

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY
KARLOVY
KATEDRA PEDAGOGIKY

**PROGRAM PRO ROZVÍJENÍ ASERTIVNÍCH
DOVEDNOSTÍ U ADOLESCENTŮ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Alexandra Sedmihradská

Pedagogika (2000 –2005)

Praha 2006

OBSAH:

PRVNÍ ČÁST

Úvod	3
1. Asertivita jako součást sociálních dovedností	5
2. Vývojové zvláštnosti adolescence v kontextu asertivity	9
3. Nástin teorie asertivity	14
3.1. Pojem, vznik a východiska asertivity	14
3.2. Typy chování	22
3.3. Asertivní práva a otázka lidské svobody	28
3.4. Struktura asertivních dovedností a technik nácviku	31
4. Pedagogické aspekty rozvoje asertivních dovedností	35
4.1. Využití asertivity v pedagogickém prostředí	35
4.2. Didaktické aspekty výcviku	38
4.3. Jednotlivá témata výcviku asertivních dovedností	44
4.3.1. Nespecifické komunikační dovednosti	44
4.3.1.1. Význam sociální percepce pro koncepci asertivních dovedností	44
4.3.1.2. Komunikace jako východisko pro asertivní styl jednání	46
4.3.2. Teoretické základy asertivity	49
4.3.2.1. Vymezení pojmu asertivita, základní typy chování	49
4.3.3. Specifické asertivní dovednosti	50
4.3.3.1. Základní asertivní dovednosti	50
4.3.3.2. Prosazení a odmítnutí požadavku	52
4.3.3.3. Přijímání a poskytování kritiky	55
4.3.3.4. Přijímání a poskytování komplimentu	59
4.3.3.5. Zvládání hněvu	61

DRUHÁ ČÁST

Program výcviku asertivních dovedností pro středoškoláky	
1. Seznamování, pravidla, očekávání, význam sociálních dovedností	63
2. Sociální percepce - vnímání druhých	65

3. Sociální percepce – sebereprezentace	66
4. Komunikace – verbální	69
5. Komunikace – neverbální	71
6. Pojem asertivita a asertivní práva	73
7. Typy chování	75
8. Aktivní naslouchání a vyjadřování názorů, pocitů, přání	78
9. Vedení rozhovoru	81
10. Prosazení požadavku	84
11. Odmítnutí požadavku	87
12. Přijímání kritiky	90
13. Vyjadřování kritiky	93
14. Vyjadřování a přijímání komplimentu	95
15. Zvládání hněvu	97
16. Ukončení výcviku	99
Závěr	101
Literatura	103

ÚVOD

Společnost na počátku 21. století klade na jedince značné nároky. Vědeckotechnický pokrok, informační technologie, internacionalizace ekonomiky, zrychlování globalizace, zrychlené životní tempo, mění celkový způsob života společnosti.

Změna společenských poměrů ovlivňuje i školu a přístup ke vzdělávání. Vedle všeobecných a odborných znalostí se klade důraz i na sociální dovednosti, iniciativnost, odpovědnost, zdravé sebevědomí. Zdůrazňuje se nutnost komplexního rozvoje dítěte. Národní program rozvoje vzdělávání charakterizuje novou orientaci vzdělávání třemi cíli: naučit se poznávat, naučit se jednat a žít, naučit se být.

Úspěšnost v životě, ať už ve škole nebo později v zaměstnání, často závisí právě na schopnosti ovládat a uplatňovat nezbytné sociální dovednosti. Velkou měrou ovlivňují i spokojenost v rodinných vztazích, ve vztazích s přáteli a spolupracovníky. Dříve se dítě učilo sociálním dovednostem, jednání ve skupině v rámci početné rodiny a v širším příbuzenstvu. Dnes jsou však rodiny stále menší, nový způsob života vede k tomu, že je pro jedince obtížnější získat sociální dovednosti, nutné pro úspěšný život. Škola je tedy dnes místem, kde se dají způsoby jednání se skupinou dobře ovlivňovat, měnit a nacvičovat. Školy stále větší měrou začínají začleňovat do osnov osobnostní a sociální výchovu, a to buď jako samostatný předmět, formou krátkodobých kurzů nebo v rámci jednotlivých předmětů, zejména společenskovedních. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělání nově zařazuje do výuky výchovu k sociálním dovednostem, jejímž jedním z cílů je vytvořit předpoklady pro pěstování kvalitních mezilidských vztahů a pro efektivní jednání v procesech sociální interakce v jejích různých podobách a to ve prospěch svůj i druhých lidí.

Komunikační dovednosti patří do komplexu sociálních dovedností a jsou důležitou součástí výuky společenskovedních předmětů, konkrétně jejich pedagogicko – psychologické části. Během mé praxe studenti projevovali značný zájem právě o asertivní dovednosti. Zároveň jsem se v receptářích her setkávala pouze s jednotlivými hrami zaměřenými na asertivitu. Ve své diplomové práci jsem

se proto rozhodla vytvořit metodickou pomůcku, která se věnuje rozvíjení asertivní komunikace jako jedné z oblastí sociálních dovedností. Jde o komplexní nácvik asertivní komunikace, jako souboru specifických dovedností a technik jejich nácviku. Mohou ji využít učitelé středních škol, kteří vyučují základy společenských věd, úvod do světa práce, případně chtějí zařadit výuku komunikačních dovedností v rámci jiného předmětu či výběrového kurzu.

V rámci tréninku asertivních dovedností by se studenti měli naučit sdělovat příjemné a nepříjemné emoce, umět respektovat partnera v dialogu, aktivně naslouchat, umět prosazovat věc, na které jedinci skutečně záleží, naučit se odmítat v různých druzích vztahů, zacházet s podáváním a přijímáním asertivní zpětné vazby, tj. pracovat s kritikou, oceňovat a ocenění přijímat.

Práce je rozčleněna na dvě základní části. První část se zabývá teorií asertivní komunikace a je rozdělena do čtyř podkapitol. První kapitola se věnuje problematice sociálních dovedností a procesem jejich osvojování. Druhá kapitola se zabývá pohledem na asertivitu z hlediska adolescence, věkovým zvláštnostem tohoto vývojového období a významem asertivních dovedností pro středoškoláky. Třetí kapitola se zaměřuje na problematiku asertivity jako jedné z důležitých sociálních dovedností, vymezením pojmu a pojetím u různých autorů, teoretickými východisky, strukturou asertivních dovedností, vztahem asertivity, svobody a odpovědnosti. Čtvrtá kapitola práce se věnuje využití asertivity v pedagogickém prostředí, konkrétně na středních školách. V této kapitole jsou rozebírány jednotlivé asertivní dovednosti a techniky nácviku, se zaměřením na využití ve výcviku na středních školách.

Druhou část práce tvoří návrh programu pro výcvik asertivních dovedností u adolescentů a jeho didaktické aspekty. Asertivní výcvik směřuje k osvojení efektivní komunikace, vytváří předpoklady pro otevřené vztahy, při současném posilnění individuality každého jedince.

