) rozlišuje více jednotlivých inteligencí - jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně pohybovou, personální (složka interpersonální a intrapersonální).

Jazyková intelligence umožňuje orientovat se v řečovém projevu druhých i sám řečově vyjadřovat, co si myslím, co cítím (pro ostatní srozumitelným způsobem). Umožňuje vést rozhovor, vyprávět. Taktéž rozumět psaným textům, vybrat v nich to podstatné, sám se umět v textu vyjádřit. **Intelligence hudební** spočívá ve způsobilosti vnímat a rozlišovat zvuky, melodii a rytmus, intonaci a ve schopnosti je vyjadřovat zpěvem, hrou na hudební nástroje. **Logicko-matematická intelligence** spočívá ve způsobilosti chápat číselné a logické vztahy, operovat s nimi, převádět situace do logických formulí a podobně. **Intelligence prostorová** se projevuje schopností vybavovat si prostorové představy a operovat s nimi, orientovat se v prostoru, řešit problémy části a celku. **Intelligence tělesně pohybová** spočívá v koordinaci vjemů a motorických činností (v pracovních činnostech, sportu, při tanci atd.). **Intelligenci personální** tvoří složka intrapersonální zaměřená na porozumění sobě – odhadnout své schopnosti a uvědomovat si nedostatky. Složka interpersonální zahrnuje způsobilost vyznat se v druhých, předcházet konfliktům nebo je umět řešit.

Sternberg (in Helus, 2009) přichází s pojmem **praktická intelligence**, kdy jde o schopnost svou inteligenci využít v praktických životních situacích. Osvojovat si

postupy efektivního využívání dosavadních zkušeností (učit se, jak se učit, poznávat, jak poznávat).

Zmíníme zde ještě pojem **emoční inteligence**, což je *míra radostného prožívání života i míra, se kterou jedinec zvládá každodenní problémy* (Hartl & Hartlová, 2009). Fiest a Barron (in Hartl & Hartlová, 2009) ji označili pojmem osobní moudrost, jiní psychologové pak pojmem citová vyzrálost. Goleman (in Čáp & Mareš, 2001) vnímá emoční inteligenci jako totožnou s charakterem.

2.1.5.2 Temperament

Další složkou základních vlastností je **temperament**, neboli soubor vrozených vlastností vztahujících se k citovému prožívání a k míře vzrušivosti a útlumu. Čáp (in Čáp & Mareš, 2001) uvádí, že v současnosti se termín temperament užívá pro označení souboru psychických (popřípadě psychofyziologických) vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání, především tím, jak snadno emoce vznikají, jak jsou silné, jak živě se projevují navenek a jak rychle se střídají. Hippokrates zavedl členění lidí podle temperamentu do čtyř typů, které se používají i dnes. Jedná se o choleryky, sangviniky, melancholiky a flegmatiky.

Cholerik je podle Hippokratovy, Galénovy a Pavlovovy teorie (in Hartl & Hartlová, 2009) charakteristický svou citlivostí, snadnou vznětlivostí, prudkostí a prchlivostí, silný, nevyrovnaný, vzrušivý typ, kdy vzruch převládá nad útlumem. V práci je aktivní, iniciativní, odvážný, energetický, učenlivý. Je však též náladový, netrpělivý, neukázněný a výbušný.

Sangvinika Helus (2009) popisuje jako dynamického, což se projevuje jeho pohyblivostí, čilostí, činorodostí, optimisticky citově laděného. Snadno se pro něco nadchne.

U **melancholika** převládá podle Heluse (2009) smutné, trdnomyslné emoční ladění a sklon k pesimismu. Je pomalý, svému okolí se jeví jako bezradný, proto je často podceňován.

Flegmatik je podle Hippokratovy, Galénovy a Pavlovovy (in Hartl & Hartlová 2009) teorie charakteristický svými zpomalenými a chladnými emočními reakcemi, svou klidností a rozvážností, až netečností. Je to typ silný, vyrovnaný, ale pomalý.

I. P. Pavlov (in Čáp & Mareš 2001) členění lidí do těchto čtyř typů vysvětloval rozdílem ve vlastnostech nervových procesů. Na základě řady experimentů došel k závěru, že temperament neboli typ vyšší nervové činnosti je vytvářen rozdíly, kterými se projevuje vzruch a útlum u jedinců. Konkrétně pak třemi základními vlastnostmi těchto nervových procesů, jimiž je jejich síla, vyrovnanost, pohyblivost. Kdy podle nejzákladnějšího rozdělení lze uvést, že slabý typ vyšší nervové činnosti odpovídá melancholikovi, silný typ nevyrovnaný cholericovi, silný typ vyrovnaný interní (dle pohyblivosti nervových procesů) je flegmatik a silný typ vyrovnaný živý (dle pohyblivosti nervových procesů) je sangvinik.

I přesto, že typ vyšší nervové činnosti je soubor převážně vrozených vlastností, upozorňoval Pavlov na to, že v průběhu života se může modifikovat, či překrýt naučeným reagováním či charakterem. Jako příklad Čáp (in Čáp & Mareš, 2001) uvádí cholericu, který se (sebe)výchovou naučí vzniklý afekt rychle utlumit. Toto sebeovládání je pro něj však obtížnější než u člověka s procesy podráždění a útlumu vyváženějšími.

Každý z těchto čtyř typů temperamentu má svá specifika a v praxi se většinou neobjevuje v čistě vyhraněné formě. Nedá se ani říci, že některý typ by byl lepší nebo horší než jiný. Ani pro roli vychovatele nelze striktně určit, jaký typ je nejvhodnější. Vhodné je spíše si být svého temperamentu vědom, i jeho úskalí a předností pro práci vychovatele a brát toto v úvahu. Přednosti svého temperamentu využít a nedostatkům se pokusit předcházet, či je překrýt naučeným reagováním nebo za pomoci svého charakteru.

2.1.5.3 Charakter

Charakterem Helus (2009) označuje vlastnosti související s **morálkou**, s **principy** a **zásadami**, kterými se jedinec řídí, s jeho **hodnotami**, které uznává a o něž usiluje. Přestože se v charakteru mohou některé vrozené předpoklady objevovat, charakter jako takový **vrozený není**, ale **vzniká interiorizací** (zvnitřněním) těch požadavků okolí, které jedinec přijal za své. Helus rozlišuje charakterovou **pevnost**, **stálost**, **vyhraněnost**, kdy je jedinec neochvějný ve svých zásadách a neustoupí z nich při **pokoušení** ani při vyhrožování. Naopak jedinec charakterově slabý pokoušení podléhá, není stálý ve svých hodnotách, nelze se na něj plně spolehnout. Za důležité složky

charakteru považuje jedincovy **životní zásady** a **hodnotovou orientaci**, jeho **ideály**, **morální a etické postoje** a s nimi spojené **sebeovládání**, **morální kvality** (statečnost, čestnost, opravdovost) a také **svědomí** (v psychologii se jím myslí subsystém morální kontroly a autoregulace). Freud (in Čáp & Mareš, 2001) označoval termínem superego přísné svědomí vyvolávající pocity viny.

Čáp (in Čáp & Mareš, 2001) o charakteru (popřípadě morálním charakteru) uvádí, že je to subsystém osobnosti, jenž kontroluje a řídí chování jedince podle společenských (zvláště morálních) norem. Je spjat s temperamentem, motivací, schopnostmi (například s intelektem).

Někteří autoři používají namísto označení charakter pojem **emoční inteligence** (Goleman in Čáp & Mareš, 2001), která je zmíněna výše.

Lidová moudrost o charakteru praví: *Zaseješ myšlenku a sklidiš čin. Zaseješ čin a sklidiš návyk. Zaseješ návyk a sklidiš charakter. Zaseješ charakter a sklidiš vlastní osud.*¹

2.1.5.4 Zaměřenost

Zaměřeností Helus (2009) chápe **hnací sílu** lidského života, která mu dává sílu a udává směr. A to v konkrétních situacích i v dlouhodobém výhledu smyslu života. Základ zaměřenosti tvoří jednak potřeby, incentive (pohnutky vyvolávající či zesilující již existující motivaci), motivy, také zájmy, hodnotové orientace a ústřední životní cíle. *Bez zaměřenosti nelze životu člověka porozumět. Ujasnit si čeho a jak chce dosáhnout, či také čemu a jak se chce vyhnout, tvoří jeden ze základů poznání někoho druhého, ale stejně tak i sebe sama* (Helus, 2009).

Potřeby jsou zmíněny v kapitole 2.1.4 této práce.

2.1.5.5 Začleněnost

Helus (2009) je přesvědčen, že vztahy se promítají do důležitých charakteristik jedince. Podmiňují jeho vlastnosti, postoje, jednání, životní cíle, pohled na sebe sama. Mezilidské vztahy a začlenění do skupin a kolektivů se odehrávají v procesech především **vzájemné interakce** a **komunikace**. Interakcí rozumíme reagování lidí na

¹ (<http://www.enneagram.cz/vzdelavani/sebevedomeni-s-enneagramem.html> In: [online]. [cit. 2012-11-11])

sebe navzájem (řečí, gesty, mimikou apod.). Komunikací rozumíme vzájemné dorozumívání, tedy procesy sdělování obsahů. Často probíhají navzájem a hovoří se pak o interaktivní komunikaci. **Interaktivní komunikace** se může promítat do osobnosti a měnit se v mechanismy jejího vnitřního fungování, tedy *přeměna interakcí mezi lidmi v tzv. vyšší psychické funkce* (Vygotský in Helus, 2009). Např. rozvoji myšlení napomáhají předchozí dialogy (kladení otázek, odpovědi, argumentace a protiargumentace). Myšlení je dle Vygotského (in Helus, 2009) zvnitřnělý dialog.

Mezi druhy mezilidských vztahů patří především vztahy intimně dialogické (uvnitř rodiny, mezi přáteli, milenci apod.), vztahy služebně korektní a kolegiální (určitá míra odstupu), formální vztahy atd.

K sociální pozici ve skupině patří jedincova sociální role, sociální status, sociální prestiž a sociální obliba.

2.1.5.6 Sebepojetí

Do sebepojetí řadí Helus (2009) **sebepoznání**, **sebecit** (tedy to, máme-li sami sebe rádi, či sebou opovrhujeme, stydíme se za sebe a podobně), **sebehodnocení** a **seberealizaci**. Důležitým pojmem je **identita**, jakožto totožnost jedince se sebou samým, se svým **pravým já** (tím, kým by chtěl a měl být, aby žil svůj opravdový, nefalšovaný život). Proti identitě stojí **sebeodcizení** (sebepotlačování, sebezapírání, autostylizování do někoho, kým jedinec není).

Sebepoznání se týká poznatků o svých vlastnostech, schopnostech, předpokladech atd.

Sebecit se týká pocitů jedince ze sebe sama a citů, které k sobě cítí (má se rád, či se odmítá, nenávidí, je na sebe hrdý či se za sebe stydí, váží si sebe či sebou opovrhuje atd.)

Sebehodnocení se týká názorů a soudů o sobě samém v porovnání s určitým ideálem, normou, ostatními lidmi apod. Zde nastává jistý rozdíl mezi tím, jak se jedinec vnímá (reálné já) a tím, jaký si myslí, že by měl být (ideální já). Tento rozpor pak může být hnací silou k jeho seberozvoji, seberealizaci. Pokud však jedinec o svém ideálním já jen sní a nesnaží se je realizovat, je tímto rozparem spíše deprimován (Helus, 2007).

2.1.5.7 Autoregulace

Pojmem autoregulace neboli sebeřízení Helus (2009, 2007) míní to, že jedinec se svým vlastním úsilím **vymaňuje z odkázanosti** na ovládání druhými a **ovládá sám sebe** (své myšlení i chování). Autoregulace se ve své rozvinuté podobě stává předpokladem **osobnostní zralosti, nezávislosti a svébytnosti**. Autoregulace se uplatňuje v mnoha oblastech a ne ve všech ji dokáže, nebo chce každý realizovat. Způsobilst sám sebe řídit má dalekosáhlé důsledky pro jedince i jeho okolí. Mnozí autoři považují dle Heluse (2009) **autoregulaci za samo jádro osobnosti**.

Existuje i obranná – **sebeomezující autoregulace**, která vzniká na základě úzkosti a strachu ze selhání a jeho důsledků, a vede spíše ke snaze jedince se úkolům vyhnout.

2.1.5.8 Gender

Být mužem či ženou není pouze biologická skutečnost. Femininní a maskulinní vlastnosti jsou dány také sociokulturním prostředím (Helus, 2009).

Gender (neboli rod) odkazuje na sociální rozdíly mezi ženami a muži, které jsou naučené, mění se s časem a liší se (někdy významně) mezi různými kulturami v i rámci jednotlivých kultur. Jako příklad uveďme: *Ačkoliv pouze ženy mohou rodit děti* (což je biologicky podmíněno), *biologie neurčuje, kdo je bude vychovávat* (což je genderované chování).²

Genderová rovnost znamená, že všechny lidské bytosti mají mít svobodu rozvíjet své osobní schopnosti a dělat vlastní rozhodnutí bez ohledu na genderové role, a také že rozdílným chováním, aspiracím a potřebám žen a mužů je přisuzována stejná hodnota a že jsou považovány za stejně přijatelné. Genderová rovnost je otázkou osobní svobody neboť ženy i muži by měli mít možnost rozvíjet v jakémkoliv směru své osobní vloh a vlastnosti. Přesto, že se u žen většinou očekávají rozdílné pracovní schopnosti nežli u mužů, bylo by podstatně racionálnější a flexibilnější, kdyby místo toho mohli všichni jedinci (bez ohledu na svůj rod) vyjádřit své osobnosti bez těchto omezení. *Měli bychom se zkrátka zbavit předpojatých názorů o tom, co je vhodné či co se od žen a od mužů očekává*.³

² http://www.mpsv.cz/files/clanky/953/na_cestu.pdf In: [online]. [cit. 2013-01-04]

³ http://www.mpsv.cz/files/clanky/953/na_cestu.pdf In: [online]. [cit. 2013-01-04]

Tedy například (oproti předpokladům) rozhodné a různé ženě i komunikativnímu a citlivému muži by se tak dostalo respektu ostatních.

Termín **sexismus** označuje chování, do kterého jedinec v nadřazeném postavení (tedy například i vychovatel, nadřízený atd.) vnáší vůči jedinci v podřízeném postavení (například svěřenec, žák, podřízený, klient atd.) zřetel na pohlaví netaktním, diskriminujícím způsobem. (Helus, 2009).

Helus (2009) zmiňuje čtyři základní procesy, jimiž jsou děti vpravovány do svého genderu. Řadí sem formování či manipulaci dětí ve věku jednoho roku až pět let (například matka češe a obléká dívku jako „princezničku“ a při to jí říká, jak je hezká a bude se líbit. U chlapce chválí spíše statečnost, sílu apod.). Tento proces považuje za trvalý s odůvodněním, že dítě přijímá pohled matky na ně za svůj vlastní. Sleduje se a hodnotí jejíma očima ve femininních či maskulinních znacích.

Dalším procesem je systematické zaměřování pozornosti dítěte na předměty odpovídající v daném prostředí jeho genderu (např. na panenky, kočárky apod. u děvčátek, na autíčka, stavebnice apod. u chlapců).

Dále pak verbální (jazykové) pojmenovávání. Například užívání obrátů „hodné děvče“, „šikovný kluk“ atd., což vede dítě k uvědomování si svého náležení mezi chlapce či dívky. Toto pojmenovávání děvče či chlapec se užívá v různých genderově specifických situacích (při močení, při oblékání, při vedení ke zdvořilosti chlapců vůči dívkám atd.).

V neposlední řadě je to aktivizace, kdy rodiče i např. učitelky v mateřské škole požadují jiné činnosti od chlapců (např. vynášení odpadků, pomoc otci při opravách, mytí auta) a jiné od dívek (např. pomoc při mytí nádobí, stlaní, vaření).

Nemalý vliv (nejen) na femininní a maskulinní vlastnosti u jedince mají též jedincovy zážitky z prenatálního období, kdy plod vnímá nálady či očekávání jednoho nebo obou rodičů ohledně pohlaví ještě nenarozeného dítěte (osobní sdělení psychoterapeuta Ing. Velechovského, Praha, 15. 11. 2008).