1. ASERTIVITA JAKO SOUČÁST SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Problematika asertivity může být nahlížena z různých hledisek. Ucelený pohled na teorii asertivity a její praktické využití umožňuje multidimenzionální přístup. Vališová (2002) uvádí tři možné kontexty v rámci kterých je možné se asertivitou zabývat. Asertivitou se můžeme zabývat v kontextu společnosti, to znamená z hlediska požadavků na rozvoj jedince v souvislosti s celospolečenskými a celosvětovými vlivy. Dále se asertivitou můžeme zabývat v kontextu pojetí osobnosti, tj. ve vztahu k dimenzím osobnosti. Třetí, nejčastější pohled představuje pojetí asertivity v kontextu sociálních dovedností, tj. její zařazení mezi ostatní dovednosti a možnosti jejího rozvíjení a nácviku.

Ve své práci se zabývám především asertivitou jako součástí komplexu sociálních dovedností. Toto pojetí je vhodné pro didaktické zaměření mé práce, protože obsahuje propracovaný postup nácviku sociálních dovedností.

Celý náš život probíhá v neustálém kontaktu s jinými lidmi, od okamžiku našeho narození komunikujeme se svým okolím, stáváme se příslušníky různých skupin, včleňujeme se do společnosti. V průběhu společenského života rozvíjíme na základě vrozených dispozic sociální dovednosti. **Dovednosti** můžeme v obecné rovině charakterizovat jako „učení získané předpoklady k vykonávání určité činnosti nebo několika příbuzných činností“ (Gillernová, s.7, 1990). Základními znaky osvojené dovednosti jsou: kvalitní průběh a výsledky činnosti, zkrácení potřebného času k realizaci činnosti, snížení únavy při vykonávání činnosti, adekvátní metoda vykonávání činnosti. Nejdříve se zkoumaly dovednosti senzomotorické, dále intelektové. Stále více však vystupuje do popředí význam **sociálních dovedností**. Jsou to učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci, jsou vázány na mezilidské vztahy a na základě dispozic se ve vztazích rozvíjejí a stabilizují. Účastník interakce sleduje nějaký konkrétní cíl, např. získat informace, vést rozhovor, získat partnera, koordinovat práci, pobavit někoho apod. Stejně jako při pohybové činnosti také zde jde o rychlou a přiměřenou reakci, o rychlé vyhodnocení zpětných vazeb, o správné rozhodnutí, o správný výběr vhodné sociální techniky, strategie postupu.

Někteří autoři používají pojmy **sociální způsobilosti**, **sociální obratnost**, **sociální kompetence** ve smyslu sociální dovednosti. Nakonečný (1995), například používá pojmu sociální obratnost, kterou chápe jako způsobilost vést a rozvíjet určitou smysluplnou interakci, kontrolovat její průběh v souladu s cíli jedince. V tomto smyslu použil Thurstone v roce 1928 pojem sociální inteligence pro označení způsobilosti řešit účelně různé sociální problémy (Ruisel 2000, Svoboda 1995). Poukázal na to, že sociální inteligence je specifickým jevem, relativně nezávislým na obecné inteligenci. To znamená, že lidé s vysokým IQ nemusí mít vysokou sociální inteligenci. Sociální inteligence zahrnuje různé specifické způsobilosti a druhy. Můžeme rozlišit dvě složky sociální inteligence na sobě poměrně nezávislé: percepční, tj. způsobilost poznávat druhého člověka a zvolit vhodný způsob chování vůči němu a behaviorální, tj. vlastní způsob sociálního chování realizujícího určitý záměr jedince. Mnozí lidé vědí, co by měli v určité situaci učinit, aby v interakci nedošlo k poruše, aby získali to, co chtějí získat, aby vyvolali určité změny v chování partnera apod., ale nejsou vždy schopni podle toho jednat, například pro přítomnost osobních bariér, nedostatek trpělivosti apod,

Praško (1996) pojímá setkání s druhým člověkem jako třístupňový proces, který v každém stupni vyžaduje různý soubor dovedností. První stupeň komunikace vyžaduje **dovednost sociální percepce**, čili vnímání sociální situace. Poté, co jsme přiměřeně pochopili situaci, je třeba se rozhodnout, která odpověď bude pravděpodobně úspěšná k dosažení cíle. Tento stupeň kognitivní rekonstrukce, vyžaduje **dovednost vnitřního zpracování**, které umožňuje pochopit o co v situaci jde a vybrat jí odpovídající nejúčinnější dovednosti. Tato dovednost nám tedy umožňuje připravit si obsah toho, co budeme říkat a také kde, kdy a jakým způsobem. V souvislosti s dovedností vnitřního zpracování Praško (1996) upozorňuje na tzv. automatické myšlenky, které vysvětlují situaci a ovlivňují naše emoční reakce a chování. Emoce tedy nevyvolává situace samotná, ale to, jak ji hodnotíme. Po přiměřeném vnímání a vnitřním zpracování je pak třeba dovednosti správným způsobem použít. Třetí stupeň – exprese vyžaduje dovednosti vyjadřování se. **Dovednosti exprese** zahrnují jak slovní obsah, tedy to, co je řečeno, tak to, jakým způsobem to je řečeno.

Gillernová (1990) upozorňuje, že pro úspěšné sociální učení jsou důležité především tři dovednosti: umět percipovat své vlastní chování, umět si samostatně stanovit cíle v oblasti chování, umět převést cíle chování do konkrétních akcí.

Sociální dovednosti si osvojujeme prostřednictvím **sociálního učení**, které je nejčastěji definováno jako specifická forma získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života zacílená do sociální oblasti (Vališová 2002). Při něm si jedinec ve styku s druhým člověkem nebo sociální skupinou osvojuje dovednosti, návyky a postoje potřebné ke společenskému styku, přejímá za své sociální role, základní společenské normy a formují se jeho motivy a rysy (Čáp 1993). Obecné mechanismy sociálního učení, užívané i v oblasti asertivity, jsou posilování, observace, vedle nich rozlišujeme nápodobu, identifikaci.

Od raného dětství probíhají dvě formy sociálního učení: napodobování a učení sociálním posilováním. **Napodobování** je vývojově stará forma učení a má značný význam právě při osvojování způsobů chování ve vztahu k druhým lidem. **Učení sociálním posilováním** je založeno na užití odměn a trestů, které poskytuje jedinci druhá osoba či sociální skupina. Odměna (pochvala, sociální přijetí, projevy sympatie, úcty apod.) následuje za chování, které odpovídá normám a zvyklostem v příslušné společnosti, její udělení působí jako posílení a upevňuje odměněné způsoby chování. Trest má naopak odstranit nebo oslabit nežádoucí chování.

Není vždy nutné, aby byl odměněn nebo potrestán přímo jedinec. Stačí, že pozoroval případy, kdy byl za určité chování odměněn nebo potrestán někdo jiný. Tato forma sociálního učení se nazývá **observační** nebo-li zástupné učení.

Sociální učení probíhá často i tím způsobem, že jednotlivci i sociální skupiny projevují očekávání (anticipaci), jak se bude jedinec chovat. **Učení sociální anticipací** spočívá v osvojování určitých způsobů chování na základě snahy splnit očekávání jiného, pro jedince významného subjektu či sociální skupiny. **Identifikace** představuje vývojově vyšší formu sociálního učení při, které jedinec vyvíjí záměrné úsilí o převzetí způsobů chování modelu, jeho cílů, způsobu života. Sociální učení s jasně určeným cílem, na kterém se aktivně podílejí všichni účastníci skupiny se označuje jako **aktivní sociální učení**. Jeho podstata spočívá v skupinovém řešení problémů, kde dochází k působení členů skupiny na chování jednotlivce, na formování jeho postojů (Bratská, 14, 1992). Pojem a koncepce sociálního učení byla formulována v roce 1975 v práci I. Perlakiho a J. Linharta.

Rozpracovali model aktivního sociálního učení, které probíhá v cvičných sociálních situacích zaměřených na zvyšování sociálních kompetencí. Základní cyklus aktivního sociálního učení v cvičných situacích sestává z následujících sedmi fází. V první fázi, označované jako **produkce údajů: charakteristické sociální chování**, by členové skupiny měli projevit své typické sociální chování v cvičné situaci. V této situaci by si jedinec měl uvědomit neefektivnost svého sociálního jednání. Druhá fáze **shromažďování, zpracování a zpětná vazba údajů** zahrnuje popis a účinky chování jednotlivých členů skupiny. V této fázi se každý seznámí s tím, jak ostatní členové skupiny vnímají jejich sociální chování. Dalším důležitým krokem je **interpretace údajů zpětné vazby a rozhodnutí**. Jedinec analyzuje a interpretuje zpětnou vazbu, kterou dostal od ostatních členů skupiny. Aby členové skupiny nereagovali na údaje zpětné vazby defenzivně je nutné vytvořit ve skupině klima vzájemné podpory, důvěry a psychologického bezpečí. Ve fázi **produkce údajů: experimentální sociální chování** členové skupiny experimentují s novým chováním, pro které se na základě zpětné vazby rozhodli. Jak toto změněné sociální chování zapůsobilo na ostatní členy skupiny se jedinec dozvídá ve fázi **shromažďování, zpracování a zpětná vazba údajů**. Šestou fází tvoří **interpretace údajů zpětné vazby a rozhodnutí**, ve které jedinec hodnotí na základě své zpětné vazby i zpětných vazeb ostatních členů skupiny efektivnost svého změněného chování. V poslední fázi **produkce údajů** dochází k procvičení a zdokonalení efektivního sociálního chování a nalezení možnosti jeho využití v jiných sociálních situacích.

Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Komárková, Slaměník, Výrost (2001) uvádějí následující **klasifikaci sociálních dovedností**: sociální percepce, sociální komunikace, sociální interakce, zvládání interpersonálních konfliktů, asertivní jednání, zvládání zátěžových situací ve skupině, rozvíjení tvořivosti.

Pro účinné fungování v mezilidských vztazích je třeba rozvíjet celý komplex sociálních dovedností a podporovat vyrovnanost mezi empatií a asertivitou, kompeticí a kooperací. Je žádoucí naučit se všem těmto způsobům a využívat je s rozmyslem tam, kde je potřeba.

2. VĚKOVÉ ZVLÁŠTNOSTI ADOLESCENCE V KONTEXTU ASERTIVITY

Období dospívání a jeho specifika

Adolescence zahrnuje životní úsek mezi dětstvím a dospělostí. Trvá přibližně od 15 do 20 let a představuje druhou fázi období dospívání. Toto období poskytuje jedinci čas a možnosti, aby dosáhl předpokladů stát se dospělým ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje. Vstup do fáze adolescence je biologicky ohraničen pohlavním dozráním a sociálně ukončením povinné školní docházky. Adolescence je dobou komplexní psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho sociální pozice. Jedinec získává nové role, význam nabývají vztahy vrstevnické a partnerské. Dle Eriksona je hlavním úkolem tohoto období vytvoření identity. Hledání vlastní identity je spojeno se snahou o stále větší samostatnost, nezávislost na rodičích a společenské uplatnění.

Vývoj sebepojetí u adolescenta

Sebepojetí se utváří postupně v průběhu života působením četných sociálních vlivů. Označuje postoj jedince k sobě a zahrnuje složku kognitivní (sebepoznání), emocionální (sebehodnocení), konativní (sebeprosazení, sebekontrola, sebeuplatnění).

Sebepoznání je zaměřeno na nalezení obrazu sebe sama, který se rozvíjí v pubertě a dotváří v adolescenci. Zahrnuje představu o svém těle, o svých vlastnostech, plánech a životních cílech. Adolescent se snaží sám sebe poznat, hodnotí své vlastnosti, hledá svou identitu. Je zaměřený introvertně. Tento nadměrný zájem o sebe sama, označovaný jako **adolescentní egocentrismus**, je projevem hledání sebe sama. Sebepoznání je nutným předpokladem pro sebeformování, autoregulaci, ke které v tomto období dochází. Poznání vlastních schopností vede k sebedůvěře a sebejistotě, které pak ovlivňují možnosti sebeuplatnění. Adolescent tedy neřeší jen otázku kdo jsem, ale i otázku kam směřuji. Formují se aspirace, plány a životní cíle, které se mohou více či méně shodovat s objektivními možnostmi sebeuplatnění.

Druhou složku sebepojetí tvoří **sebehodnocení**. Zakládá se na posouzení svých vlastností a z něho vyplývajícího **sebevědomí**. Nejprve upoutává pozornost dospívajících jejich vzhled, který se stává předmět srovnávání a hodnocení. Dalším kritériem pro sebehodnocení jedince představují jeho výkony.

Sebehodnocení zahrnuje čtyři obrazy sebe sama: 1) subjektivní Já – jak člověk vidí sám sebe v přítomné době: jaký jsem, co umím, kam patřím, jaké mám postavení; 2) zrcadlové Já – jak mě vidí druzí; 3) reálné Já – jaká je skutečnost a 4) ideální Já – jakým by chtěl být. Ideální já je v rámci sebereflexe srovnáváno se subjektivním Já – s představou „jaký jsem“. Je-li rozpor mezi ideálním a subjektivním Já příliš velký, stává se často zdrojem nepříjemných pocitů a zklamání ze sebe samého. Naopak malý rozdíl mezi oběma rovinami Já a dosažitelnost ideálního já, působí jako motivující činitel. Důležitou úlohu v sebehodnocení mají „druzí“, jejichž hodnocení má funkci zpětné vazby, sociálního zrcadla odrážejícího jedincovy kvality i nedostatky. Adolescenti jsou velmi citliví na hodnocení ostatních lidí, považují je za důležité, neboť stále přetrvává nejistota a pochybnosti o své vlastní hodnotě. K nejistotě přispívá i skutečnost, že se mnohé role adolescenta mění. Tuto nejistotu osamostatňování a hledání identity se adolescent snaží překonat identifikací se skupinou. V dospívání se sebevědomí teprve formuje, prochází různými výkyvy od podceňování k nadhodnocování a nadměrnému sebevědomí. Postupně se sebevědomí stabilizuje, vyhraňuje a dochází k posunu od hodnocení převážně vnějších znaků a projevů k oceňování vlastností vnitřních, mravních a charakterových (Taxová 1987). Formování sebevědomí je ovlivněno různými okolnostmi, které mohou působit protichůdně. Taxová rozlišuje čtyři hlavní typy sebevědomí u dospívajících: zdravě zformované, „hledající“, „závislé“, „zmatené“.