2.1.5.9 Potenciality

Potenciality člověka obnášejí to, jaký by člověk **mohl být** a co by **mohl dokázat**, kdyby vyvinul vhodným způsobem patřičné úsilí nebo by mu byly poskytnuty správné podmínky. Potenciality jsou **možnosti** člověka **vyvíjet se, změnit se**, zkvalitnit svou činnost, podat lepší výkon.

Využití či nevyužití potencialit ovlivňují vnější činitelé, ale i vnitřní – tzv. bloky, mezi něž patří různé úzkosti a strachy, sebedoceňování, neznalost efektivních postupů, špatná celková kondice apod. (Helus, 2009).

Seligman (2003) upozorňuje, že *všichni v sobě máme starodávnou sílu, o níž nemusíme vědět, dokud nestojíme před skutečnou výzvou*. Tedy, že mnoho našich potencialit se projeví pouze v určitých situacích a zmiňuje například jednání obyčejných lidí za druhé světové války, kdy se vlivem atmosféry a situace u nich objevilo takové jednání a morální hodnoty, které by se v době míru třeba neprojevíly.

2.1.5.10 Transcendování

Transcendenci Helus (2009) vnímá vztah jedince k jevům, které jej přesahují a jejichž je součástí. Jedná se o téma, kdy jedinec nemyslí pouze na sebe, ale vnímá a pracuje i pro něco, co jej přesahuje, ať už jde o jiného člověka, skupinu, lidstvo, dílo, přírodu, nějaké ideály apod. Více v této práci viz kapitola 2.1.7 Optimální osobnost podle Coana, heslo **transcendence**.

2.1.5.11 Životní cesta

Helus (2009) tento zřetel popisuje slovy, *že jsme na životní cestě, že se svým životem pohybujeme odněkud někam a že chceme tento pohyb ovlivnit, být jeho aktéry či režiséry, že se chceme dobrat životního autorství*. Téma životní cesty úzce souvisí s psychologií **vývoje osobnosti**, zde však je **důležitý sám aktér** životní cesty, který jí chce dát smysl. Mezi životní směry patří např. **hedonistický** směr, kdy je život považován za dar přinášející různé radosti a potěšení, které je třeba si užít, inspirovat se jimi ke zjemňování citu pro případná další blaha. **Altruistický** směr má v popředí dobrodiní prokazované druhým, skrze které jedinec získává jistotu, že jeho život má oprávnění a smysl. Dalším směrem je **oddanost věci**, práci, dílu, kdy může jít např. o umělce zaujatého svou tvorbou, nebo kohokoliv jiného konajícího, jak nejlépe

dovede, svou práci. **Seberealizační** směr je životní směr, kdy jedinec je zaměřen na sebe, aby se zdokonaloval. U sebezpřesahujícího směru se jedinec oddává něčemu vyššímu, co jej přesahuje. Do jisté míry sem spadají i již jmenovaný altruistický směr a oddanost dílu.

Jestliže člověk postrádá smysl svého života, může to vést až k **existenciální krizi**. Jedinec pak může hledat různé úniky. Např. únik do dobrodružnosti (adrenalinové činnosti, hazard apod.), nutkavá činnost, nihilismus, vegetování (apatie, bezcílnost, ospalé blaho) (Yalom in Helus, 2009).

2.1.6 Stručný pohled na jednotlivé úrovně vývoje osobnosti

Helus (2009) rozlišuje pět úrovní osobnostního vývoje podle činitelů, které se při něm rozhodujícím způsobem prosazují. Je to **zrání**, kdy působí biologičtí činitelé vývoje osobnosti. O **učení** se jedná, prosazují-li se činitelé hmotného vnějšího prostředí. **Socializace** je také učení, ale na úrovni mezilidských vztahů, kdy se prosazují činitelé mezilidské, kulturní a sociální. **Edukace** je úroveň vývoje, kdy se uplatňuje systematické, řízené vychovávání a vzdělávání (školní, mimoškolní, celoživotní, nápravné apod.) O **rozvoj** či **seberealizaci osobnosti** se jedná, když určujícím činitelem vývoje jsou aktivity jedince samého. Tyto jednotlivé úrovně vývoje se v reálu různě překrývají a prostupují. Pro potřeby této práce se budeme zabývat edukací, částečně socializací a nejvíce pak seberealizací osobnosti.

Vývoj jako socializace probíhá působením sociálních vlivů a tím, jak na ně jedinec reaguje – jak se s nimi vyrovnává, podléhá jim nebo je tvořivě zvládá. Může probíhat tzv. zpevnováním (odměna – trest). Nebo probíhá nápodobou příkladů, vzorů, ideálů či ztotožněním se s nimi. Pro socializaci je potřebná interiorizace neboli vnitřní přijetí socializačních cílů a požadavků za své a exteriorizace – tedy to, že jedinec v souladu s těmito zvnitřněnými zásadami a normami i jedná a také aktivně žádá a prosazuje toto chování i ve svém okolí. Dobře socializovaný dospělý jedinec je schopný se postarat nejen o sebe, ale i např. o svou rodinu, dokáže se uplatnit v povolání, vytyčuje si reálné cíle atd.

Edukace a vzdělávání obecně je celoživotním úkolem. Jedním z důvodů je vývoj poznatků jednotlivých vědních odvětví, také se vyvíjí a používají stále nové

technologie, dochází i ke změnám ve společnosti (příkladem je globalizace, rychlejší a dostupnější interpersonální komunikace), a chce-li jedinec s těmito změnami držet krok (ať už v rámci svého povolání či v běžném životě), je nutno, aby tyto změny bral v potaz a přizpůsoboval se jim, učil se novým znalostem i dovednostem.

Seberozvojem osobnosti označuje profesor Helus (2009) tu část vývoje osobnosti, která je důsledkem jejich vlastních aktivit, kterými vnější vlivy mění ve svůj prospěch. *Vývoj osobnosti ovlivňuje i to, že ona sama tento vývoj projektuje a větší či menší měrou svůj vývojový projekt úspěšně realizuje.* Smékal (in Helus, 2009) uvádí, že osobnost roste vlastními činy. Ti, jež nerealizují své činy uvědoměle a raději napodobují, zůstávají stát na místě. *Zdravá osobnost je v každém okamžiku výsledkem předchozího vývojového procesu a přípravou následujícího sebeutváření. Člověk, který přestane uvědoměle hledat a uskutečňovat svou životní dráhu, může přežívat jako organismus, ale jeho osobnost odumírá* (Smékal in Helus, 2009). Osobnost se pak stává tím, co ze sebe člověk vytvoří při realizaci svého života, tedy při každodenních záležitostech, při stycích s lidmi, kterým předává část sebe, při kontaktu s transcendentními hodnotami a ideály.

2.1.6.1 Komplexní, strukturovaná celistvost individua

Každý člověk – osobnost je individuální celistvostí, v níž se jednotlivé charakteristiky, znaky či rysy jedince navzájem propojují, nějak spolu souvisí, ovlivňují se a tvoří uspořádaný (strukturovaný) systém. Helus (2009) dále uvádí jednotlivé vrstvy osobnosti. Je to **vrstva biologického základu osobnosti**, kterou vytváří anatomická stavba, fyziologické procesy, neurohumorální děje, celková kondice vycházející z charakteristik biopsychických pochodů. **Psychickou vrstvu** tvoří prožívání, uvědomování si, rozhodování se, sebeovládání, citové rozpoložení, volní úsilí atd. Psychika z tělesnosti vychází, zároveň ji však přesahuje. **Vrstvu psychosociální** tvoří začleněnost do rodiny, mezi přátele, spolupracovníky, do národa atd. Tato vrstva může dominovat nad předchozími dvěma (například se ve prospěch zájmů rodiny oslabuje jedincův cit pro biopsychickou sebezáchovu, zájmy rodiny staví nad vlastní potřeby). **Duchovní vrstva** spojuje jedince s ideály (oddanost pravdě, spravedlnosti, božské ideji, kosmickému řádu apod.), dimenzí, která povznáší jedince k vytyčování nejvyšších cílů bez ohledu na kompromisy a hrozící nebezpečí. Vztah mezi jednotlivými vrstvami

může jedinec mít v harmonii, ale často je mezi nimi konflikt, který může jedince posílit nebo mu jedinec podléhá (dochází k rozvrácení osobnosti a nastává tzv. **desintegrata osobnosti**). Tento boj mezi vrstvami je nazýván **dynamikou** (dramatikou) osobnosti. Vlivem nezpracovaných traumatizujících zážitků (převážně z dětství) vznikají **komplexy** (Jung in Helus, 2009), což jsou vlastně vydělené stránky osobnosti. Tímto vydělením dochází k narušení celistvosti osobnosti a nastává její desintegrata. Často desintegrata souvisí s nevědomými (vytěsněnými) tendencemi.

V každém jedinci je přirozená tendence svou celistvost integrovat, překonávat rozpory mezi vrstvami osobnosti, zbavovat se nadvlády komplexů a podřídit vše, z čeho se osobnost skládá, jejímu hlavnímu životnímu směřování a cílům, které životu dávají smysl (Helus, 2009).

2.1.7 Optimální osobnost podle Coana

Coan (1999) při pátrání po definici optimální osobnosti dospěl k pěti základním druhům lidského naplnění (realizace), které jsou v pozadí většiny představ o optimálním stavu člověka. Jsou to **efektivnost, tvořivost, vnitřní harmonie, pospolitost a transcendence**. Každá definice optimální osobnosti podle Coana pak vychází ze vztahů mezi těmito druhy naplnění a z rozhodnutí, které elementy z těchto jednotlivých druhů naplnění upřednostníme. Tímto způsobem můžeme také následně pátrat po definici optimální osobnosti vychovatele, nebo lépe, jakým způsobem by se efektivnost, tvořivost, vnitřní harmonie, pospolitost a transcendence u vychovatele měly projevovat.

2.1.7.1 Efektivnost

Efektivnost je především výkonovou stránkou osobnosti, kdy se jedná o efektivní využití energie, a může zahrnovat intelektové, sociální či fyzické oblasti. Do intelektuální oblasti patří například efektivní používání všech kognitivních schopností, schopnost racionální analýzy nebo schopnost kontaktu s externí realitou. Do fyzické oblasti můžeme zahrnout účinné užívání těla při pohybu, kultivaci konkrétních tělesných dovedností, pracovní dovednosti a jejich správné využití. Také sem patří schopnost fungování bez vnějšího řízení. Efektivnost je ovlivňována také tím, jaký smysl člověk vkládá do své práce.

2.1.7.2 Tvořivost

Tvořivost se projevuje v originalitě, spontánnosti, novosti řešení, což je často v protikladu k efektivnosti. Na rozdíl od efektivnosti jde v případě tvořivosti o kvalitativní aspekt. Efektivnost výkonu zpravidla vzrůstá s jeho stereotypností, naproti tomu tvořivost znamená nacházet stále nová řešení, tedy vyhnout se stereotypii. Nezávislost znamená osvobození se od svazujících vlivů společnosti a podobně, ale bez jistého vnitřního řádu a efektivnosti nekončí zpravidla tvořivé aktivity tvůrčím produktem. *Bez jistého řádu a záměrné snahy zůstává svoboda bez formy* (Coan, 1999). Tedy efektivnost a tvořivost se často pro úspěšný výsledek musí užít společně.

2.1.7.3 Vnitřní harmonie

Základní podmínku pro vnitřní harmonii širšího rozsahu vidí Coan (1999) v otevřenosti k prožitkové zkušenosti, zahrnující širší sebeuvědomění (akceptování všech svých možností a své vlastní svobody, uvědomění si sebe sama jako procesu a jako složitosti). Dosažení harmonie celého člověka má dle Coana, za předpokladu volného toku veškerých prožitků, dvě hlavní podmínky. První podmínku vidí v koordinaci všech složek vědomé oblasti jevů, kdy si jedinec uvědomí kontrasty, nesrovnalosti, polarity a protiklady své povahy. *Konflikt existuje jen tak dlouho, dokud se identifikujeme jen s jedním prvkem a popíráme druhý (například trváme na tom, že jsme laskaví a nikoli bezohlední k druhým, mužní a nikoli zženštilí)* (Coan, 1999). Za druhou podmínku k dosažení úplné harmonie Coan považuje harmonii mezi vědomě uvědomovaným a tím, co nemůže být vědomě uvědomováno. *I tento přístup v sobě zahrnuje jistý druh otevřenosti – otevřenosti silám, které operují v pozadí našich činností a prožitků, silám, které nelze přímo nahlížet nebo jim rozumět* (Coan, 1999). Tento přístup Coan popisuje pojmem důvěry či víry v neznámé kořeny naší vlastní bytosti, kdy nastává přechod až k transcenci.

2.1.7.4 Pospolitost

Pospolitost zahrnuje vztah člověka k jinému člověku nebo vztah člověka k lidem (lidstvu) obecně. Ve vztahu člověka k druhému člověku často figurují pojmy empatie, sociální senzitivita, soucit a podobně. *Opravdový dialog s jinou osobou vyžaduje nejen ochotu dát se k dispozici, být ryze transcendentní, nýbrž také ochotu přijmout to, co ten*

druhý chce sdělit (Coan, 1999). Často akceptujeme druhé a jejich názory jen do té míry, do jaké odpovídají našim vlastním projekcím a konstrukcím.

2.1.7.5 Transcendence

Transcendenci vnímá vztah jedince k jevům, které jej přesahují a jichž je součástí. Může se zde jednat o vztah člověka k lidstvu jako celku, k přírodě, k bohu, ke konečné podstatě bytí atd. Coan uvádí, že mystický zážitek jednoty s větším celkem je základním projevem transcendence. Dále je přesvědčen, že tento druh zážitku potřebují všichni lidé. Ve všech kulturách tento zážitek a jeho hodnoty uznávali a hledali způsoby, jak tohoto stavu dosáhnout. Lidé, kteří si uchovávají část prožitku transcendence i do normálního vědomí, mění nazírání na sebe sama i na ostatní realitu. A právě toto přetrvávající uvědomění je mnohem důležitější než onen případný zážitek sám. Pro některé formy transcendence nemusí ani žádný takový zážitek nastat. Například při týmové práci jedinec s touto skupinou splyne a pozbyde veškerý pocit separátnosti. Nebo v průběhu své práce splyne s jejím vyšším cílem.

Každá z těchto pěti oblastí (efektivnost, tvořivost, vnitřní harmonie, pospolitost, transcendence) představuje možný směr lidského vývoje a chce-li jedinec realizovat všechny své lidské možnosti, měl by svůj vývoj směřovat ke všem pěti.

Hadj-Mousová (2006) toto převádí na osobnost vychovatele, kdy dochází k závěru, že plně rozvinutá osobnost bude nejspíš charakterizována rovnováhou. *Ve svém výchovném usilování bychom tedy měli klást důraz především na vyrovnanost, vyváženost osobnosti, protože každý extrém (i v pozitivní vlastnosti) je rizikový, pokud není vyvážen vlastností, která by ho kontrovala* (Hadj-Mousová, 2006).

Seligman (2003) míní, že pozitivní psychologie ukazuje světskou cestu k šlechtnému cíli a transcendentálnímu smyslu a, což je ještě úžasnější, k Bohu, který není nadpřirozený.

Coan (1999) dále uvádí, že patrně existuje jistá přirozená posloupnost, kdy vyváženosti dosahuje osobnost zpravidla přirozeně postupně v průběhu vývoje. V ranějších stádiích se jedinec soustřeďuje spíše sám na sebe a na řešení individuálních cílů, vnitřní harmonie a transcendence jsou úkolem ve věku pozdějším.

2.1.8 Šest základních ctností podle Selimana

Seligman (2003) při sestavování tohoto seznamu vycházel z Konfucia, Aristotela, Tomáše Akvinského, z bušidó (samurajského kodexu), Bhagavadgíty a dalších tradic, které mají společných právě těchto šest základních ctností:

Moudrost a vědění

Odvaha

Láska a lidskost

Spravedlnost

Střídmost

Duchovnost a transcendence

Všechny tyto ctnosti se dají rozdělit do dílčích vlastností. Při porovnání s Coanovým pojetím optimální osobnosti (viz kapitola 2.1.7 této práce) se zde neobjevila efektivnost, ale ostatní aspekty jsou vesměs ve svých dílčích vlastnostech obdobné.

2.2 PROCES VÝCHOVY

Budeme-li se zabývat osobou vychovatele, zkusme si nejprve definovat výchovu jakožto jeho hlavní pracovní úkol a poslání.

Hartl (2009) uvádí, že výchova je záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury a podobně.