Sebehodnocení neznamena jen zvažování vlastní ceny, ale i uvědomování si vlastních možností a hledání vlastní společenské role. Taxová upozorňuje na významnou úlohu vychovatele při formování sebevědomí dospívajících, jeho posilování a přispívání ke zvýšení sebedůvěry pozitivním hodnocením, popřípadě korigování.

Hledání identity zahrnuje jak sebepoznávání, tak aktivní **sebeutváření**, adolescent se snaží přiblížit svému ideálu (Langmaier, 1998). Dospívající experimentuje s různými sociálními rolemi, má značnou potřebu změny a

získávání nových zkušeností. V této souvislosti se mluví o **období adolescentního moratoria** (obdobím odkladu) nebo „časem na rozmyšlenou“, „chráněným prostorem pro zkoušení a hledání“. Erikson (1999) hovoří o takzvané krizi identity, která je typická pro adolescenci. Projevuje se ve všech sférách osobnosti, především v oblasti sociální, sexuální a profesionální. Vyřešením této krize může být docíleno nového, hodnotnějšího a přiměřenějšího sebepojetí.

Morální vývoj

Jedním z výsledků adolescentního hledání identity je volba hodnot a norem. Dospívající uvažuje o morálních principech a zaujímá k nim vlastní stanovisko. Chce si sám vybírat hodnoty a normy, podle kterých se bude rozhodovat. Nechce přijímat automaticky to, co mu rodiče či společnost nabízejí. V koncepci Eriksona (1999) je adolescence chápána jako most mezi „dětskou morálkou“, která se opírala o jasná vnější pravidla určovaná autoritami, a morálkou dospělých založenou na zvnitřněných etických principech.

Podle Kohlbergovy klasifikace dochází v období adolescence k přechodu od konvenční morálky k postkonvenční. **Konvenční morálka** je založena na principech, které adolescent odvozuje z jednání lidí v nejrůznějších situacích v jeho okolí. „Být dobrý“ v očích lidí, na nichž mu záleží, má pro něj velkou hodnotu. Zkušenosti z jednotlivých situací se postupně generalizují do obecnějšího pojetí spravedlnosti a pravidel. **Postkonvenční morálka** je v souladu s vlastními postoji a morálními názory a představuje zvnitřnění a individualizované pojetí spravedlnosti a svobody, založené na převzetí zodpovědnosti za sebe samého.

Morálka adolescenta je **absolutní**, to znamená, že přijaté morální normy platí pro všechny a za všech okolností, odmítá možnost jakéhokoliv kompromisu. Tento absolutismus morálky vede dospívajícího ke zvýšené kritičnosti, která je zdrojem konfliktů i zklamání jedince z neuskutečnitelnosti vyhraněných mravních ideálů. Navíc je určitý rozdíl mezi prohlašovanými morálními zásadami a skutečným chováním. Jednání v souladu s mravními principy však vyžaduje příslušné volní vlastnosti, jako je například cílevědomost, vytrvalost, sebeovládání, které se v dospívání teprve vyhraňují. Taxová (1987) upozorňuje na některé problematické aspekty volních procesů v tomto období a jejich negativní vliv na sebeovládání.

Objevuje se impulsivní jednání způsobené neuváženým rozhodováním se ve prospěch atraktivního podnětu. Dále je typická sugestibilita, zejména při skupinových akcích, kdy může jedinec podlehnout vlivu silnějších jedinců. Impulsivita, sugestibilita, zvědavost snižují zábrany, sebeovládání a mohou zapříčinit různé obtíže. Nedostatečně rozvinuté volní vlastnosti snižují celkovou výkonnost jedince a možnosti jeho žádoucího sebeuplatnění.

Sociální vztahy

V rodině se adolescent zbavuje role dítěte, dochází k odpoutání z rodinných vazeb a akceptaci osamostatnění adolescenta. I ve vztazích k rodičům se projevuje zvýšená kritičnost, která vychází z potřeby ujasnit si své názory a z toho vyplývající obsah identity. Vágnerová (2000) mluví o novém způsob komunikace s autoritou a uvádí, že nejde o pouhou negaci všeho, co rodina představuje či odpor běžný v pubertě, ale způsob hledání vlastní identity. Podobně Langmeier (1998) uvádí, že přehánění rozdílů a konfliktů s rodiči je projevem nejistoty adolescenta v otázce identity a obranou proti úzkosti. Hlavním cílem konfliktního chování je snaha získat odezvu a ujistit se o vlastní hodnotě. Macek (2003) se domnívá, že konflikty nevadí, když mají adolescenti pocit, že mohou svobodně vyjadřovat názory a že se na ně bere ohled. Dále Macek zdůrazňuje význam dvou složek komunikace, které posilují osobní identitu adolescenta, jedná se o sebezdůraznění, sebeprosazení – schopnost vyjádřit svůj vlastní pohled a přijmout za něj zodpovědnost na jedné straně a citlivost a vstřícnost k druhým – tedy respekt k jejich názorům a naslouchání jejich argumentaci na straně druhé.

Postupně dochází ke stabilizaci vztahů s rodiči a navození nových pravidel soužití.

Vztahy s vrstevníky mají v období adolescence velký význam. Vrstevníci sdílejí prožitky a pocity adolescenta a poskytují mu emoční podporu a pochopení, citové zázemí při odpoutávání se od rodiny.

Aktuální je potřeba intimních osobních kontaktů naplňovaná ve vztahu se stabilním kamarádem. Ke konci adolescence se vztah k vrstevníkům mění. Vágnerová (2000, s.287) říká: „Už nejde o nekritický obdiv a přijímání všeho, co skupina vyžaduje. Jak se adolescent stává vyspělejší a jistější, odpoutává se ze závislosti na vrstevnické skupině. V této se více spoléhá na vlastní názor a dovede vyjádřit nesouhlas nejenom rodičům, ale i skupině kamarádů.“ Postupně

adolescent dospívá k potřebě partnera opačného pohlaví a získávání zkušenosti a sebepoznání na nové úrovni. Jde o polygamní stadium sexuálního vývoje, kdy vztahy jsou ještě nestálé, proměnlivé, i když silně prožívané jako první lásky.

Význam nácviku asertivity u adolescentů

Program asertivního výcviku může mít pro dospívající podstatný význam. Mezilidským vztahům a kontaktům přisuzují dospívající velký význam, chtějí se v nich uplatnit a prosadit. Nejednou však narazí na odpor pro své chování (je považováno např. za nevhodné, afektované, nevýrazné) nebo pro verbální projev (nejasné, nepřiměřené či hrubé formulace), gesta a mimiku. Důsledkem nedostatku sociálních kontaktů a snížené schopnosti je navazovat jsou pocity osamělosti, pro adolescenty zvláště typické.

Asertivní výcvik může napomoci zvládnout dovednost přiměřeně prosadit se v různých situacích, vyjadřovat svá mínění, přání, požadavky a námitky, emoce. Dává příležitost rozpoznávat a kontrolovat vlastní chování v různých situacích, ujasnit si, čeho chce daný jedinec dosáhnout, jaká forma je vhodná a jaká nevhodná, jakou roli hraje partner, jak je možno reagovat na jeho reakce apod. Macek (2003) uvádí, že zvládne-li adolescent dovednosti jako např. vyjádření vlastního názoru, dovednost položit otázku a požádat o názor druhého člověka, naslouchat druhým, otevřeně vyjádřit přání, přijmout a poskytnout pochvalu, nemá takové problémy s vnitřním napětím a agresivitou, protože ji častěji ventiluje v aktivitách s vrstevníky a nedostává se tak často do sporu s autoritami. Cítí se také jistější při navazování blízkých osobních vztahů, což vede k větší sebejistotě, k vědomí sociální prestiže a kompetence a k podporování pocitu vlastní hodnoty.

Účinky asertivního výcviku jsou mnohostranné a lze je vidět v několika rovinách:

- lepší prožívání sebe sama (zvyšuje sebeúctu, sebedůvěru, snižuje zranitelnost z hodnocení druhými, podporuje samostatnost v rozhodování a nezávislost)
- obohacování vztahů (zpřehledňuje komunikaci, buduje vzájemný respekt a důvěru, umožňuje navazovat kontakty, kooperovat, řešit problémy a konflikty)

- rozvíjí celkové dlouhodobější strategie jednání (umožňuje získávat osobně důležité cíle, pružně reagovat na konkrétní situace)

3. NÁSTIN TEORIE ASERTIVITY

3.1. Pojem, vznik a východiska asertivity

Tato kapitola se zabývá problematikou asertivity, jejím vznikem, východisky, možnostmi a problémy.

Historie asertivity začíná v roce 1949 ve Spojených Státech, kdy newyorský psycholog a psychoterapeut Andrew Salter popsal základní principy asertivního tréninku v rámci knihy Psychoterapie na bázi podmíněných reflexů. Salter postavil proti koncepci freudovské psychoanalýzy, která se zaměřovala na hledání příčin těžkostí (otázka „proč?“ a důraz na dětství a nevědomí), koncepci psychoterapie, soustřeďující se na možnosti řešení těchto těžkostí (otázka „jak?“, důraz na současnost a vědomé chování). Nácvik asertivního chování zařadil do terapie sociálně inhibovaných osobností s nadměrnou úzkostí. Trénink asertivity se zaměřoval na redukci strachu ze sociálních situací a interpersonálních vztahů, ve kterých je neasertivní člověk nejistý, chybí mu spontánnost ve vyjadřování emocí a nechává ostatní, aby za něho rozhodovali (Svobodová, 1990). Podle Saltera (In: Beleš, 1988, 29) „Asertivita protipodmiňuje strach a úzkost, které se jedinec naučil spojovat s určitými situacemi. Při nácviku asertivního chování se zaměřujeme na změnu chování (vnějších projevů) a prožívání (vnitřních pocitů) v různých situacích. Osvojením si asertivního stylu chování se jedinec naučí, že důsledky tohoto chování nemusí být negativní, vyjádřené odmítavými postoji ostatních lidí. Konečným výsledkem procesu učení se asertivitě je získání pocitu osobní spokojenosti.“ Cílem asertivity je podle Saltera (In:Pospíšil 1996, 206): „Zlepšit dovednosti projevovat emoce a spontánně reagovat. Přiměřeným způsobem dát najevo své požadavky a přání, vyjádřit vlastní stanovisko. Umět oponovat, umět říkat „ne“, a to jak za použití argumentů, tak i prostým setrváváním na svém, pokud další argumentace postrádá smysl. Absolvent asertivního výcviku má být

schopen „druhým ukázat sám sebe“, autenticky, takový jaký je, bez stylizace a příkras. Samozřejmě ovšem tak, aby tím nebyla dotčena práva ostatních.“

Dále pokračovali s rozvíjením asertivního výcviku Joseph Wolpe a Arnold Lazarus, kteří oddělili asertivitu od agresivity a vytvořili první cvičení asertivních programů. Albeti a Emmons rozpracovali základní komponenty tréninku asertivity a problematiku kontinua: pasivita – asertivita – agresivita. Podle těchto autorů (In: Pospíšil 2005, 207) „asertivní chování podporuje rovnost v mezilidských vztazích, umožňuje nám jednat v našem nejlepším zájmu, stát si za svým bez nepatřičné úzkosti, vyjadřovat své skutečné pocity, aniž bychom se cítili stísněně, a jít za svými právy, aniž bychom narušovali práva jiných.“

Z hlediska psychologických směrů se jedná o postupy **behaviorální a kognitivní terapie**. Jedná se zejména o metodu pozitivního nácviku, tj. nácvik správné reakce a metodu kognitivní restrukturalizace, tedy racionálního zpracování myšlenek. Základní východisko tvoří kognitivně-behaviorální model čtyř aspektů chování: motorický, kognitivní, afektivní, fyziologický. Všechny čtyři modalities chování tvoří systém, jehož jednotlivé složky se ovlivňují navzájem. To znamená, že změna chování v jedné modalitě ovlivní i procesy ve všech třech ostatních modalitách. Při sledování kognitivních procesů se zjišťuje na co člověk v určité situaci myslí, jaké myšlenky ho automaticky napadají. Kognitivní forma tréninku asertivity klade důraz na restrukturaci, tj. změnu ve stylu uvažování, analyzují se negativní účinky tzv. iracionálních přesvědčení. Při sledování emočních procesů se zjišťuje, jaké emoce člověk v určité situaci prožívá, do jaké míry je si jich sám vědom a nakolik dokáže jednotlivé emoce rozlišovat. Při sledování motorického chování se zjišťuje, co člověk v dané situaci dělá – jak jedná, co říká, jakým tónem, jakou má mimiku a gestiku.

Změna chování může vycházet z kterékoli modalities chování a ovlivnit ostatní modalities. Lidé se dostávají často do bludného kruhu, jejich chybné chování vyvolává nepříjemné pocity, které vedou k pochybnostem o sobě. Tento bludný kruh vede k nespokojenosti, která se projeví opět v nepřiměřených reakcích, jež zvyšují pochybnosti o sobě a vše se znovu opakuje (Honzák, 1987). Nácvik sociálních dovedností pak vychází z předpokladu, že pokud se jedinec naučí v určitých situacích jednat přiměřeněji, změní se i jeho emoční prožívání těchto situací. Současně se výcvik asertivity zaměřuje na změnu postojů (Např. Není

chyba, když požádáme o laskavost. Lidé nám nemusí a mnohdy ani nemohou číst přání z očí.), které mění i chování.