Obdobně podle Dvořáčka (2009) je výchova cílevědomá, záměrná činnost směřující k všestrannému rozvoji osobnosti, s cílem rozvíjet a usměrňovat aktivitu vychovávaného, kultivovat jeho osobnost i jeho vztah ke světu.

Výchovu Hadj-Mousová (2006) chápe jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. *Vedle přímého pedagogického působení jde (především) o vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady* (Hadj-Mousová, 2006). Dále zde uvádí, že v současné době se ve vztahu k výchově střetávají názory, má-li výchovné působení utvářet mladého jedince podle představ dospělých (společnosti) nebo má-li být výchova nahrazena *otevíráním prostoru*

pro neomezený vývoj dítěte (Hadj-Mousová, 2006). Pelikán (in Hadj-Mousová, 2006) ohledně této otázky navrhuje **model provázející výchovy** - dospělý vytváří podmínky, které vedou k rozvoji dítěte, a poskytuje mu pomoc, pokud dítě pocítí její potřebu. Výchova tedy nemá být manipulativní a omezující, ale otevřená s pomáhajícím doprovodem.

Lazerev (2011) k výchově v rodině uvádí: *Nejlepší výchova děcka – to je Váš stav.* Tedy, že druhé nevychoáváme toliko tím, co jim kážeme, ale tím, jak se chováme, jací sami jsme.

Taktéž Helus (2009) zmiňuje, že *vychovatel (a konec konců každý z nás v nejrůznějších situacích styku s lidmi) vychovává a působí nejen tím, co dělá, ale neméně také tím, kým je, jakou je osobností.*

Podobně už Komenský (in Dvořáček, 2009) byl přesvědčen, že podstata učitelství není jen ve znalostech, ale především v učitelově osobnosti, která by měla být příkladem.

Podle Finka (in Pelcová, 2001) výchova není jen příležitostným řešením postupně se naskýtajících problémů, které život přináší. *To by výchova jen pokulhávala za skutečným životem.* Jako lidé jsme na výchovu bytostně odkázáni v tom smyslu, že náš život, naše existence není možná, aniž bychom byli vychováni (a vychováváni) a sami vychovávali. *Odkázanost člověka na výchovu trvá po celý jeho život.* (Pelcová, 2001)

Podle Průchy (in Průcha & kolektiv, 2001) je výchova z moderního hlediska především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou osobností.

2.2.1 Styly výchovy

Chceme-li uvažovat o základních přístupech k výchově dneška, nemůžeme začít jinak, než hledáním odpovědi na otázku, dotazující se na samou podstatu člověka, jeho poslání na této zemi, na jeho směřování (Pelikán, 1995).

Existují různé styly výchovného působení, které se od sebe liší často diametrálně nebo jen nuancemi. Uvedeme tři základní výchovné styly, jak je zmiňuje Hadj-Mousová (2006). Jedná se o **autoritářský, dominantní styl**, který často vychází z nedůvěry pedagoga v žáky. To má za následek, že své svěřence stále kontroluje, neposkytuje jim dostatek samostatnosti a iniciativy, neprojevuje mnoho porozumění pro jejich potřeby, nedává jim možnost podílet se na řešení případných problémů. Rozkazuje, zakazuje, často trestá a vyžaduje okamžité podřízení a bezpodmínečnou kázeň. Tento styl vyvolává u některých dětí podráždění, až agresivitu, často i nepřátelský postoj vůči vychovateli, což vede k napjaté atmosféře ve skupině.

Dalším stylem je **liberální, dovolující, nezasahující styl**, kdy žáci mívají nepřiměřenou volnost v rozhodování, učitel je většinou nevede (neposkytuje žákům patřičné normy a požadavky nezbytné k jejich práci), kontroluje je jen málo. To často vede k nerespektování učitele jako osobnosti, k porušování pravidel a norem chování. Tento styl však může být důsledkem vychovatelovy důvěry ve zralost žáků a v to, že jsou schopni přijímat odpovědnost za vlastní jednání.

Třetí styl se označuje jako **demokratický, autoritativní, sociálně integrační**. Zde pedagog zaujímá vedoucí roli, ale založenou na spolupráci se žáky, kdy podporuje jejich iniciativu, respektuje žakovu osobnost, nevyžívá se ve zbytečných příkazech. Též se snaží žákům porozumět a pomoci jim. Vznikají proto přátelské vztahy mezi učitelem a žáky a atmosféra je bez zbytečného stresu.

Hrabal (in Hadj-Mousová, 2006) rozlišuje pouze dva styly výchovy, kdy jeden je zaměřený na ovládnutí, druhý je se společným cílem.

Hadj-Mousová (2006) uvádí, že výchovný styl, který vychovatel použije, závisí na jeho osobnosti a na jeho odborných kompetencích. Je dán i složením skupiny dětí a také podle konkrétní situace (např. při volné hře v bezpečném prostředí může vychovatel stanovovat pravidla chování a jejich dodržování jinak než při pohybu se skupinou dětí v hustém provozu neznámého města). Ideálním se tedy jeví, je-li vychovatel schopen měnit styl svého působení takřikajíc operativně dle momentální potřeby vycházející ze situace.

Z prováděných výzkumů vyplývá, že nejlepších výchovných výsledků dosahovali ti učitelé, u nichž byl počet sociálně integrujících forem chování dvojnásobný ve srovnání

s dominantními formami. *Znamená to také, že ani učitel preferující demokratický, sociálně integrující styl se v určitých situacích nemůže vyhnout použití autoritativního přístupu* (Hadj-Mousová, 2006).

2.3 VYCHOVATEL

2.3.1 Vymezení pojmu vychovatel

Pokud se máme zaměřit na to, koho se označení vychovatel týká, můžeme říci, že svým způsobem jsme vychovateli všichni. Ostatním či sobě samému, záměrně či neuvědoměle.

V této práci však budeme vycházet ze Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, kde je v § 2 pojem vychovatel specifikován.

Uvádí se zde, že vychovatel je pedagogický pracovník, který koná přímou výchovnou činnost přímým působením na vzdělávaného, čímž uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. (Přesné znění tohoto § 2 viz příloha č. 1.)

Neboli zkráceně dle pedagogického slovníku (Průcha & kolektiv, 2001) je vychovatel pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování.

Taktéž můžeme vycházet z katalogu prací (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě), kde jsou v příloze pod číselným kódem 2.16.02 uvedeny konkrétní náplně práce vychovatele dle pracovních tříd.

2.3.1.1 Nároky na vychovatele

Nároky na osobnost vychovatele můžeme rozdělit do mnoha kategorií podle různých úhlů pohledu, ze kterých na danou problematiku nahlížíme.

2.3.1.2 Předpoklady pro výkon funkce vychovatele vyplývající ze zákona

V § 3 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů jsou stanoveny předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka, kdy pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady: je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak. (Přesné znění tohoto § 3 viz příloha č. 2.)

Požadavky na kvalifikaci, kterou musí ze zákona vychovatel splňovat, jsou uvedeny v § 16 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (Přesné znění tohoto § 16 viz příloha č. 3.)

2.3.1.3 Nároky na osobnost vychovatele

Pelcová (2001) je přesvědčena, že být dobrým vychovatelem nebo učitelem není jen věcí vzdělání. *Učitel se učitelem stává učením a to nejen když učí jiné, ale především, když se učí sám, stejně jako žena se nestává matkou v okamžiku, kdy porodí dítě, ale tehdy, když se o ně začíná starat, bát se o něj, radovat se z něho. A stejně jako matka není matkou bez svých dětí, není učitel učitelem bez svých žáků* (Pelcová, 2001).

Dále si Pelcová pokládá filosofické otázky, jaký by vychovatel měl být, a poukazuje tak na některé podstatné myšlenky s vychovatelstvím a výchovou spojené.

Předkládá k zamyšlení otázku, kdo je lepším nebo úspěšnějším vychovatelem (není to vždy totéž), zda člověk zralý, s hotovým názorem na svět a velkou mírou odpovědnosti, anebo člověk s rysy možná trochu infantilními, který si dokáže s dětmi hrát, zapálit je pro věc, zaujmout a strhnout. Také zmiňuje vychovatelův profesionální přístup obnášející odbornou náročnost a duchovní sebekázeň neupadnout do řemeslné rutiny. *Vychovatelství a učitelství jsou v plném smyslu slova nejen pouhým zaměstnáním, ale také povoláním. Proto vyžadují zaujetí a velkou dávku entuziasmu, stejně jako schopnost kritické distance a sebereflexe vlastní práce* (Pelcová, 2001).

Hadj-Mousová (2006) řadí mezi vychovatelovy žádoucí osobnostní předpoklady jeho osobnostní charakteristiky, také však jeho profesní kompetence. V řadě případů též

vychovatel působí spíše v pomáhající než pedagogické roli, je proto zapotřebí, aby byl i k tomu dostatečně vybaven.

Z osobnostních charakteristik zdůrazňuje především sílu jeho osobnosti a prosociální zaměření. **Sílu osobnosti** spatřuje v její **vyrovnanosti**, v **odolnosti vůči frustraci**, v **odpovědnosti** za své jednání a ve **schopnosti sebereflexe**, umožňující vychovateli korigovat své chyby a brát si z nich poučení pro svůj další rozvoj.

Prosociálním zaměřením míní ochotu (možná až potřebu) pomáhat, kdy altruismus a etická morální vyspělost, projevující se v hodnotách a postojích vychovatele, vede jeho chování ve prospěch druhých, ne však pro uspokojení vlastních potřeb (myšleno moc nad druhými, potvrzení vlastní důležitosti apod.).

Mezi **potřebné kompetence** řadí jednak ty, které jsou pro vychovatele důležité v souvislosti s jeho pedagogickým působením, více se pak zaměřuje na ty kompetence, které jsou zaměřené na jeho pomáhající roli. *Dobrý vychovatel, který získal důvěru svých svěřenců, jim poskytuje pomocnou ruku v situacích, o kterých se leckdy učitel ani nedozví (osobní či rodinné problémy dítěte, problémy vztahu s vrstevníky apod.). Vychovatel se tak spíše než učitel může stát dospělým důvěrníkem dítěte, jeho oporou* (Hadj-Moussová 2006). Do **oblastí pomoci** vychovatele řadí emocionální podporu a porozumění, pomoc ke změně chování, pomoc při řešení problémů, podporu a krizovou intervenci. Kromě poslední zmiňované oblasti, která vyžaduje oproti předchozím třem další specifické dovednosti, Hadj-Moussová klade důraz na ty kompetence, které pomáhají vychovateli navázat a udržet s dítětem vztah (především **komunikační dovednosti**), a kompetence které pak vychovateli umožňují v tomto vztahu smysluplně působit. Mezi těmito **vztahovými kompetencemi** vyzdvihuje otevřenost a **emocionální vřelost**. Zdůrazňuje též **empatii**, která pomáhá vcítit se do prožívání dítěte a porozumět tak jeho stavu, a na základě toho může vychovatel lépe hledat odpovídající řešení problémů výchovy. Dále zmiňuje **pozitivní ladění** (Matějčkův pedagogický optimismus) a **respekt k ostatním**.

Důležitou roli vychovatele, která si žádá jeho zmiňované charakterové kvality, vidí Hadj-Moussová i v tom, že vychovatel často slouží svým svěřencům jako identifikační vzor. Zvláště pubescentům a adolescentům, kteří potřebují vzory, o které by se mohli

opřít ve svém hledání vlastní identity, kdy se odpoutávají od vzorů svých rodičů a učitelé pro ně často znamenají spíše představitele instituce školy.

Dvořáček (2009) zmiňuje jako důležitý požadavek na osobnost vychovatele také jeho **záměr**, kterým by měla být upřímná snaha předat mladé generaci to, co je v dané době považováno za nejlepší, a činit tak způsobem, který je lidský v tom nejlepším slova smyslu. Dále uvádí **odborné vzdělání pedagogické a psychologické**, které umožňuje porozumět zákonitostem procesu výchovy, taktéž pomáhá pochopit a zdůvodnit zákonitosti rozvoje osobnosti žáka i skupiny. *Vedle intuitivního poznání, které hraje v práci učitele rovněž svoji roli, umožňuje pedagogické vzdělání uplatnit zobecněné zkušenosti jiných, aniž by bylo nutné metodou „pokusu a omylu“ vytvářet si zkušenost vlastní, ovšem na úkor žáků* (Dvořáček, 2009). I při přejímání didaktických postupů zbývá dost prostoru pro vychovatelovu tvořivost. Dvořáček také zdůrazňuje nutnost celoživotního vzdělávání, aby byl vychovatel schopen udržet krok s měnícími se skutečnostmi a také proto, aby si udržel duševní svěžest.

Mezi hlavní psychické předpoklady řadí mravní zralost, cit pro spravedlnost, inteligenci, stabilitu osobnosti (vyrovnanost, emoční zralost), trpělivost, samostatnost, aktivnost, rychlost a přiměřenost reakcí, tedy pohotovost operativně řešit situace, dále pak tvořivost, verbální předpoklady. Důležitý je i kladný vztah k dětem a mládeži, určitá míra filantropie až altruismu a morální předpoklady. I z důvodu, aby byl pro děti příkladem. Už Komenský (in Dvořáček, 2009) zastával názor, že podstata učitelství není jen ve znalostech, ale především v učitelově osobnosti, která by měla být dětem vzorem. Dvořáček zmiňuje i otázku autority, kdy tzv. neformální autorita vyjadřuje přirozený respekt k učiteli pro jeho osobnost, znalosti i schopnost a ochotu jim v případě potřeby pomoci. Historická zkušenost dokládá, že tato přirozená autorita ve výchově přirozeně působí kladně na celkové klima výchovného prostředí, kdy mu udává řád a směr, pocit jistoty a bezpečí. Rovněž jako vzor pozitivně ovlivňuje budoucí postoje mladého člověka.

Každý vychovatel si vytváří autoritu a prestiž u kolegů, svěřenců i jejich rodičů celou svojí osobností, tedy svými odbornými znalostmi a profesionálním i lidským chováním, a záleží tak jen na něm, s jakým výsledkem.

2.3.2 Andragogika

S rozvojem osobnosti vychovatele úzce souvisí i pojem **andragogika**. Poprvé tento termín užil v roce 1833 německý učitel Kapp ve smyslu vzdělávání v dospělém věku. V roce 1924 německo-americký sociální filosof Rosenstock-Huessy odlišil andragogiku od pedagogiky a řadí pod ni všechny školské formy vzdělávání dospělých. V 50. a 60. letech 20. století ji švýcarský léčebný pedagog Hanselmann rozvíjí jako terapeutickou disciplínu se silným náboženským charakterem zaměřenou na dospělé. Zdůrazňuje dobrovolnost, neformálnost, odmítá školské formy a neadekvátní metody. Obdobně i německý učitel Pöggeler, který ale andragogiku pojímá didakticky s katolickou orientací. Je považován za zakladatele moderní koncepce andragogiky jako samostatné vědní i studijní disciplíny. Holanští pedagogové ten Have a van Enckevort zapříčinili jistý přelom spočívající v rozšíření záběru andragogiky, kdy se stává obecnou vědou o sociálním jednání dospělého člověka. V 90. letech 20. století přichází Jochmann s koncepcí integrální andragogiky, která zahrnuje nejen vzdělávání dospělých, ale i jejich výchovu jako formování a ovlivňování jejich osobnosti, a především péči o dospělé. Předmětem andragogiky je celoživotní vzdělávání a učení dospělého člověka, což v širším chápání zahrnuje dle Šimka (in Baštecká & kolektiv, 2009) mobilizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny, orientování člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy, či při jejím problémovém průběhu, dále sociální a individuální souvislosti změn syntetického statusu (neboli socioekonomické pozice – prestiž profese, kvalifikace a stupeň vzdělání, vliv, příjmy, životní úroveň) a také animace dospělého člověka ve smyslu oduševňování, tedy proces osvojování a rozvíjení specificky lidských vzorců chování a hodnot (Baštecká & kolektiv, 2009).

2.3.3 Sebevýchova

Vychovatel v procesu výchovy, za kterou je odpovědný, nezůstává nezměněn.

Výchova nemá konce a ani ten, kdo vychovává, není nikdy hotov se svou vlastní výchovou (Pelcová, 2001).

Všichni neustále celý život procházíme vývojovým procesem a jediný, kdo má náš vlastní vývoj (výchovu) plně v rukou, jsme my sami. Ostatní lidé na nás sice mohou záměrně výchovně působit, ale pokud sami nebudeme chtít, mine se jejich snaha

účinkem, nebo může sklouznout i do přesného opaku jejich snažení. Vždy záleží jen na naší ochotě a schopnosti si z dění v našem životě brát ponaučení pro náš další vývoj. V tom máme plnou zodpovědnost my sami. Žádné vnější vlivy (prostředí, ostatní lidé) neudělají tu vnitřní změnu (vývoj) v nás samých za nás. Jediné, co mohou, je nás k této vnitřní změně podnítit a motivovat či nějakým způsobem donutit. Ale jen my sami můžeme k dané situaci zaujmout vědomě či nevědomě určitý postoj, který napříště ovlivní naše vnímání světa a naše reakce na něj. Toto je potřeba brát v úvahu jak při svém vlastním rozvoji, tak také při našem působení (jakožto vychovatele) na někoho jiného.

Z širšího celospolečenského pohledu na rozvoj vlastní osobnosti (nejen) vychovatele můžeme uvést, že prostřednictvím poznávání sama sebe můžeme poznávat i druhé (a naopak). Pokud pracujeme na svém rozvoji, stále se vyvíjíme, máme o to více, co nabídnout i ostatním. Více jim rozumíme a dokážeme jim i adekvátněji být nápomocni při jejich vlastním poznávání světa a sama sebe, při jejich dalším rozvoji.

2.3.4 Rizika a zátěže vychovatelské profese

Hadj-Mousová (2006) zmiňuje některé z možných překážek, bránících vychovateli v optimálním průběhu jeho výchovného působení. Jsou to např. chybné postoje či zábrany (ať už ze strany vychovatele či vychovávaného). Mohou vyplývat z nezkušenosti vychovatele či z jeho nedostatečné kompetence, kdy vychovatel např. správně neodhadne, jak řešit konkrétní výchovnou situaci apod. Zde je řešením například konzultace se zkušenějšími kolegy, popřípadě tzv. bálintovské skupiny, které umožňují vychovateli získat určitý odstup a následně patřičný vhled na řešenou situaci.

Další rizika vyplývající ze specifického vztahu vychovatel – vychovávaný. Kdy například vychovatel nezvládne pocit moci nad svými svěřenci, nebo se jimi nechá sám manipulovat. K uvědomění si podobné rizikové situace může pomoci vychovatelova správná sebereflexe.

U vychovatele, jenž nezvládne zátěž spojenou se značným osobním nasazením při výchově, se může projevit obranný mechanismus ve formě, kdy si buď vytvoří od svých svěřenců větší odstup, nebo se naopak angažuje příliš. Při větším odstupě se pak vychovatel o svěřence a jejich aktuální problémy příliš nezajímá, používá rutinní

postupy, planě moralizuje, bagatelizuje. Při nadměrné angažovanosti vychovatel se svými svěřenci soucítí až do té míry, kdy se s nimi identifikuje, načež ztrácí emocionální nadhled. Z toho pak plyne nereálný (emočně zkreslený) pohled na situaci, tedy i neschopnost ji adekvátně řešit. Někdy vychovatelskou profesi mohou vyhledávat jedinci s tzv. spasitelským syndromem, což může ohrožovat jejich svěřence (takovýto vychovatel za ně často přebírá jejich zodpovědnost, čímž jim brání v jejich rozvoji), a v neposlední řadě toto chování ohrožuje i vychovatele samotného, kdy toto obětování se druhým na úkor sebe může vést k vyčerpání (psychickému i fyzickému), k syndromu vyhoření apod. Toto sebeobětování může mít svůj původ v neuspokojené potřebě být milován, nebo tímto způsobem jedinec získává „oprávnění“ cítit se jako oběť, litovat se, což může používat následně jako nástroj citového vydírání. Zde je často příčinou jedincovo nízké sebehodnocení.

Demotivující až frustrující pro vychovatele může být i ten fakt, že často nevidí výsledky své práce vůbec, nebo se projeví až po delší době, čímž nemá dostatečnou zpětnou vazbu na své profesní konání.

Bratská (in Hadj-Mousová, 2006) uvádí, že míra prožívané zátěže závisí jednak na požadavcích a tlacích okolí a jednak na vychovatelově odolnosti a vybavenosti tyto požadavky a tlaky zvládnout. A je důležité, zda jedinec vnímá tyto situace jako zátěž, nebo zda k nim přistupuje jako ke stimulu pro svůj růst.

Dále Hadj-Mousová (2006) dělí zátěže vychovatele podle toho, z jakých příčin vznikají. Zátěže vzniklé z **individuálních příčin** spočívají v osobnostní charakteristice jedince a v jeho historii (tedy např., jak byl sám vychováván). Mezi tyto individuální příčiny patří např. příliš vysoké nároky (na sebe, či na ostatní), perfekcionismus, který brání pocitu spokojenosti s výsledky své práce (bez ohledu na objektivní kvalitu), vysoké (nereálné) ideály vedoucí k pocitům selhání.

Institucionální příčiny zátěže vyplývají z charakteru pracovní činnosti, z organizačních a fyzikálních podmínek, v nichž je činnost prováděna. Jedná se o vysokou náročnost vychovatelových činností na jeho neustálou pozornost a rychlou reakci za častého hluku, za přítomnosti dětí a případně kolegů, za časového stresu apod. Zátěž zvyšují i sociální podmínky, mezi něž patří např. podceňování důležitosti vychovatelské činnosti (ze strany učitelů, vedení, či veřejnosti), tedy celkové klima

instituce. Zátěž může se zvyšovat i větším počtem problémových dětí, potažmo celkovým počtem dětí, s kterými vychovatel pracuje.

Mezi **společenské příčiny** zátěže lze zařadit rozpory v pojetí výchovy mezi vychovateli a rodiči, společenské hodnocení vychovatelské profese i s ohledem na vliv médií.

2.3.4.1 Stres

Klose a Kebza (in Baštecká & kolektiv, 2009) stres popisují jako stav organismu, který je celkovou odezvou na subjektivně prožívanou zátěž. A zátěže, jak píše Hadj-Mousová (2006), působí na jedince a jeho psychiku neustále a jedinec na ně reaguje přizpůsobením se nebo snahou odstranit příčinu zátěže, tím že mění své prostředí. Základ zdravého fungování organismu i psychiky pak spatřuje v neustálém obnovování homeostázy (rovnováhy) mezi vnitřním a vnějším prostředím, která je narušována právě rozporem mezi nároky vnějšího prostředí a možnostmi jedince se adaptovat. *Stres je obecně považován za zásadní faktor ovlivňující živou přírodu v její evoluci, protože nutí jedince vyrovnávat se se silami ohrožujícími základní vnitřní stabilitu* (Klose a Kebza in Baštecká & kolektiv, 2009). Právě takový stres, kdy je zátěž přiměřená jedincovým schopnostem adaptovat se, Hadj-Mousová (2006) považuje za **pozitivně** působící stres (tzv. **eustres**), který stimuluje aktivitu organismu i psychiky. Naproti tomu zátěž, která svou intenzitou nebo dlouhodobým působením (jak tomu může být i v profesi vychovatele) překračuje jedincovy možnosti adaptace, je prožívána **negativně** a nazývá se **distres**.

Na situaci, kterou jedinec vnímá jako stresující, reaguje zvýšenou tvorbou adrenalinu a noradrenalinu s jejich fyziologickými následky a psychickým pocitem (jako je strach, hněv, vzrušení atd.). Tato **stresová reakce** probíhá ve stádiích se zvyšující se závažností. Hadj-Mousová (2006) zmiňuje základní tři stádia. Nejprve nastává **poplachová reakce**, která vede k aktivaci organismu. V případě, že stresor dále působí, následuje obranná reakce organismu – adaptace na stres neboli **rezistence**. Pokud zátěž pokračuje a organismus už není rezistence schopen, nastává **vyčerpání**. Pokud tedy nedojde k odstranění či vyřešení zatěžující situace, může to vést až k patologickým změnám, které se mohou projevit v různé míře v psychickém i fyzickém stavu jedince.

2.3.4.2 Frustrace

Pojem frustrace podle Čápa (in Čáp & Mareš, 2001) znamená zklamání, zmarnění, bezvýslednost úsilí. Hadj-Mousová (2006) dodává, že se jedná o emocionální stav, který jedinec prožívá, když se mu nedaří dosáhnout cíle, který si stanovil, nebo není-li uspokojena jeho potřeba. Čáp (in Čáp & Mareš, 2001) rozlišuje několik druhů frustrace, mezi něž řadí **deprivaci**, tedy nedostatek něčeho důležitého (např. citová deprivace, kdy jedinec pocítuje nedostatek kladného trvalého emočního vztahu). Jako další druh frustrace uvádí **oddálení**, kdy jedinec musí čekat s uspokojením naléhavé potřeby, je tedy odkázán na budoucnost. Druh frustrace **zmaření** je nezdarem a zhroucením snahy dosáhnout cíle či uspokojit potřebu, zvláště, není-li ani v budoucnu zřejmá naděje na toto dosažení či uspokojení. Mezi frustrace patří i **konflikt**, tedy stav, kdy na jedince působí protichůdné motivy, cíle či vlivy. *Konflikt existuje jen tak dlouho, dokud se identifikujeme jen s jedním prvkem a popíráme druhý* (Coan, 1999).

2.3.4.3 Syndrom vyhoření

Kebza (in Baštecká & kolektiv, 2009) popisuje syndrom vyhoření metaforicky jako zprvu silně hořící oheň (jakožto vysoká motivace, nadšení, zájem, aktivita a nasazení), které přechází do dohořívání, doutnání až nakonec vyhaslosti pod vlivem vynořujících se problémů, překážek a přesvědčení, že očekávaný efekt se (navzdory veškeré snaze) nedostavuje.

Henning a Keller (in Hadj-Mousová, 2006) popisují průběh vzniku syndromu vyhoření v pedagogických profesích v pěti fázích:

1. **nadšení** - jedinec je plný ideálů, na něž reaguje svou angažovaností.
2. **stagnace** - nastává při postupném zjišťování, že tyto ideály se nedaří realizovat. Požadavky ze strany dětí, kolegů, rodičů či nadřízených pak vychovatel prožívá jako obtěžující.
3. **frustrace** - pedagogická činnost tomuto jedinci přináší zklamání, následně začíná děti vnímat negativně a často se uchyluje k autoritativnímu jednání.
4. **apatie** - vychovatel nemá zájem o svěřence, o odbornou problematiku, vykonává pouze to nejnutnější.
5. **vyhoření** - obnáší psychické i fyzické vyčerpání vychovatele a psychosomatické problémy.

Vyhoření výrazně zhoršuje kvalitu jedincova života, destruktivně působí na jeho osobní pohodu, interpersonální vztahy a vlivem psychologické reflexe negativně ovlivňuje jeho celkový zdravotní stav.

Hlavními příznaky vyhoření na **psychické úrovni** jsou nejčastěji uváděny pocity zklamání a marnosti, prožitek celkového, hlavně však psychického vyčerpání, útlum aktivity, kreativity a spontaneity, silná nechuť k dané činnosti a všemu, co s ní souvisí. Jedinec tuto činnost vykonává rutinně, pokud vůbec. Převládají u něho depresivní nálady, pocity smutku, frustrace, sebelítosti, bezvýchodnosti a marnosti vynaloženého úsilí, projevy negativismu, hostility a cynismu. Jedinec je v přetrvávajícím napětí a ve zvýšené míře u něho hrozí vznik závislosti.

Na **úrovni fyzické** se syndrom vyhoření projevuje rovněž únavou a opětnou rychlou unavitelností, poruchami spánku, bolestmi hlavy apod.

Na **sociální úrovni** se vyhoření projevuje celkovým útlumem sociability a tendencí omezovat kontakt s osobami majícími vztah k dané činnosti, dále značně sníženou empatií. Svou činnost omezuje jedinec na účelné vykonávání profesního minima, minimalizuje rovněž vztahy se spolupracovníky i svěřenci (klienty apod.). Vlivem jedincova nezájmu, lhostejnosti a sociální apatie narůstají postupně i jeho konflikty s okolím.

Mezi zásady primární a terciální prevence syndromu vyhoření podle Kebzy (in Baštecká & kolektiv, 2009) patří otevřenost vůči novým zkušenostem, aktivní řešení náročných úkolů a situací, oddělování pracovního stresu od soukromého života, rozvíjení kvalitních vztahů posilování osobní odpovědnosti, angažovaně a se zájmem prováděná činnost a tolerování dílčích neúspěchů. Pomoci může i využívání sociální opory dodržování zásad zdravého životního stylu. Kopřiva (2006) k těmto již zmíněným preventivním opatřením z oblastí životního stylu, mezilidských vztahů, řadí též přijetí sebe sama.

Hadj-Moussová (2006) uvádí možnosti obrany proti nežádoucím zátěžím. Je to možnost **snížit počet stresogenních situací**, nebo **zvýšit svou odolnost vůči stresu** a nejlépe **změnit způsob reagování** na tyto situace, hlavně nelze-li se jim vyhnout. Pravidla obrany proti stresu a pracovnímu vyčerpání shrnuje do těchto zásad: *Pracovat*

na sobě, mít k sobě pozitivní vztah. Dále: Hledat a nacházet ve své práci smysl a naplnění. A také: Vzdělávat se, zvyšovat svou kvalifikaci, rozvíjet svou osobnost poznáním (Hadj-Mousová, 2006).

Henning a Keller (1996) také zmiňují mezi dalšími protistresovými tipy např. snížení příliš vysokých ideálů (akceptovat, že člověk je tvor chybující), nepropadat syndromu pomocníka (pohybovat se v rozmezí soucitu a emocionálního odstupu), naučit se říkat NE (viz asertivita kapitola 3.1.4 této práce), stanovit si priority (neplýtvat energií, ale soustředit se na podstatné činnosti), naplánovat si svou práci (zacházet s časem racionálně, rozložit si práci), dělat přestávky (mezi aktivitami umět efektivně odpočívat a doplňovat energii), vyjadřovat otevřeně své pocity. (viz asertivita kapitola 3.1.4 této práce), hledat emocionální i věcnou podporu (důvěrníkovy otevřeně vylíčit své problémy, poradit se a požádat o návrh řešení např. kolegy), vyvarovat se negativního myšlení. (vidět a hledat v životě pozitivní stránky), předcházet výukovým problémům (příprava výuky, nastavit jasná pravidla a být důsledný v jejich dodržování apod.), v kritických situacích vyučování zachovat rozvahu, provádět následnou konstruktivní analýzu svého chování a hledat alternativy řešení, doplňovat energii (vyrovnávat pracovní zátěž dostatečným odpočinkem, umět relaxovat), být otevřený novému, učit se a vzdělávat, v případech potřeby využívat odborné pomoci, žít zdravě (vnímat signály svého těla, dopřát si dostatek spánku, pohybu, zdravou stravu, atd.)

2.4 SPEKTRUM ROZVOJE VYCHOVATELOVY OSOBNOSTI

Vychovatel může pracovat na rozvoji prakticky všech dílčích aspektů své osobnosti a zároveň na jejich harmonické celistvosti. Některé aspekty se při jejich rozvíjení vzájemně prolínají či ovlivňují nebo podmiňují. Ideální stav rozvoje vidí někteří autoři (Jung, Coan, Perls, Hadj-Mousová a další) v pokud možno rovnoměrném rozvoji všech osobnostních částí a v navozování harmonického vztahu mezi nimi. Jiní dávají na některé konkrétní aspekty větší důraz či je upřednostňují.

Vychovatel tedy může rozvíjet své konkrétní i obecné **schopnosti**, získávat patřičné dovednosti a učit se je správně aplikovat do praxe, zároveň může pracovat na svém **charakteru**, poznat a využít svůj **temperament** a jeho dílčí projevy v různých situacích. Může se zabírat svou **zaměřeností**, **motivací** ke svému povolání i k práci na

sobě. Může se věnovat svému **sociálnímu začlenění** a otázkám s tím spojenými. Může se zabývat **pojetím sebe sama**, svým sebeřizením, respektovat svůj **gender** a specifika z něj vyplývající. Může se zabývat svými **potencialitami**, popřípadě se je snažit co nejvíce realizovat. Také se může zajímat o svou osobnost v její **celistvosti** i z pohledu **životní cesty**. A v neposlední řadě může rozšiřovat své obzory a cíle **přesahující** svým významem jeho samého.