Efektivní komunikace ve smyslu asertivity byla dále rozvíjena a využívána v rámci **transakční analýzy**. Zakladatel tohoto psychoterapeutického přístupu E. Berne rozlišil tři různé stavy ega, které se vyskytují u každého člověka - Rodič, Dospělý, Dítě. Rozlišování stavů ega má zásadní význam pro komunikaci mezi lidmi, kterou Berne nazývá transakce. Sled na sebe navazujících transakcí, zčásti zjevných a zčásti skrytých, s určitými nástrahami se označují jako hry, které spolu lidé hrají. Vedou k předvídatelnému konci s „výplatou“, která se skládá ze záporných pocitů smutku, strachu nebo zlosti pro oba zúčastněné (Berne, 1997). Tyto hry obvykle souvisí s problematickým scénářem. Transakční analýza rozlišuje čtyři základní životní pozice v nichž se kombinuje hodnocení sebe a druhých lidí a které vytváří obecný rámec individuálního scénáře: 1) Já nejsem dobrý, vy jste dobří, 2) Já jsem dobrý, vy nejste dobří, 3) Já nejsem dobrý, vy nejste dobří, 4) Já jsem dobrý, vy jste dobří. První postoj „nejsem OK, jsi ok“ je první z dočasných postojů a je založen na zkušenostech z prvního roku života. Koncem druhého roku se buď potvrdí nebo se změní v další postoje. V případě nezájmu rodičů v postoj „nejsem Ok, nejsi Ok“ a v případě hrubého zacházení s dítětem v postoj „jsem Ok – nejsi Ok“. Daný postoj pak řídí všechno co dítě dělá a zůstává mu po zbytek života, pokud jej později vědomě nezamění za čtvrtý postoj „jsem Ok – jsi Ok“. Pokud rodiče umožní dítěti, aby se v různých situacích přesvědčilo, že má cenu samo pro sebe i pro ostatní, vytváří si postoj „jsem Ok – jsi Ok“. Z hlediska asertivity odpovídá prvnímu postoji pasivní chování a komunikační styl, druhému agresivní způsob chování, třetí způsob odpovídá asertivnímu stylu jednání, v transakční analýze je to postoj ke kterému se má člověk dopracovat. V souvislosti s asertivní teorií by bylo možné ještě doplnit postoj „Mohl bys být dobrý, kdybys ...“, který by vyjadřoval manipulativní chování. Cílem terapie je naučit se odhalovat u sebe i druhých hry a nahradit je důvěrným autentickými vztahy s otevřeným vyjadřováním postojů a přání (Berne, 1970). Podobně je tomu i u asertivní komunikace, která si klade za cíl dosáhnou dospělé komunikace. Specifické scénáře se začínají vytvářet v raném dětství, zejména pod vlivem opakovaných rodičovských příkazů a často slýcháných obecných tvrzení.

Původně tedy šlo o psychoterapeutickou metodu, užívanou k léčbě neuróz. Postupně se asertivita začala používat v rámci terapie depresivních pacientů, fobií, psychotických poruch a psychosomatických onemocnění. Asertivita se dostávala z psychoterapeutické oblasti léčby neuróz, plachosti apod. i do jiných prostředí. Asertivní výcviky byly využívány i neklinickou populací, která měla zájem o zlepšení sociálních dovedností. Mnoho lidí si od něho slibovalo pomoc při řešení osobních problémů. Asertivní tréninky si získaly značnou popularitu. Své uplatnění získala u vysokoškolských studentů, pedagogických pracovníků, u manažerů, politiků.

V češtině se **pojem asertivita** používá v původním názvu a je vysvětlován jako zdravé přiměřené sebeprosazení, zdravě sebejisté jednání. Existují různé definice asertivity, některé kladou větší důraz na schopnost sebeprosazení (Capponi – Novák 1992), jiní na autentické sebeprojevení (Šípek 2001, Praško 1996). Autoři používají pro vymezení asertivity různé pojmy, například dovednost (Kratochvíl 1997), zručnost (Beleš 1990), strategie jednání, zdravé přiměřené sebeprosazení (Medzihorský 1991), komunikační styl (Vybíral 2000), způsob myšlení, chování, životní styl (Praško, Prašková 1996), pozitivní styl (Gutmannová 1995), svobodné sebeprojevení, plné sebevyjádření (Šípek 2001), zlepšení vlastních pozic ve světě (Honzák 1999). Zároveň se zdůrazňuje úcta a respekt k právům druhých, nevhodnost manipulace a jednání na úkor druhých.

Někteří autoři (Capponi – Novák 1992, Medzihorský 1991, Gruber 1994, Pospíšil 1996) chápou asertivitu spíše ve smyslu **sebeprosazení se** a méně již ve spojitosti se sebepoznáním. Výcvik asertivity chápe Capponi a Novák (1988, 350) ve smyslu sebeprosazujícího tréninku, který: „učí volně a přiměřeně projevovat spontánní reakce a emoce tak, aby klient vhodně zvýraznil svoje oprávněné požadavky a uměl je hájit. Má klidně vyjádřit vlastní stanovisko, klidně oponovat pomocí nosných argumentů, zastat se svých nároků a externalizovat předtím inhibované emoce. Zároveň se má naučit odmítat, říci „ne“, nenechat se utlačovat.“ Vyzdvihují tak dovednost prosazování a nemluví o autentickém sebevyjádření jedince.

Gutmannová (1995), Lindenfieldová (1995), Praško – Prašková 1996, Šípek (2001), Vališová (1998) zdůrazňují ve svém pojetí asertivity autenticitu, otevřené a svobodné **sebeprojevení** při zachování jak vlastní sebeúcty, tak i úcty a respektu

k právům druhých. Asertivitu dávají do souvislosti se sebepřijetím, sebeobjevením, sebezpotvrzením, sebeotevřením. Asertivita se tak stává něčím více než obhájením si osobních práv. Praško, Minaříková (1995) zdůrazňují, že jejich pohled na sebeprosazení je mnohem širší, v asertivitě jde o pocit sebepřijetí a současně respektu k druhému. Praško (1996, 65) říká: „Nejde jen o způsob vnějšího chování, ale i o způsob myšlení a životní styl, které umožňují otevřené a svobodné sebeprojevení při zachování jak vlastní sebeúcty, tak i úcty a respektu k právům druhých.“ V podobném smyslu mluví o asertivní komunikaci (Gutmannová 1995, 6), když říká, že: „jde o pozitivní styl, který zahrnuje jasný postoj k tomu, co byste chtěli, aby se stalo, ale netvrdí, že to musí být provedeno.“ A dále píše: „Asertivní schopnost vám umožňuje přesvědčivým způsobem sdělit, co cítíte, potřebujete nebo chcete, aniž v ostatních vytváříte dojem, že jsou do něčeho nuceni.“ Slovy Beleše (1990) je asertivitu možné popsat „jako cestu k druhým lidem, které předchází cesta k sobě, svým potřebám, přáním a právům.“

Asertivitu můžeme tedy vymezit jako praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje. Ví, co chce a nechce a umí to jasně formulovat. Postupuje tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani bezohledně neomezoval práva ostatních lidí. Preferuje orientaci na shodu, úctu k osobnosti partnera, k respektování svobody názoru. (Vališová, 1995, 16). Asertivní jednání je **interaktivní**, jeho cílem je zajistit vzájemnou otevřenou komunikaci a kooperaci v mezilidských vztazích, nikoli vítězství za každou cenu. Brienová (1996) mluví v souvislosti s asertivitou o způsobu řešení problému, které je nad osobním vítězstvím.