Pokud se na toto téma zaměříme z pohledu **optimální osobnosti**, jak ji vystihuje Coan (1999), může vychovatel hledat možnosti **zvýšení své efektivity** a ty pak používat při svém seberozvoji i ve své výchovatelské praxi. Může rozvíjet svou **tvůrčivost** v různých směrech svého povolání i svého života. Může hledat vhodné způsoby, jak pracovat na své **vnitřní harmonii** a pokoušet se ji dosahovat a udržovat. Vychovatel se také může při svém rozvoji zabývat svými vztahy k ostatním lidem a snažit se **pěstovat pospolitost**. A v neposlední řadě se může věnovat otázkám toho, co jej přesahuje, pokusit se **vnímat a zahrnout transcendenci**, ať už na jakékoli její úrovni.

Z pohledu Hadj-Moussové (2006) a Dvořáčka (2009) jsou pak u vychovatele vyzvednuty tyto stránky - **síla osobnosti** (zahrnující vyrovnanost, odolnost vůči frustraci, odpovědnost za své jednání, schopnost sebereflexe), dále **komunikační dovednosti, vztahové kompetence**, emocionální vřelost, empatii, pozitivní ladění, respekt k ostatním, zvyšování a prohlubování své **odborné kvalifikace** (především **pedagogické a psychologické**), pěstování a udržování své **fyzické kondice**.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 VYBRANÉ TECHNIKY OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE VYCHOVATELE

Z pohledu humanisticko – existenciální teorie (Cakirpaloglu, 2012) se při otázce, co vychovateli v jeho rozvoji osobnosti brání a co mu v něm může pomoci, primárně zaměříme na postuláty, že **seberealizace je vyšší stav uvědomělé existence** a že **emocionální zátěž narušuje osobnostní růst**. Emocionální zkušenosti tedy ovlivňují vývoj osobnosti. Nejvýznamnější emoční zkušenosti vznikají v dětství podle kvality vztahů v rodině odvozených od míry upřímnosti, přijetí a vcítění, které mezi jejími členy (hlavně ve vztahu k dítěti) jsou. Také se zaměříme na otázku **přijetí a sebepřijetí**, která je v humanistické psychologii podstatná.

Z pohledu Hady-Mousové (2006) a Dvořáčka (2009) doplníme o některé z možností zvyšování a prohlubování vychovatelovy **odborné kvalifikace** (především **pedagogické a psychologické**), přidáme i možné internetové zdroje zahrnující **právní stránku** nejen vychovatelství. Zmíníme možnosti pěstování a udržování své **fyzické kondice**.

3.1.1 Duševní hygiena

Vychovateli může pomoci v jeho vlastním osobnostním vývoji, ve výkonu jeho profese (mimo jiné jako **prevence syndromu vyhoření**), ale i v běžném životě tzv. **duševní hygiena**. Tu vnímá Kebza (in Baštecká & kolektiv, 2009) jako soubor poznatků, schopností, dovedností a aktivit, které mohou ovlivnit podmínky jedincova života tím, že se jejich užitím odstraní nebo sníží rizika vyvolávající (případně udržující) psychické problémy, poruchy či nemoci. Nebo se jejich užitím zvýší vliv ochranných činitelů, které podporují duševní zdraví a pohodu, navozují a podporují prožitek štěstí, spokojenosti, psychické i fyzické odolnosti a výkonnosti.

Hlavními tématy duševní hygieny jsou sebepoznání a seberozvoj naplňováním přiměřených a reálných životních perspektiv, otevřené akceptující prožívání zahrnující

umění uvědomovat si sám sebe, respektovat své pocity (včetně obtížných a nepříjemných), nepotlačovat je a naučit se jim rozumět. Vnímat a chápat také pocity ostatních. Dalším tématem je autoregulace psychických činností (kognitivní, emocionální, konativní), tedy umět plánovat a efektivně využívat svůj čas. Také integrace osobnosti, zodpovědnost k sobě i k okolí. Péče o biologickou, duševní, sociální, kulturní a spirituální rovinu svého zdraví. Rozvoj autonomie, adekvátní sebedůvěry a sebevědomí, objektivního a přiměřeně kritického vztahu ke skutečnosti. Ve vztahu k cílům pěstování systematickosti, vytrvalosti a důslednosti. Též schopnost ovládat své potřeby a oddalovat jejich uspokojování. Rozvoj sociálních vztahů se zdravě realistickou vírou v druhé a příprava na přijetí jejich možných selhání. Zvládání zátěže, frustrace a deprivace a jejich prevence. Umět zvládat výhry i prohry a neúspěchy. Umět odpočívat (pravidelný spánek, relaxace, zdravý životní styl obecně). Důraz na pozitivní orientaci v životě, ve vztahu k druhým, rozvoj přesvědčení o smysluplnosti života.

3.1.2 Coping – zvládání zátěže

Původ termínu coping je v anglickém slovesu cope (zvládat něco, s něčím se vyrovnat). Pojem coping behavior zavedl do psychologie Maslow (in Baštecká & kolektiv, 2009) a míní jím *chování, které slouží ke zvládnutí požadavků prostředí*. Lazarus (in Baštecká & kolektiv, 2009) popsal v roce 1966 pojetí copingových strategií užívané dodnes. *Zvládáním se rozumí proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu vyhodnoceny jako zdroje ohrožení (stresory)* (Lazarus in Baštecká & kolektiv, 2009).

Vágnerová (2004) rozlišuje **coping zaměřený na řešení problému** (což odpovídá řízení vnějších faktorů, viz více Lazarus) a coping **zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody** (ovlivňování vnitřních faktorů). Toto druhé řešení spočívá ve změně postoje k problému a je uplatňováno zejména v případech, kdy není možné problém řešit (na vnější úrovni). Např. smrt blízkého člověka nelze změnit, ale lze se s ní např. vyrovnat.

Bože, dej mi odvahu, abych změnil věci, které změnit mohu. Klid, abych se smířil s tím, co změnit nemohu. A moudrost, abych je od sebe dovedl rozlišit (de Mello in Coan, 1999).

Křivohlavý a Baštecká (in Baštecká & kolektiv, 2009) jmenují některé osobnostní charakteristiky, které pomáhají řešit životní problémy. Nazývají je souhrnně odolnostmi či nezdolnostmi a řadí sem např. vnímání soudržnosti světa, umístění vlivu, vnímaná vlastní zdatnost, tvrdost v zátěži, optimismus, sebeúcta.

Také uvádí, že některé nedávné výzkumy z této oblasti ukazují nejen na vliv osobnosti konkrétního jedince, ale zdůrazňují vliv situace, zvláště v pro něho mezních, dosud neznámých situacích. Míní, že v těchto extrémních situacích pomáhá každému něco jiného, protože dosavadní jedincovy zvládací strategie nepostačují a je tedy nucen se pro úspěšné zvládnutí situace naučit strategie nové (tzv. posttraumatický růst).

Zvládání těžkostí se jedinec učí od narození a úspěch plodí úspěch. Toto přirozené učení lze ještě podpořit pomocí nácviků podporujících sebeúctu či vedoucích k osvojení si nových zvládacích strategií (Křivohlavý a Baštecká in Baštecká & kolektiv, 2009).

3.1.2.1 Vnímání soudržnosti světa

Vnímání soudržnosti světa podle Antonovského (in Baštecká & kolektiv, 2009) znamená, do jaké míry má jedinec převládající (přestože dynamický) prožitek důvěry v předvídatelnost prostředí a že věci půjdou tak, jak lze reálně předpokládat. Jeho třemi složkami jsou srozumitelnost (do jaké míry jedinec vnímá logický řád a strukturu událostí), zvladatelnost (do jaké míry se jedinec domnívá, že situaci zvládne) a smysluplnost (míra prožitku, že život má smysl a má cenu se v něm angažovat).

Umístění vlivu podle Rottera (in Baštecká & kolektiv, 2009) znamená, zda jedinec přičítá svůj zdar spíše svým činům a své zodpovědnosti nebo spíše okolnostem (např. náhodě, štěstí, vlivu mocných).

3.1.2.2 Tvrdost v zátěži

Tvrdost v zátěži podle Kobasové-Ouellettové a Maddiho (in Baštecká & kolektiv, 2009) vyjadřuje existenciální odvahu způsobem pozorovatelným v chování a sestává ze tří charakteristik. Jsou to víra ve schopnost ovlivňovat dění (vláda nad věcmi i sebou

proti bezmocnosti), angažovanost (vlození se do věci proti odcizení) a chápání problémů jako výzev k jejich překonání. (proti zabezpečení).

3.1.2.3 Vnímaná vlastní zdatnost

Vnímaná vlastní zdatnost, znamená, že člověk svůj život zvládá lépe, věří-li tomu, že ho zvládne. Bandura (in Baštecká & kolektiv, 2009) tento pojem popisuje jako *přesvědčení lidí o vlastních schopnostech uspořádat své činy a postupovat způsobem, který je zapotřebí k řešení budoucích situací.*

3.1.2.4 Optimismus

Optimismus, jak píše Bandura (in Baštecká & kolektiv, 2009), je postoj nebo osobnostní rys, kdy jedinec většinu situací či událostí vnímá jako dobré (alespoň v něčem) a očekává, že také dobře dopadnou. Seligman (2003) míní že, optimismus a naděje zvyšují jedincovu odolnost vůči depresi, když jej postihne něco špatného, zvyšují pracovní výkon, zejména v náročných profesích, zlepšují tělesné zdraví. Optimismus a naděje mohou být jedincem samotným záměrně posilovány. Také se Seligman zabývá **naučeným optimismem** (oproti naučené bezmocnosti) a tvrdí, že stejně tak, jak existuje naučená bezmoc, se lze naučit optimismu. Je totiž možné své emoce pozitivně vyladit prostřednictvím změny pocitů spojených s minulostí, týkajících se smýšlení o budoucnosti a vztahujících se k prožívání přítomnosti.

Ve vztahu k **minulosti** Seligman (2003) zdůrazňuje dobrovolnou vděčnost a odpuštění. Vděčnost zvyšuje životní spokojenost tím, že zveličuje dobré vzpomínky na minulost. A umění odpouštět (více viz kapitola 3.1.3.4 této práce) minulé hříchy rozpouští hořkost bránící pocitu štěstí. Dále Seligman (2003) upozorňuje na úskalí při vyjadřování svých záporných emocí a zabývání se jimi (čímž se ony množí) a jedinec se pak ocitá v začarovaném kruhu, ve kterém bezvýsledně řeší minulé křivdy.

Pozitivní emoce ve vztahu k **budoucnosti** zahrnují víru, důvěru, sebedůvěru, naději a optimismus.

Seligman (2003) zmiňuje dobře zdokumentovanou metodu pro zvýšení míry optimismu. Tato metoda spočívá v rozpoznání a následném rozebrání pesimistických myšlenek a Seligman (2003) ji popisuje takto:

Když zjistíte, že vám hlavou proběhla pesimistická myšlenka, nejspíše neopodstatněná, argumentujte proti ní s pomocí modelu ABCDE. A označuje nepříznivou událost, B je vaše přesvědčení, které se k dané situaci automaticky váže, C označuj e obvyklé důsledky vašeho názoru, D je pro disputaci s typickým názorem a E znamená aktivizaci, k níž dojde, bude-li disputace úspěšná. Efektivní disputaci s názory, které se vynoří po nějaké nepříznivé události, můžete svou reakci změnit od sklíčenosti a rezignaci k aktivitě a dobré náladě. Ukázka tohoto postupu na konkrétním příkladu viz v příloze č. 4.

Pokud zde shrneme Seligmanovy (2003) vůlí ovladatelné strategie umožňující posunout jedincovu hladinu pozitivních emocí do vyšší části jeho konstitučně daného rozmezí pro štěstí, je to vděčnost, odpouštění a únik z tyranie determinismu zvyšující pozitivní emoce vztažené k minulosti. Naučit se naději a optimismu prostřednictvím disputace zvýší kladné pocity ohledně budoucnosti. Odstranění habituace, vychutnávání a dbalost umocňují potěšení v přítomnosti.

Fredricksonová (in Seligman, 2003) vyzdvihuje význam pozitivních emocí pro evoluci. Rozšiřují prý trvalé intelektuální, tělesné a sociální zdroje. Odůvodňuje to tím, že má-li jedinec dobrou náladu, lidé jej mají raději, což podporuje přátelství, lásku či spolupráci ostatních s tímto jedincem. Ve srovnání s omezeními danými negativními emocemi je jedinec psychicky expanzivnější, tolerantnější a tvořivější. Je otevřenější novým nápadům a novým zkušenostem.

Seligman (2003) poukazuje na pokusy zaměřené na to, jak jedincova nálada ovlivní jeho pomoc ostatním. V nich se bez výjimky ukázalo, že šťastní lidé pomáhají častěji. V laboratoři prokázali více empatie ti, kteří byli před tím rozveseleni. Je-li jedinec šťastný, není tolik zaměřen na sebe, má ostatní raději a o své štěstí se chce podělit dokonce i s neznámými lidmi. Když je člověk sklíčený, stane se podezíravým, obrátí se do sebe a defenzivně se zaměří na vlastní potřeby.

3.1.2.5 Sebeúcta

Sebeúcta též pozitivně ovlivňuje pocit osobního štěstí a přispívá k úspěšnému zvládnání životních situací. Křivohlavý a Baštecká (in Baštecká & kolektiv, 2009) ji spojují do jisté míry s asertivitou (asertivita viz kapitola 3.1.4).

Budeme-li vycházet z humanistické psychologie, jedním z předpokladů pro zdravý osobnostní rozvoj jedince je jeho **sebeúcta**. Sebeúcta je podle Cakirpaloglua (2012) jedincovo přesvědčení, že jeho vlastnosti a projevy jsou žádoucí. Jedná se tedy o složeninu jedincových emočních postojů vůči vlastní osobě. Nejde o vychloubání se či o tendenci potvrzení sama sebe, ale spíše o pokojné uspokojení, které jedinec prožívá, protože je, jaký je. Sebeúcta je významným zdrojem motivace, pocitu pohody a duševního zdraví jedince. U sebehodnocení se projevuje Aristotelův výrok, že *ctnosti jsou středem mezi dvěma krajnostmi* (Aristoteles in Cakirpaloglua, 2012).

Proto, pokud je sebeúcta nízká, může to vést ke špatné náladě až zoufalství, snížené odolnosti vůči frustraci, ke snížení motivace a pracovních, sociálních a adaptačních schopností. Rogers (in Cakirpaloglua, 2012) uvádí, že *nepřijetí sama sebe zkresluje hodnocení ostatních lidí a narušuje interpersonální vazby*. Kdo nenávidí sebe, zpravidla nenávidí i ostatní. Je-li sebeúcta naopak přebytná, snižuje se sebekritičnost a vzniká komplex nadřazenosti, což mimo jiné komplikuje jedincovy sociální vztahy.

3.1.3 Sebepoznání a sebezpřijetí

Důležitým předpokladem pro zdravou (tedy v rovnováze pojatou) sebeúctu, je jedincovo **sebepoznání** a **sebezpřijetí**. Budeme-li vycházet z termínu **přijetí** podle Rogerse (in Cakirpaloglua, 2012), pak sebezpřijetí je podmínkou příznivého vývoje osobnosti, která vyjadřuje **nepodmíněnou** kladnou úctu k vlastní osobě. Podle Hartla a Hartlové (2009) sebezpřijímání obnáší i realistický pohled na sebe sama, na vlastní schopnosti, celkovou hodnotu i vlastní omezení, a schopnost obojí přiměřeně prožívat.

Sebepoznání je podle Pelikána (1995) nezbytným předpokladem toho, aby se jedinec stal subjektem výchovy, aby na základě hlubšího poznání vlastní osobnosti hledal cesty k svému zdokonalení. Mezi i u nás nejrozšířenější možnosti sebepoznání řadí Pelikán jógu a zen.

Kopřiva (2006) odůvodňuje význam sebezpřijetí v pomáhajících profesích, mezi něž také patří vychovatelství: *Kdo se nemá rád, spotřebovává mnoho energie ve stálém vnitřním konfliktu mezi skutečným a ideálním obrazem sebe samého* a tudíž mu nezbývá energie pro svěřence, práci atd. Navazuje tím, že *kdo nesnáší některé své skutečné vlastnosti, nedovede tyto rysy přijmout ani u klientů a i zde upadá do konfliktů*. A toto

shrnuje: *Člověk, který je na sebe příliš přísný, který se nemá rád, se paradoxně stává tím, čemu se chce vyhnout – egocentrikem, jehož základním životním tématem je on sám, jeho vnitřní konflikt, i když k jeho řešení třeba používá pomáhání druhým* (Kopřiva, 2006).

3.1.3.1 Sebepoznávání za pomoci jógové „meditace sebedotazováním“

Mahéšvaránanda (2000) tvrdí, že systém *Jóga v denním životě nás pomocí meditace sebedotazováním přivádí k našemu cíli – k poznání sebe sama a k sebeuskutečnění ve sjednoceném já*. (Tato meditace začíná otázkou *Jaký jsem já?*, aby nakonec našla odpověď na základní problém lidského bytí *Kdo jsem já?*) Toto duchovní poznání je na rozdíl od intelektuálního vědění věčné a neměnné. Nelze se jej naučit ani jej vyučovat, rozvíjí se v jedincově nitru na základě poznání a respektování vesmírných zákonů.

Na začátku meditace se provádějí cviky navozující úplné tělesné uvolnění a duševní klid. Poté se procvičuje schopnost koncentrace a představivost. Následně se jedinec obrací k obsahům vlastního vědomí, vlastnostem, představám a způsobu myšlení. Snaží se při tom zaujmout neutrální, nezaujatý postoj, aby mohl dojít k novým pohledům a poznatkům. Jde o to neuváznout v myšlenkových stereotypech, ve vlastních emocích, ale překročit hranice vlastního intelektu a vnořit se do hlubin svého vědomí. Jedinec v sobě může objevit netušené pozitivní vlastnosti, ale i stránky osobnosti, které mu brání v duchovním rozvoji a vytváří vnitřní nesoulad i nesoulad s okolím (strach, žádosťivost, ctižádost, závist, žárlivost, prchlivost, nesnášenlivost atd.)

Rozlišují čtyři úrovně vědomí (nevědomí, podvědomí, vědomí a nadvědomí). V nevědomí jsou stopy karm z předešlých inkarnací. V podvědomí spočívají všechny zážitky tohoto života od vstupu duše do dělohy. Jsou zde uloženy všechny prožitky, všechny vědomé i nevědomé smyslové vjemy, všechno pěkné a radostné i všechny potlačené problémy, rozporuplné i agresivní pocity, obavy, smutek, naděje i přání. *Když se v meditaci noříme hluboko do sebe, můžeme si tato semínka ležící v podvědomí uvědomit. Poznáním a analýzou příčin a souvislostí je pak dokážeme uvolnit a s konečnou platností odstranit* (Mahéšvaránanda, 2000).

Mysl nemůžeme zastavit, můžeme jí ale dát určitý směr. Pomocí meditace sebedotazováním se učíme kontrolovat a řídit mysl a smysly, aniž by byly potlačovány. (Ovládáme-li totiž mysl příliš a zcela potlačujeme přání a city, vytváří se v podvědomí

napětí, které může způsobit problémy.) Nejdříve je však třeba poznat sama sebe, své vnitřní pohnutky a naučit se jim rozumět. Učíme se zde chápat a odpouštět sami sobě i ostatním, pročišťujeme podvědomí a pozvolna rozpouštíme vnitřní zábrany a komplexy. Myšlení se tříbí a projasňuje a jsme schopni se vyhnout mnohým životním problémům, či je překonat. Poznáváme své pravé bytí i životní cíl a naše vnitřní Já se může rozvíjet.

Důležitá je při těchto meditacích tzv. pozice pozorovatele, abychom sami sebe např. neodsuzovali za své poznané stránky či netrpěly pocity viny apod. Konkrétní postup v Mahéšvaránanda (2000).

3.1.3.2 Technika sebepoznávání tzv. „zrcadlo“

Pomocí rozpoznávat jedinci jeho konkrétní psychické nevyrovnanosti může vnímání a uvědomování si toho, co mu na ostatních lidech vadí. *Jak poznáme sami sebe? Podle svých reakcí na všechno kolem nás! Čím více reagujeme, tím větší problém máme a tím více možností k poznání sebe sama. K tomu, abychom se mohli poznat, potřebujeme tudíž druhé lidi. Bez nich se o sobě nic nedozvíme* (Jordánová, 2009). Tedy, jak zmiňuje Čáp (in Čáp & Mareš, 2001), projekce vlastních psychických procesů, stavů, motivů a vlastností do ostatních lidí. Zjednodušeně řečeno „Podle sebe soudím tebe.“ Jedná se o jeden z obranných mechanismů popisovaných v psychoanalýze, tedy neuvědomělé přenášení subjektivních, popřípadě podvědomých přání, motivů a pocitů na jiné osoby nebo situace (Hartl & Hartlová, 2009).

3.1.3.3 Zvědomění vytěsněných stránek osobnosti pomocí techniky „Autobus“

Fordová (2002) zastává názor, že všechny vlastnosti, jsou-li v odpovídající situaci ve správný čas a v adekvátní míře užity, jsou oprávněné a žádoucí. Jak již bylo výše zmíněno - *ctnosti jsou středem mezi dvěma krajnostmi* (Aristoteles in Cakirpaloglua, 2012). K jejich nesprávnému (neadekvátnímu) užití, ať do jejich přiměřenosti (přehnané či nedostatečné), či do časové adekvátnosti dochází vlivem jedincova přesvědčení, že daná vlastnost je „špatná“. Jedinec si (většinou v dětství) interiorizuje názor, že některá z vlastností je nevhodná, a z potřeby být přijímán tuto vlastnost u sebe potlačí, vytěsní z vědomého prožívání. To jedince omezuje v mnoha směrech. Nemůže tuto vlastnost aktivně používat v potřebných a tomu odpovídajících situacích. A naopak se u něj může

projevit o to nepřiměřeněji a nevhodněji, čím více byla doposud potlačována. Jedinec si také tuto potlačenou vlastnost projektuje do svého okolí a ostatních lidí, čímž se narušují i jeho sociální vztahy. Dochází též k vnitřnímu napětí mezi vědomím a podvědomím, což se rovněž projeví na více úrovních. V neposlední řadě se tímto „ukrýváním“ dané vlastnosti před sebou či ostatními jedinec energeticky vyčerpává. Je zde nabízeno přirovnání, kdy dostanete ráno jablko, které musíte celý den držet v ruce a přitom se chovat tak, aby si jej nikdo nevšiml. A ani vy sami je neviděli. V praxi je to nereálné, lidé si vašeho podezřelého chování při snaze skrýt jablko všimnou, tím spíše. Nehledě na fyzickou únavu z nepřírozeného pohybu při ukrývání jablka. Fordové proto jde o to, tyto vlastnosti si znovu uvědomit, přijmout je jako správné (při adekvátním užívání) a začít je tak opět v oprávněných případech vědomě používat.

K tomu nabízí „meditační“ techniku na objevování našich potlačených vlastností a stránek osobnosti s názvem „Autobus“. Toto cvičení se provádí na klidném, nerušeném místě v příjemné a pohodlné poloze, kdy si po navození fyzického i psychického uvolnění představíme, že nastupujeme do autobusu. Zde se rozhlédneme po ostatních cestujících, a kdo nás zaujme, toho požádáme, aby se nám představil, a pozveme jej ven na procházku parkem. Naše podvědomí zařídí, že se tato osoba představí jménem nějaké konkrétní vlastnosti, kterou si máme začít uvědomovat a vědomě ji užívat. Také se jí zeptáme, co nám přináší dobrého a co můžeme naopak udělat my pro ni. Poté, co si s touto vlastností vše potřebné řekneme, doprovodíme ji zpět do autobusu, kde se s ní rozloučíme a poděkujeme jí. Popis tohoto cvičení je v nezkrácené verzi uvedeno v příloze č. 5.

3.1.3.4 Odpuštění

S tématem přijetí a sebezpřijetí úzce souvisí i pojem odpuštění. Křivohlavý (in Baštecká & kolektiv, 2009) vysvětluje, že základem tohoto slova je sloveso „pustit“, což znamená uvolnit něco, přestat to držet, umožnit odchod, přestat se o něco zajímat. Předpona „od“ pak umocňuje, že jde o to se od něčeho odloučit. Enright a North (in Baštecká & kolektiv, 2009) definují odpuštění jako *ochotu vzdát se vlastního práva na rozmrzelost (zlost, vztek, odpor, zášť atp.), negativní posuzování a na netečné chování vůči člověku, který mě nespravedlivě ranil, a být ochoten žít (pěstovat) v sobě k němu postoj šlechtnosti, velkorysosti, nezaslouženého slitování, a dokonce i lásky*. Je tedy

potřeba na jedné straně něco potlačit (např. hněv) a na druhé straně něco posílit (např. slitování).

Odpuštění se liší od jiných aktivit jako je ignorování, pardonování (všeobecná amnestie apod.), od zapomenutí vlivem slabé paměti. Také se nejedná o omlouvání činu, o jeho popření ani o tolerování, schvalování či podporování činu. Odpuštění není ani předstíráním, že je vše v pořádku, ani smírem, je jen prvním krokem k němu. Odpuštění je v psychologických studiích vnímáno jednak jako interpersonální aktivita, jednak jako intrapersonální dění (tedy co se děje v psychice postiženého). Luskin (in Baštecká & kolektiv, 2009) diagnostikoval tři faktory vyhrocující negativní odezvu. Situace je vnímána poškozeným velmi osobně. Viník je považován odpovědným za to, jak se postižený cítí. Postižený si vytváří tzv. „příběh křivdy“. Worthington (in Baštecká & kolektiv, 2009) vypracoval model pěti fází odpuštění, kdy nejprve probíhá soustředění pozornosti na to, co se stalo, a na konflikt. V druhé fázi se rodí a sílí empatie k viníkovi. Ve třetí fázi poškozený uzavírá závazek vzdát se snahy po odplatě a pomstě. Čtvrtou fází je rozhodnutí odpustit a poslední fází je výdrž v tomto rozhodnutí.

Velechovský (in Velechovský & Havelka, 1996) považuje naučit se odpouštět za jednu z nejdůležitějších úloh v naší škole života. Odpuštění je podle něj neviditelný akt v našem srdci. *Odpuštění má dvě úrovně. První je odpuštění hlavou. K tomu většinou potřebujeme pochopit, proč dotyčný tak jednal. Ale samotné odpuštění hlavou nestačí. Je potřeba odpustit hlavně srdcem. To, že se to podařilo, pozná jedinec podle toho, že je schopen na dotyčného myslet s klidem bez jakýchkoliv negativních pocitů, a dokonce je schopen přát mu to nejlepší. Za důležité považuje uvědomit si, že odpuštění neznamená vyjádření souhlasu s dotyčným chováním. Člověk může vyjádřit jasný nesouhlas a přitom odpustit. Nedílnou součástí každého odpuštění (které je vnitřním aktem), je také vnější konání s cílem poskytnout dotyčnému jasnou zpětnou vazbu. Jasně sdělení, že s jeho jednáním nesouhlasíme. To, co bylo řečeno o odpuštění druhým, je potřeba v první řadě aplikovat na sebe, tedy při odpouštění sobě samým. A pro některé lidi je právě odpustit sami sobě mnohem těžší.*

Tématem odpuštění se zabývá i Tipping (2006), který v terapeutické praxi používá termín **radikální odpuštění**, tedy přesvědčení, že vlastně není co odpouštět. Vnímá všechny situace v životě jedince jako správné a potřebné pro jeho další vývoj či

uvědomění si nesprávných postojů. Jedním z nich je archetyp oběti, který je podle něj v lidech hluboce zakořeněný a silně působí na obecné vědomí. Lidé hrají role obětí ve všech oblastech svých životů a přesvědčují sami sebe o tom, že vědomí obětí je absolutním základem lidské existence. Jestliže chceme tento archetyp v sobě transformovat, musíme nejprve tento pocit oběti plně prožít. Proto ve svém životě potřebujeme situace, jež nám umožní cítit se jako oběť, abychom je mohli následně s pomocí odpuštění transformovat. Vychází též z teorie morfických polí a morfické rezonance Ruperta Sheldrakea. V lidském kontextu morfická pole spojují jednotlivé členy prostřednictvím extrasenzorické a energetické rezonance (vědomím), nezávisle na čase a prostoru. Tím Tipping vysvětluje mimo jiné to, že pokud někdo odpustí, pocítí tento účinek i osoba, jíž bylo odpuštěno (bez ohledu na vzdálenost).

Pokud se nám daří znovunalézat a přijímat své odmítnuté vlastnosti a stránky charakteru a uvádět je do rovnováhy, stáváme se harmoničtější osobnostmi, jsme i ve větším souladu se svým okolím a také, řekněme, s vesmírem (bohem, universem či podobně), odkud nám pak mohou volněji přicházet a proudit odpovědi na naše otázky, inspirace a podobně. Jsme pak přirozeně více intuitivní. A pomocí intuice se nám daří často nacházet mnohem lepší řešení, než například logickým rozumem, který je odkázán výhradně na informace, které o dané věci máme. A ty nemusí být vždy objektivní, správné a úplné.

3.1.4 Nácvik asertivity

Osvojení si pravidel asertivního chování může vychovateli pomoci si zvýšit sebedůvěru, sebeúctu i sebehodnocení, zbavit se strachu a nejistot v sociálních situacích, umět si obhájit osobně důležité cíle a vznést oprávněné požadavky, zvládat konflikty bez stresu a sebeponížení, získat spontaneitu a otevřenost v mezilidských vztazích, naučit se přiměřeně vyjadřovat své emoce (a tím i předcházet napětí z jejich nahromadění), naučit se rozhodovat za sebe a být nezávislý na hodnocení druhých, zpřehlednit komunikaci (druzí nám pak lépe rozumí a častěji vyhoví), naučit se otevřeně, upřímně a přiměřeně komunikovat s druhými (v běžných situacích, s nadřízenými, s blízkými apod.), naučit se lépe vyjadřovat pozitivní pocity (a tím i získat více zpětných reakcí).

To vše může velice usnadnit výkon vychovatelovy profese ve vztahu ke svěřencům, kolegům, nadřízeným, rodičům i ostatním lidem. Předchází tím i vzniku stresu nebo jej alespoň zmírňuje díky účinnému způsobu komunikace, kterou lze chápat jako prevenci sociální úzkosti. Také díky lepší schopnosti kontroly vyjádřených pocitů a potřeb. Při dostatečném osvojení dovednosti asertivně jednat, může vychovatel tyto principy předávat i svěřencům, nebo je jim alespoň příkladem.

Asertivita je umění prosadit se a zároveň respektovat potřeby druhých (Praško & Prašková, 2007). Jedná se o tvůrčí přístup, kdy jde o vyřešení situace, aniž by se dotyčný uchýlil k agresi či pasivitě. *Asertivní jednání se zpravidla definuje jako jednání, které není ani pasivní, ani agresivní* (Medzihorský, 1991). Podle Hartla a Hartlové (2009) je asertivita založena na dostatečném sebevědomí a na souboru sociálních a komunikačních dovedností.

Asertivní člověk podle Praška a Praškové (2007) přebírá plnou zodpovědnost za své jednání. Ví, co chce, a také, jak toho dosáhnout. Je si vědom důsledků. Je aktivní a vyhýbá se agresi a manipulaci. Zpravidla říká přímo, o co mu jde a co cítí. Nepovyšuje se, a ani neponižuje. Umí naslouchat. Pokud se dopustí chyby, přizná ji. Dokáže přistoupit na kompromisy. Působí vyrovnaně, srozumitelně, uvolněně. Více vyjadřuje pozitivní věci, pokud kritizuje, tak konstruktivně, věcně a bez ponižování. Upřednostňuje spolupráci před vítězstvím.

Při asertivním jednání se uplatňují následující jedincova práva:

1. Právo sám posuzovat své vlastní chování, myšlenky a emoce a být za ně a za jejich důsledky sám zodpovědný.
2. Právo nenabízet žádné výmluvy nebo omluvy na ospravedlnění vlastního chování.
3. Právo posoudit, zda a nakolik být zodpovědný za řešení problémů druhých.
4. Právo změnit svůj názor.
5. Právo dělat chyby a být za ně zodpovědný.
6. Právo říci: „Já nevím.“
7. Právo být nezávislý na dobré vůli ostatních.
8. Právo dělat nelogická rozhodnutí.
9. Právo říci: „Já ti nerozumím.“
10. Právo říci: „Je mi to jedno.“

11. Právo sám rozhodnout, zda budu jednat asertivně, či ne (Medzihorský, 1991).

Asertivity lze dosáhnout osvojením si jejích pravidel (viz např. Praško & Prašková, 2007; Medzihorský, 1991) a následně praktickým nácvikem. Např. podle literatury nebo na některém z kurzů asertivity apod.