Někteří lidé však chápou asertivitu jako způsob, kterým dosáhnou cíle za každou cenu, tzv. „převálcují ostatní“. Být asertivní pro ně znamená porazit druhého, chovat se egoisticky, manipulovat s ním ve svůj prospěch. Mnoho lidí tedy zaměňuje asertivní chování za agresivní, protože jinak si neumějí představit a vysvětlit jednání, které je jednoznačné, rázné, ve kterém se nezakrytě něco vyjadřuje, žádá nebo odmítá. Proto je dnes při výcviku zdůrazňován respekt k osobnosti obou zúčastněných, ať již jde o vztah dospělý – dospělý nebo dospělý – dítě.

Asertivní trénink se tedy snaží o navození určité duševní vyrovnanosti, které se dosahuje prostřednictvím výuky sociálně přijatelných reakcí a projevů

emocí. Nácvik asertivity usiluje o dosažení dovednosti vyjadřovat přímo, přiměřeně vlastní názory, potřeby, pocity bez porušování práv druhých lidí. Umožňuje navazovat kladný sociální kontakt a současně v něm vhodně hájit svá práva a odmítat neoprávněné nároky. Výcvikový program vychází z následujících předpokladů (Capponi, Novák 1989): 1) Člověk se novým strategiím chování musí po celý život učit a může se jim naučit. 2) Podaří-li se člověku chovat „jinak“, budí ve svém okolí „jiné“ odpovědi. Dojde tedy ke změněnému chování druhých, které v pozitivním případě posílí „nové“ chování. To vede nejen k upevňování nových vzorců chování, ale i ke změně postojů k sobě samému a k okolnímu světu. 3) Chování nelze změnit „celé najednou“. Je možné měnit jen jednotlivé konkrétní sekvence chování.

Východiskem nácviku je výklad rozdílu mezi přílišnou ústupností, přiměřeným sebeprosazením a zbytečnou útočností. Podstatu asertivních technik tvoří věcný komunikační styl a vědomé vyhýbání se komunikačním faulům (Vybíral, 2000). Hlavním principem je učení a trénink, využívající plánovitých cvičení, jimiž si jedinec osvojuje žádoucí chování. Trénink asertivity sleduje tři základní roviny, které odpovídají kognitivně behaviorální modelu. Kognitivní rovina tréninku asertivity se zaměřuje na kognitivní restrukturuaci, tj. změnu stylu uvažování. Jedinec se učí rozpoznat své automatické myšlenky, které vysvětlují situaci, hodnotí sebe nebo druhého, aniž by přihlížely k jiným možnostem a analyzuje jejich negativní účinek. Učí se na základě rozpoznání automatických myšlenek porozumět prožívaným emocím a zabránit těm, které mohou být ničivé. To pomáhá lépe řešit případný problém. Dále si jedinec zkouší testovat automatické myšlenky, pomocí otázek zjišťuje, nakolik myšlenky opravdu odpovídají realitě. A poté se snaží eliminovat účinek automatických myšlenek racionální odpovědí. (Jedinec si osvojuje účinné způsoby vnímání a hodnocení různých situací.) Behaviorální forma tréninku klade důraz na naučení se postupu asertivního reagování a procvičení jednotlivých komponent reakce. Emocionální rovina tréninku spočívá v uvědomění si toho, jaké emoce v nás určitá situace a automatické myšlenky vyvolaly. Vychází z předpokladu, že pokud jedinec neporozumí co se s ním děje, co prožívá, může jen stěží adekvátně reagovat na druhého. Beleš (1990) přidává ještě rovinu interakční, která představuje individualizaci nácviku jednotlivých asertivních reakcí. „Zvlášť se u každého

jedince analyzují jeho osobnostní charakteristiky (přesvědčení, očekávání, hodnocení situací apod.) a jeho obvyklé, specifické formy chování.“(Beleš 1990, 33) Asertivní chování se nacvičuje v modelových situacích, které souvisejí s problémy konkrétního jedince.

V oblasti metod nácviku se vychází z modelu navrženého Salterem. Je tvořen třemi hlavními metodami využívanými v individuální formě tréninku. První metodou je **hraní role a výměna** rolí, kdy jedinec se chováním v předepsané roli učí jak reagovat, například co a jak odpovídat, jak a kdy zareagovat. Druhou metodou je **modelování**, kdy pozorováním asertivního modelu má jedinec možnost pozorovat asertivní situaci. **Aktivní vedení**, režirování představuje konkrétní nabádání k specifickému reagování. K těmto třem metodám připojili Alberti a Emmons další, který používali převážně ve skupinovém výcviku asertivity. Jednak je o **poskytování zpětné vazby**, které nabádá k práci na detailech asertivní reakce, učí podávat a přijímat informace, je důležitým prostředkem posílení. Dále jde o tzv. **domácí úkoly**, které zadává terapeut a jedinec procvičuje asertivní chování samostatně.

Vždy je základem asertivního jednání přesné uvědomování si toho, co člověk chce, o co mu jde a schopnost pozorně poslouchat partnera, tedy slyšet, jestli je poskytována pouze nějaká nezávazná informace, o něco žádán nebo do něčeho manipulován. Šípek (2001) Vališová (1998), Medzihorský (1991) v této souvislosti upozorňují na význam rozlišování mezi tím, co chci, co musím, co bych měl. „Z toho, co „chci“, vyplývají určité požadavky na to, co v tom případě „musím“. Potom zbývá jednoduše zvážit, zda to, co chci, stojí za to, co musím. Mnozí z nás však zaměňují to, co musejí s tím, co by měli.“ (Medzihorský 1991, s.22) „Chci“ obsahuje vlastní cítění, předpokládá vynaložení vůle k dosažení cíle, představuje rozhodování na základě osobní preference. „Musím“ je příkaz, nařízení a má charakter závaznosti. „Měl bych“ znamená, že někdo jiný, nějaká pravidla či morálka nabádá, aby se člověk choval určitým způsobem. Jde o manipulativní taktiku, kterou se jedinec zříká vlastního rozhodování a nechává za sebe rozhodovat druhé (Pospíšil 1996, Vališová 1998). Pokud jedinec dokáže tuto analýzu sebe i partnera dobře provést a nechá si dost času na reakci (chce-li vůbec reagovat) má všechny předpoklady reagovat relativně klidně a s následným pocitem vlastní důstojnosti, hodnoty a spokojenosti. Jinými slovy – být asertivní.