3.1.5 Metoda EFT

EFT je zkratkou pro Emotional freedom techniques, volně přeloženo Techniky emoční svobody. Patří mezi metody energetické psychologie, které spojují práci na psychice a zároveň fyzickém těle. Zde ji uvádíme jako jednu z vychovatelových možností svépomoci při nápravě některých fyzických či psychických problémů.

EFT vyvinul americký psycholog Roger Callahan, který se kromě klasické psychologie zabýval akupresurou a akupunkturou a v 70. letech 20. století podnikl experiment, při kterém tyto obory zkombinoval s překvapivě úspěšným výsledkem. Došel k závěru, že příčinou negativních emocí je porucha v tělesném energetickém systému (tzv. meridiány), který propojuje psychiku a tělo. Proto začal pracovat s tímto energetickým systémem zároveň s psychikou. Jako příčinu současného problému nevnímá primárně například prožité trauma, ale často právě poruchu v energetickém systému, která následkem prožití traumatu vznikla. Psychiku tedy vnímá pouze jako indikátor vzniklé poruchy.

Během traumatu (nemusí jít pouze o vážné trauma) vznikne v našem energetickém systému porucha, která následně způsobí nežádoucí prožitek v našem těle, ať už formou negativní emoce nebo bolesti, později nemoci (Callahan in Katayama, 2011).

Uvádí také, že problém na úrovni energetického systému tedy nelze úspěšně řešit na úrovni psychiky. *K odstranění problémů pomocí EFT dochází aktivací příslušné dráhy, na které se nachází porucha, pomocí afirmace a současného poklepání na EFT body (Katayama, 2011).*

EFT spočívá v mechanické části, která obnáší několik EFT bodů na těle a způsob, jak na ně poklepat, a v psychologické části (jak pracovat s traumaty, emocemi a podobně). Mechanická část obnáší poklepávání na několika základních energetických

bodech na těle a provádí se současně s psychoterapií. Konkrétní postup při terapii viz např. v Katayama (2011) nebo na internetu⁴.

3.1.6 Snaha o vědomé jednání, myšlení, cítění i vnímání

Jak je již výše zmíněno, Cakirpaloglu (2012) uvádí, že z pohledu humanisticko – existenciální teorie je seberealizace vyšší stav **uvědomělé** existence.

V předešlém textu jsme si již také zmínili snahu o uvědomování si potlačených nevládnutých emocí a prožitků z minulosti, a jaký vliv mají na osobnost člověka, na jeho psychiku apod. Nyní se zaměříme na **uvědomování si** toho, co probíhá v přítomnosti, právě teď. To, že se snažíme žít vědomě, provádět vědomě činnosti, vnímat vědomě své myšlenky, pocity a emoce, má významný vliv na kvalitu našeho života, na náš osobnostní rozvoj obecně, na efektivnost naší práce, na vztahy s ostatními lidmi, psychické i fyzické zdraví atd. Mimo jiné i v tom, že se takto můžeme vyhnout např. vlastním automatickým reakcím na různé podněty, kdy můžeme jednat podle naučeného a často již nefunkčního schématu. Pokud jsme však vědomými (tedy svým vědomím zaměřeni na přítomný okamžik), této naší reakci se vyhneme nebo si ji alespoň včas uvědomíme. Naše sebereflexe je pak mnohem účinnější. Tím, že jsme vědomými, jsme více soustředěni na činnost, kterou právě provádíme, a nerozptylují nás myšlenky, které s činností nesouvisí, což má vliv mimo jiné na kvalitu naší práce i její efektivitu celkově. Tento vědomý stav, kdy se jedinec plně soustředí např. na svou práci, by se dal považovat za jistý druh transcendence, jak jej zmiňuje např. Coan (1999) nebo Helus (2009), viz výše (2.1.5.10 a 2.1.7.5).

Csikszentmihalyi (in Birkenbihl, 2002) se zabýval výzkumem **vrcholových zážitků**, jak je popisoval např. Maslow (in Birkenbihl, 2002 a in Baštecká & kolektiv, 2009). *Jedná se o zvláštní stav, který lze těžko popsat. Máme k dispozici formulace jako: „V takových chvílích jsem plně a naprosto sám sebou“, „Jsem plně Tady a Ted“, „Jsem dokonale a autenticky přítomen.“* (Birkenbihl, 2002). Csikszentmihalyi tento fenomén zkoumal pomocí otázek: Čím se tento zvláštní stav vyznačuje? Co se při něm odehrává na (neuro)fyzilogické úrovni? Co mají společného lidé, kteří tyto zážitky

⁴ <http://www.eft-ahc.cz/files/uploaded/UserFiles/skripta/manual.pdf> In: [online]. [cit. 2013-04-22], <http://www.eft.cz/>. In: [online]. [cit. 2013-02-22]

mají? Na základě těchto svých výzkumů vytvořil koncepci FLOW. Při těchto zážitcích „vše proudí“ - proudí hormony v těle a neurotransmitery v mozku, zároveň dochází i k proudění duševnímu (vyvěrají asociace, myšlenky, tvořivé nápady apod.) Tento stav FLOW nastává těsně nad úrovní našich současných schopností, ale těsně pod úrovní, která by už pro nás znamenala stres z nezvládnutí této činnosti. Prakticky nikdy proto ke stavu FLOW nedochází při činnostech vykonávaných nesoustředěně. Z každé činnosti lze udělat činnost doprovázenou FLOW, jestliže tuto činnost stoprocentně převedeme do našeho vědomí. To můžeme provést například mírnou změnou při jejím provádění, aby nemohly být použity etablované přednostní nervové dráhy. Názorným příkladem může být vykonávání činnosti pomaleji, než je člověk navyklý nebo opačnou rukou apod.

To že jsme vědomými v daném okamžiku, nám také může pomoci vnímat naše emoce, pocity a skryté motivy reagování na různé situace. Lépe se v nich pak můžeme vyznat a případně je přehodnotit. V případě vychovatele může jít například o včasné uvědomění si, že jedná pod vlivem tzv. haló efektu, jak jej zmiňuje Helus (2007), apod.

Můžeme si také všimnout, že často provádíme dvě (i více) různých činností najednou a přitom se nesoustředíme pořádně ani na jednu z nich. Jako názorný příklad si uvedme řízení automobilu. Je sice potřeba být při tom schopen provádět více činností zároveň (řídít, řadit, ovládat pedály apod.), mít tyto činnosti zautomatizované, abychom při tom všem zvládali sledovat provoz a rozhodovat se, pokud se ale snažíme ještě například telefonovat, může být naše pozornost natolik roztržena, že v krizové situaci nemusíme stihnout zareagovat včas.

Schopnost soustředit se na přítomný okamžik nám může pomoci i při emočně či jinak vypjatých situacích, kdy nám například upnutí své pozornosti na vlastní dech může pomoci soustředit se na „tady a teď“, a díky tomu se zklidnit a získat zpět určitý nadhled pro adekvátní řešení situace. Tedy nepodlehnout emocím.

Vědomým soustředěním se na přítomnost se též vymaňujeme z vlivu neustálých myšlenek, které si člověk ani běžně neuvědomuje, jež ale stále ovlivňují jeho psychické rozpoložení, psychický klid a tím i fyzické zdraví, soustředěnost, efektivitu atd.

Jako prostředek pro nácvik vědomého prožívání nám může sloužit jakákoli vědomě prováděná činnost nebo přímo některá z meditačních technik, autogenní trénink (Vojáček, 1988), jóga (Mahéšvaránanda, 2000) apod.

3.1.7 Zvyšování, prohlubování a aktualizace odborných znalostí a dovedností

Komplexní odborné znalosti k vychovatelské profesi lze získat studiem na některé pedagogické fakultě, obor vychovatelství. Například tříleté bakalářské studium vychovatelství v programu celoživotního vzdělávání pod Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Zde jsou v průběhu tří let zařazeny mimo jiné tyto předměty: filosofie výchovy a etika profese, obecná pedagogika a kapitoly z dějin výchovy, osobnost a její vývoj, sociální a pedagogická psychologie, sociální pedagogika, prevence školního násilí a šikanování, biologie člověka pro vychovatele, český jazyk a kultura mluveného projevu, dramatická výchova, hudební výchova a didaktika hudební výchovy, tělesná výchova a didaktika tělesné výchovy, výtvarná výchova a didaktika výtvarné výchovy, praktické činnosti a didaktika praktických činností, informační výchova a didaktika informační výchovy, informační a komunikační technologie, kulturní propedeutika, pedagogika volného času, aktuální problémy školní pedagogiky, uvedení do speciální pedagogiky, specifické poruchy učení a chování, pedagogicko-psychologická diagnostika, základy ekologie a problematiky životního prostředí, právní minimum při práci s dětmi, právní vědomí vychovatele, práce se sociálně patologickými jevy ve škole, mediální výchova a základy interpretace masových médií, psychologické zvláštnosti dospívání, výchova a role vychovatele v současném světě.

Tyto základy může následně každý vychovatel dále rozvíjet a aktualizovat vlastním samostudiem odborné literatury a časopisů, internetových zdrojů či různými specializovanými kurzy k dané tematice. Jedná se například o aktuální poznatky a výzkumy z oblasti psychologie, pedagogiky, sociologie či z oboru vychovatelova zaměření apod.

Do těchto zdrojů můžeme zahrnout týdeník **Učitelské noviny**, které jsou nezávislým odborným listem podporujícím výchovu a vzdělanost. Obsahují rozšířené aktuální

zpravodajství z oboru, reportáže, sondy, ankety, výměnu zkušeností pedagogů, dokumenty, metodické pokyny MŠMT, seznamy škol s novými obory, rady odborníků a cílenou inzerci pro školy. Vydavatelem je Gnosis.

Na internetu například nalezneme **metodický portál www.rvp.cz**⁵, který vznikl jako hlavní metodická podpora učitelů a také k podpoře zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách. Jeho smyslem je vytvořit prostředí, ve kterém se pedagogové budou moci navzájem inspirovat a informovat o svých zkušenostech.

Na internetovém portálu **Veskole.cz**⁶ jsou k dispozici digitální učební materiály a výukové zdroje.

Do zvyšování vychovatelových odborných znalostí patří i osvojování si různých **komunikačních kompetencí, krizová intervence** a mnoho dalších. V neposlední řadě také například **znalost cizích jazyků, práce na PC, základní právní povědomí** rozšířené o přehled v normách upravujících a souvisejících s profesí vychovatele (např. možno čerpat na internetu z <http://www.zakonyprolidi.cz/>⁷).

3.1.8 Rozvoj a udržování fyzického zdraví

Dobré fyzické zdraví jistě není pro vychovatele bezpodmínečně nutné, ale rozhodně je pro něj samotného i pro výkon jeho profese v mnoha směrech prospěšné. (Obdobně je tomu ostatně i s ostatními stránkami osobnosti.) Fyzické zdraví a psychická stránka jedince se vzájemně ovlivňují, a proto je pro dobrou psychickou pohodu vychovatele důležité. Rozvoj a udržování si dobré fyzické kondice patří do jedné z úrovní celkového rozvoje osobnosti.

Tělesné zdraví je ovlivněno mnoha faktory, mezi něž bezesporu patří správná životospráva. Tedy dostatek zdravého pohybu, přiměřené množství vhodné stravy, dostatek odpočinku a relaxace, spánku apod., ale především psychická pohoda a optimistický pohled na svět. Dalšími faktory jsou v neposlední řadě genetické

⁵ <http://www.rvp.cz> In: [online]. [cit. 2013-03-12]

⁶ <http://www.veskole.cz> In: [online]. [cit. 2013-03-12]

⁷ <http://www.zakonyprolidi.cz/>. In: [online]. [cit. 2013-03-12]

predispozice jedince, životní prostředí, do jisté míry kultura atd. Každý jedinec má, co se těchto faktorů a jejich míry týče, individuální požadavky a potřeby.

Pokud se budeme zabývat **pohybem**, tak v případě, kdy není třeba řešit nějaký konkrétní hendikep či tělesnou disharmonii, může jako prostředek pro rozvoj a udržování dobré fyzické kondice a tělesného zdraví sloužit téměř jakýkoli přiměřený, co nejvšestrannější fyzický pohyb. Přednost by měly mít ty tělesné aktivity, které přináší konkrétnímu jedinci také potěšení a radost. Může se tedy jednat například o kterýkoli přiměřeně prováděný sport, který je v případě jeho přílišné jednostrannosti doplněn o nějakou další vhodnou aktivitu. Může se též jednat o tanec, jógu, taj-či, běh, turistiku a cykloturistiku, fyzickou práci ve zdravém prostředí atd. Je možné také zařadit dechová cvičení, viz např. Lysbeth (1988) či již zmiňovaný autogenní trénink (Vojáček, 1988) apod.

K otázce **stravování** lze zmínit mnoho různých trendů. Ty jsou však často ve vzájemné neshodě a každý člověk má v tomto ohledu svá specifika. Proto se může ideálnějším řešením jevit naučit se stravovat spíše podle (momentálních) potřeb svého těla. Dokázat správně vnímat co a v jakém množství s chutí sníst a vypít, čeho se vyvarovat. Tedy stravovat se spíše podle svých pocitů, nežli podle předepisovaných diet či zmanipulovaných chutí vyvolaných např. reklamou. Nekompenzovat si přebytkem jídla či jeho chutěmi nedostatek z jiné oblasti svého života (například nedostatek pocitu lásky a štěstí či naplněnosti života atd.). Zde je ovšem předpokladem dostatečná vyrovnanost především na úrovni naší psychiky. Pro někoho může být přínosné i zařazení půstů apod.

Důležitá je i dostatečná **relaxace a odpočinek**. Zde má opět každý jedinec individuální požadavky např. na délku spánku a druh relaxace. V případě problémů se spánkem je možné použít některá doporučení Lysbetha (1988). Každý si může nalézt činnost, při které si odpočine. Můžeme pak volit podle toho, zda se potřebuje zrelaxovat psychicky, fyzicky či oboje. Někdo si může zvolit poslech oblíbené hudby, odpočinkovou četbu, různé koníčky (rybaření, zahradničení, včelařství atd.), rekreační sporty, procházku apod. Přímo z relaxačních technik lze jmenovat již zmiňovaný

autogenní trénink (Vojáček, 1988), Jacobsonovu progresivní relaxaci⁸, jógové relaxační techniky, různé formy meditace. K dispozici jsou i audio nahrávky s řízenou relaxací (např. od Nešpora, Calábka a dalších).

Pozitivní vliv na fyzické zdraví mohou mít i tzv. **očistné techniky**, mezi které patří například sauna, která je spojena i s velmi prospěšným otužováním nebo již zmíněné pústy (Schwitzer, 1998) či různé jógové očistné techniky (Lysbeth, 1988).

Výzkumy ukazují, jak velký vliv má na fyzické zdraví **psychická pohoda** člověka a jeho **optimismus**. Proto je velmi vhodné zabývat se zároveň touto stránkou. Negativní emoce a pocity (sklíčenost, smutek, vztek, strach), stres atd. mají na fyzické tělo dopad ve formě jeho překyselení (Čehovský, 2008), energetických blokády, které se při neřešení problému časem projeví v různých formách i ve hmotném těle (Pataky, 1998). Naopak realistický, ale pozitivní přístup k životu, zdravé sebevědomí, chuť dělat něco pro sebe i pro druhé, udržování rovnováhy mezi dáváním a přijímáním (Lazarev, 2011) na všech úrovních (mezilidské vztahy, láska, příjem potravy a výdej energie, přijímání a poskytování pomoci atd.) má na člověka a jeho fyzické zdraví často větší vliv nežli ostatní faktory, jako jsou strava, životní prostředí a další. (Viz například přednáška MUDr. Rusnáka⁹.)

3.1.8.1 Autogenní trénink

Vojáček (1988) zmiňuje, že autogenní trénink vytvořil ve třicátých letech dvacátého století berlínský neurolog a psychiatr Schultz, který kromě analytických přístupů zdůrazňoval i význam tzv. aktivně klinických metod (hypnózy, sugesce, relaxace a tréninku).

Autogenní trénink vychází z poznatků o vzájemné souvislosti mezi třemi faktory: psychickou tenzí, funkčním stavem vegetativní nervové soustavy a napětím svalstva. Je zde využita záměrná svalová relaxace k dosažení psychického uvolnění a také k ovlivnění funkcí orgánů řízených vegetativní nervovou soustavou. Relaxovaný stav při omezení vnějších podnětů s pohroužením se do duševního klidu je zároveň vhodný

⁸ <http://www.fitcoach.cz/?p=8623> In: [online]. [cit. 2013-03-22]

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=8b3b09BfDeE>. In: [online]. [cit. 2013-02-12]

pro autosugestivní ovlivnění, jehož účinky mohou při častém opakování přesáhnout a umocnit prostou relaxaci.

V základním stupni autogenního tréninku je nacvičováno postupně sedm dílčích úkolů, při nichž dosahujeme uvolnění v jednotlivých částech těla ve spojení s koncentrací na příslušné subjektivní pocity. V tomto pořadí se provádí nácvik uvolnění těla, nácvik pocitu tíhy, nácvik pocitu tepla, koncentrace na dech, koncentrace na srdeční činnost, nácvik pocitu tepla v břiše, nácvik pocitu chladu na čele. Končí se odvoláním relaxace za použití energicky vyslovených formulí „paže napnout, zhluboka dýchat, otevřít oči“. Od tohoto ukončení lze upustit před spaním, kdy je možné nechat přejít relaxaci plynule ve spánek. Kompletní popis metody a její nácvik lze nalézt viz Vojáček (1988) nebo na internetu¹⁰, kde je k dispozici i audionahrávka, kterou můžeme použít jako průvodce v počátcích nácviku. Zkrácenou formu autogenního tréninku viz příloha č. 6 této práce.

3.1.8.2 Jacobsonova progresivní relaxace

Jacobsonova relaxace spočívá zejména v systematickém napínání a uvolňování kosterního svalstva, čímž lze odstranit svalové přepětí. Zároveň v těle vznikají příjemné pocity rovněž přispívající k psychickému uvolnění. Její autor psycholog Jacobson¹¹ při svých výzkumech zjistil spojitost mezi myšlenkami a pohyby svalstva. Když se totiž člověk zaměří na nějakou myšlenku, dochází k reakci ve svalech. Aby člověk zrelaxoval mysl i tělo, je třeba nejprve uvolnit celé kosterní svalstvo. Jacobson uvádí, že pokud jedinec zažije emoční otřes, projeví se to i na jeho kosterním svalstvu tak, že tělo vyšle informaci do mozku a ten vyrozumí emoční oblast. Následně toto vzniklé napětí svalů a šlach zpětně zesílí emoční napětí. Při dlouhodobé psychické nepohodě se zátěž ve svalech odrazí na funkci centrální nervové soustavy a naruší funkci kardiovaskulárních, endokrinních a jiných autonomních systémů. Je však možné se naučit uvolňovat kosterní svalstvo, a tím ovlivňovat psychickou pohodu i činnost jiných vnitřních mechanismů. Základem je odstraňovat pocit napětí ve svalech. Jedinec

¹⁰ <http://www.ftvs.cuni.cz/eknihy/attrenink/>. In: [online]. [cit. 2013-04-01]

¹¹ http://www.relaxuj.cz/art_doc-B3E15FE9385B1A6C12573DF003634BE.html. In: [online]. [cit. 2013-04-01]

se učí, aby byl v případě potřeby schopen uvolnit či napnout každou velkou skupinu svalů a docílit tak prostřednictvím práce s tělem i psychické vyrovnanosti.

Jacobsonova relaxace se skládá ze šesti základních cviků, kdy nejprve napínáme po dobu asi pěti vteřin svaly v dané části těla a následuje jejich deseti, až patnáctivteřinové uvolnění. Začíná se svaly rukou a paží, dále následují svaly obličeje, poté šíje, ramen a horní části zad, dále svaly hrudi, břicha a zad, následně beder, stehen a lýtek a nakonec svaly celého těla. Tyto cviky lze provádět i jednotlivě. Doba cvičení by měla být třicet až šedesát minut minimálně jedenkrát denně. Cvičí se vsedě nebo vleže v tiché místnosti bez rušivých podnětů.

Cílem tohoto relaxačního cvičení je naučit se odstraňovat napětí v konkrétních svalových skupinách při nepříjemných událostech (ve stresu, strachu, úzkosti apod.). Při progresivní relaxaci nepřímo dochází i k uvolnění hladkého svalstva (jako je žaludek i další vnitřní orgány), které běžně vůlí ovlivnit nelze. Díky tomu je možné zmírnit některé nepříjemné biologické projevy (např. bušení srdce, nechutenství atd.)¹².

Rozdíly mezi Jacobsonovou relaxací a Schultzovým autogenním tréninkem je zejména v tom, že v progresivní relaxaci je rozhodujícím faktorem aktivita (napětí svalů), po které následně vzniká hluboké uvolnění. Autogenní trénink je zaměřen spíše na uvolnění za pomoci autoinstrukcí a pohroužení do sebe. Pro někoho tak může být nácvik a zvládnutí progresivní relaxace snadnější a rychlejší oproti autogennímu tréninku.

¹² http://www.relaxuj.cz/art_doc-CB3E15FE9385B1A6C12573DF003634BE.html. In: [online]. [cit. 2013-04-01]

4 ZÁVĚR

Vývoj osobnosti probíhá u každého z nás. Někdy se rozvojem své osobnosti zabýváme vědomě a dobrovolně, někdy nevědomě a spíše z donucení různými okolnostmi, které často pociťujeme jako nepříjemné a právě tento pocit nás může motivovat ke změně a v lepším případě právě ke změně něčeho v nás samých. A právě v roli vychovatele, kdy bychom svým působením měli napomáhat ve správném vývoji někomu jinému, bychom se tím spíše měli věnovat i svému vlastnímu osobnostnímu rozvoji.

Jednak na ostatní lidi (tedy i na vychovávané) působíme nejen tím, co říkáme, děláme, ale i (a mnohdy mnohem více) právě tím, jací doopravdy jsme. Nastává zde soulad mezi tím, k čemu by vychovatel měl vychovávané vést, a tím, jaký sám skutečně je.

Právě tento soulad umožňuje vychovateli dosahovat lepších výsledků ve své výchovné činnosti, také je však dobrou prevencí jeho duševního, potažmo i fyzického zdraví, také prevencí syndromu vyhoření.

Při práci na svém vlastním rozvoji vychovatel poznává sám sebe, své přednosti, které může efektivněji využít, momentální limity či nedostatky, se kterými pak počítá a nezaskočí je nepřípraveného. Ví, jaký má temperament, kterému může částečně přizpůsobit výchovný styl, který použije. Také tím, že se učí poznávat sám sebe, učí se poznávat i druhé a naopak. Díky tomu může být druhým lépe nápomocen při jejich vedení.

Rozšiřováním svých odborných teoretických vědomostí i praktických dovedností se vychovatel stává kompetentnějším k výkonu svého povolání. Může díky nim pochopit širší souvislosti a zákonitosti (například zákonitosti výchovy se zřetelem na poznatky v oblasti vývojové psychologie, poznatky o motivaci dítěte a jeho potřebách apod.).

Ideální vývoj osobnosti vychovatele můžeme spatřovat v komplexním a pokud možno rovnoměrném rozvoji dílčích složek jeho osobnosti. V nalézání harmonie mezi jednotlivými vrstvami osobnosti (biologickou, psychickou, psychosociální a vrstvou duchovní) a rozpor mezi nimi se pak snažit využívat k dalšímu vlastnímu vývoji.

K tomu může vychovatel použít některé z uvedených metod sebepoznání a sebepřijetí, nácvik vědomého vnímání a prožívání přítomnosti, osvojení si a dodržování určitých zásad psychohygieny a copingu, nácvik asertivního jednání, rozvoj dalších komunikačních dovedností, efektivní způsoby rozšiřování si, prohlubování a aktualizování odborných znalostí a dovedností (nejen) z oboru vychovatelství.

Prakticky všechny v této práci zmíněné prostředky rozvoje přímo či nepřímo pomáhají vychovateli zvyšovat efektivitu jeho práce, rozvíjet tvořivost, pracovat na vnitřní harmonii, pěstovat pospolitost, vnímat a zahrnovat transcendenci (viz optimální osobnost dle Coana, 1999). Také pomáhají rozvíjet vychovatelovy požadované vlastnosti (či podporovat a motivovat jejich harmonický a plný rozvoj) uvedené Hadj-Mousovou (2006) a Dvořáčkem (2009), tedy sílu osobnosti (zahrnující vyrovnanost, odolnost vůči frustraci, odpovědnost za své jednání, schopnost sebereflexe), dále komunikační dovednosti, vztahové kompetence, emocionální vřelost, empatii, pozitivní ladění, respekt k ostatním, zvyšování a prohlubování své odborné kvalifikace, pěstování a udržování své fyzické kondice. Vychovatel tyto techniky může z větší části provádět svépomocí bez nutné bezprostřední účasti někoho dalšího.

Také jsme si v této práci částečně nastínili, jak vše souvisí se vším a jak se jednotlivé složky osobnosti a jejich rozvoj navzájem ovlivňují. Proto je dobré si tyto vztahy mezi nimi uvědomovat, respektovat je a využívat, jednak pro osobní vývoj a zkvalitnění vlastního prožívání a tedy i pro kvalitativní posun ve vykonávání vychovatelské profese. Vychovatel díky tomu může přirozeněji pozitivně působit na své okolí a svěřence, což vede i k postupnému vývoji (proměně) celé naší společnosti.

5 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Znění § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Příloha č. 2 – Znění § 3 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Příloha č. 3 – Znění § 16 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Příloha č. 4 – Ukázka Seligmanovy metody postupem ABCDE pro zvýšení míry optimismu na konkrétním příkladu

Příloha č. 5 - Technika ke zvědomění vytěsněných stránek osobnosti - tzv. „Autobus“

Příloha č. 6 – Popis postupu při zkrácené formě autogenního tréninku

6 POUŽITÁ LITERATURA

- BAYS, B.: Cesta, Eminent 2007, ISBN 978-80-7281-300-1
- BAŠTECKÁ, B. & kolektiv: Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie, Portál 2009, ISBN 978-80-7367-470-0
- BIRKENBIHL, V., F.: Nebojte se myslet hlavou, Portál 2002, ISBN 80-7178-620-9
- CAKIRPALOGLU, P.: Úvod do psychologie osobnosti, Grada 2012, ISBN 978-80-247-4033-1
- COAN, R. W.: Optimální osobnost a duševní zdraví, Grada 1999, ISBN 80-7169-662-5
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele, portál 2001, ISBN 80-7178-463-X
- ČEHOVSKÝ, J.: Uzdrav se s autopatií, Alternativa 2008, ISBN 978-80-86936-04-8
- ČHODRON, P.: Začni tam kde jsi, Šťastní lidé 2004, ISBN 80-86692-10-8
- DETHLEFSEN, T.: Osud jako šance, Euromedia 2004, ISBN 80-242-1256-0
- DETHLEFSEN, T., DAHLE, R.: Nemoc jako cesta, Euromedia 2003, ISBN 80-242-0799-0
- DRAGOMIRECKÝ, A.: Teorie osobnosti, Stratos 2005, ISBN 80-85962-21-7
- DRAPELA, V., J.: Přehled teorií osobnosti, Portál 1997, ISBN 80-7178-251-3
- DVOŘÁČEK, J.: Kompendium pedagogiky, Univerzita Karlova 2009, ISBN 978-80-7290-405-1
- FORDOVÁ, D.: Temná stránka hledačů světla, Knižní klub 2002, ISBN 80-242-0824-5
- FOUČKOVÁ, M.: Já jsem, Praha 1996, ISBN 80-902177-0-2
- FOUČKOVÁ, M.: Jsem, Praha 1997, ISBN 80-902177-1-0
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: Pedagogická psychologie pro vychovatele, Univerzita Karlova 2006, ISBN 978-80-7290-243-1
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: Psychologický slovník, Portál 2009, ISBN 978-80-7367-569-1
- HELUS, Z.: Osobnost a její vývoj, Univerzita Karlova 2009, ISBN 978-80-7290-396-2
- HELUS, Z.: Sociální psychologie pro pedagogy, Grada 2007, ISBN 978-80-247-1168-3
- HENNING, C., KELLER, G.: Antistresový program pro učitele, Portál 1996, ISBN 80-7178-093-6
- JORDÁNOVÁ, Z.: Spratek, Vodnář 2009, ISBN 978-80-7439-001-2

JUNGWIRTHOVÁ, I.: Pohodoví rodiče – pohodové děti, Praha, Portál 2009, ISBN 978-80-7367-536-3

KATAYAMA, Z.: Univerzální léčebná metoda EFT, Tribun 2011, ISBN 978-80-263-0032-8

KOPŘIVA, K.: Lidský vztah jako součást profese, Portál 2006, ISBN 80-7367-181-6

LAZAREV, S. N.: Diagnostika karmy 5, Raduga Verlag 2011, ISBN 978-3-941622-17-3

LIEDLOFFOVÁ, J.: Koncept kontinua, Dharma Gaia 2007, ISBN 978-80-86685-79-3

MAHÉŠVARÁNANDA, P.: Systém Jóga v denním životě, Ibera 2000, ISBN 3-85052-003-X

MAREK, V.: Návod na použití člověka, Alman 2004, ISBN 80-86766-12-8

NOVÁKOVÁ, M. & kolektiv: Učíme etickou výchovu, Luxpress, ISBN 80-7130-126-4

PATAKY, J.: Učebnice reflexní terapie, Dobra & Fontána 1998, ISBN 80-86179-18-4

PELCOVÁ, N.: Vzorce lidství, Praha, ISV nakladatelství 2001, ISBN 80-85866-64-1

PELIKÁN, J.: Výchova jako teoretický problém, Amosium servis 1995, ISBN 80-85498-27-8

PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H.: Asertivitou proti stresu, Grada 2007, ISBN 978-80-247-1697-8

PRŮCHA, J. & kolektiv: Pedagogický slovník, Portál 2001, ISBN 80-7178-579-2

RUIZ, M.: Čtyři dohody, PRAGMA 2001, ISBN 80-7205-826-6

RUIZ, M.: Lásky, vztahy, přátelství, PRAGMA 1999, ISBN 80-7205-940-8

ŘÍČAN, P.: Cesta životem, Portál 2004, ISBN 80-7178-829-5

SELIGMAN, M.: Opravdové štěstí, Ikar 2003, ISBN 80-249-0293-1

SCHWITZER, S.: Zázračný půst, Fontána 1998, ISBN 80-86179-04-4

SVIJAŠ, A.: Karma - Náprava chyb, Eugenika 2000, ISBN 80-88913-28-4

TIPPING, C. C.: Radikální odpuštění, Medium 2006, ISBN 978-83-87025-51-9

VÁGNEROVÁ, M.: Psychopatologie pro pomáhající profese, Portál 2004, ISBN 80-7178-802-3

VELECHOVSKÝ, P., Havelka, J.: Modrá Alfa, Ben 1996, ISBN 978-80-86056-10-4

VITALE, J., LEN, I. H.: Svět bez hranic, Čintamani 2011, ISBN 978-80-254-0813-1

VOJÁČEK, K.: Autogenní trénink, Život a zdraví 1988, ISBN 73521-08/3108-061-88

7 INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.eft-ahc.cz/files/uploaded/UserFiles/skripta/!manual.pdf> In: [online]. [cit. 2013-04-22]

<http://www.eft.cz/>. In: [online]. [cit. 2013-02-22]

<http://www.enneagram.cz/vzdelavani/sebevedomeni-s-enneagramem.html> In: [online]. [cit. 2012-11-11]

<http://www.ftvs.cuni.cz/eknihy/attrenink/>. In: [online]. [cit. 2013-04-01]

http://www.mpsv.cz/files/clanky/953/na_cestu.pdf In: [online]. [cit. 2013-01-04]

http://www.relaxuj.cz/art_doc-B3E15FE9385B1A6C12573DF003634BE.html. In: [online]. [cit. 2013-04-01]

<http://www.rvp.cz> In: [online]. [cit. 2013-03-12]

<http://www.veskole.cz> In: [online]. [cit. 2013-03-12]

<http://www.youtube.com/watch?v=8b3b09BfDeE>. In: [online]. [cit. 2013-03-22]

<http://www.zakonyprolidi.cz/>. In: [online]. [cit. 2013-03-12]