Asertivita bývá dále členěna na několik typů. Svobodová (1985) rozlišuje čtyři základní typy asertivity. **Základní** asertivita představuje jednoduché vyjadřování názorů, myšlenek, citů, nezahrnuje v sobě specifické schopnosti, jako je například empatie. **Empatická** asertivita překračuje rámec pouhého vyjádření citů a potřeb. Zahrnuje na rozdíl od předcházejícího typu i citlivost vůči druhému, pochopení. Jedinec dává svému protějšku jasně najevo, že vím, jak se cítí, což však neznamená, že mu musí vyhovět. Při **eskalující** nebo-li stupňující asertivitě jde zpočátku o projevování minima asertivity, pokud však druhý ignoruje stanovisko jedince a porušuje jeho osobní práva, dochází ke stupňování asertivity, bez sklouznutí do agresivity. Pokud to je trochu možné, je vhodné ponechat ještě jednu šanci na vyřešení situace. Z jednání musí být jasné, že jedinec je především motivován snahou problém vyřešit, nikoliv touhou vybit si zlost. **Konfrontativní** asertivita se používá, pokud dojde k rozporu mezi slovy a skutky u druhého jedince. Na rozdíl od agresivní konfrontace nedochází k útočím na druhého, ale žádání o doplňující informace k vyřešení problému.

Beleš (1990) dělí asertivitu podle typu vyjadřovaných pocitů a myšlenek na dvě základní formy. **Pozitivní** asertivita znamená vyjádření pocitů náklonnosti, přízně a lásky druhé osobě. Touto formou asertivity vyjadřujeme partnerovi v podstatě náš souhlas s ním, jeho chováním. Typickou metodou pozitivní asertivity jsou komplimenty. **Negativní asertivita** představuje vyjádření nesouhlasu s partnerovým chováním. Charakteristickou metodou je kritika. Partnera v zásadě informujeme o podmíněnosti naší ochoty s ním i nadále udržovat kontakty, jedinež zohlední-li naše stanovisko.

Další dělení (In: Beléš: Gambrilová), které zohledňuje zda naše chování je spontánním projevem, nebo je reakcí na chování jiné osoby, rozčleňuje asertivitu na **iniciační** a **reaktivní**. V případě prvního typu asertivity zahajujeme interakci s druhou osobou. Reaktivní asertivita vyjadřuje, že naše asertivita je reakcí na partnerovo tvrzení či chování.

Jiné dělení představuje rozlišení asertivity na základě typu situace, v níž se realizuje a podle vztahu k druhé osobě. Podle těchto kritérií můžeme rozčlenit asertivitu na tři následující typy. **Jednorázovou asertivitu** používáme hlavně ve styku s cizími lidmi, vyznačuje se vytrvalým úsilím dosáhnout zvoleného cíle a trvat si na původním rozhodnutím. Vycházíme z předpokladu, že tato interakce se

již nebude opakovat a nemáme zájem na prohlubování vztahu. **Pravidelně se opakující asertivita** je použitelná v pracovních vztazích, ve styku s lidmi, s nimiž nejsme v oboustranně citovém vztahu a v kontaktu s autoritou. V těchto případech je vhodné prosazovat své požadavky směrem k oboustranné dohodě. **Kontinuální asertivita** představuje nejnáročnější formu asertivity a používáme ve styku s blízkými lidmi, přáteli. Cílem je další sblížení a prohloubení vztahu, proto se snažíme co nejpřesněji předvídat účinky asertivního chování na druhou osobu.

3.2. Typy chování

Jestliže se člověk dostane do náročné životní situace, snaží se velmi často o její řešení buď bojem (agresivitou) nebo únikem. Agresivní i pasivní chování jsou druhy obrany. Používáme tehdy, když se cítíme nejistí, máme strach, obavy. Pokud jedinec volí únik, trpí pocity zlosti z vlastní bezmocnosti, zvolí-li boj, dochází k pocitům viny vůči poraženému partnerovi. U člověka, který ke komunikaci užívá hlavně řeč, může být útok, podobně jako útěk či vzdání se, symbolické. Dochází pak k útočení, útěku nebo vzdání se ve slovní podobě. Člověk také může používat nečestných manévřů – manipulací. Jedná se však většinou o zastřenou agresivitu nebo pasivitu. Kromě všech těchto možností řešení má však člověk ještě schopnost domluvit se.

Pasivní chování se vyznačuje bezbranností vůči požadavkům druhých, znamená nemluvit o svých emocích a přáních, ale v „zájmu druhých“ je potlačovat (Praško, 1996). Tento typ chování označují někteří autoři (Svobodová 1990, Gutmannová 1995) jako neasertivní a považují pro něj za charakteristické porušování vlastních práv a současně umožňování druhým lidem, aby využívali práva jedince ve svůj prospěch. Pasivně se chovajícímu člověku chybí sebejistota v projevu, nedokáže se přirozeně prosadit, nedovede jasně sdělit svá přání, názory, pocity, potřeby. Svých cílů se předčasně vzdává a nedosahuje jich. Přizpůsobuje se požadavkům druhých. Je nerozhodný, nechává za sebe rozhodovat jiné. Pospíšil (1996) upozorňuje, že pasivní člověk často ustupuje od vlastních názorů, neprotestuje, neargumentuje, vyhýbá se konfrontaci a konfliktu. Pasivní jedinec zaujímá postoj: „Ty jsi hodnotný člověk a já nestojím za nic.“

Vyhýbá se výměně názorů. Při konfliktu volí cestu úniku. Je přesvědčen o nemožnosti řešit konflikt vlastní aktivitou, proto se vzdává řešení a je submisivní. Emoce jsou nezvládnuté, převažuje pocit úzkosti, deprese, obavy z hodnocení druhých. Často se cítí zraněný, dotčený. V neverbální komunikaci se pasivní jedinec projevuje tichým, váhavým hlasem, nedostatečným očním kontaktem, celkové držení těla je ochablé, častý psychomotorický neklid. Důsledkem může být snížený seberepekt, nenaplněné potřeby, snížená možnost dosahovat vlastních cílů a pokroku, zneužívání druhými, deprese, pocit křivdy.

Agresivní chování je chování, při kterém jedinec prosazuje sebe na úkor druhých. Nedbá na jejich práva a oprávněné požadavky, ponižuje, pokořuje je (Praško, 1996) Je stále připraven k útoku. Často zaměňuje upřímnost s útočností. Podle Brienové (1996) má agresivní chování osoba, která reaguje na obtížnou situaci výbuchem hněvu. Její hněv se naprosto liší od asertivního hněvu a pravděpodobně nepovede k dobrému výsledku. Agresi charakterizuje nechť naslouchat, křik, nadávky, používání zastrašovací řeči těla, přerušování druhé osoby. V podobném smyslu hovoří Pospíšil (1996), když říká že agresor rád druhým vnucuje myšlenky, názory, hodnocení, pocity. Křičí, ironizuje, vyhrožuje, zdůrazňuje minulé neúspěchy. Snaží se druhé lidi ovládat. Agresor o druhých smýšlí spíše negativně, pohrdá jimi, povyšuje se nad ně. Vališová (1998) říká, že agresivně jednající člověk používá často druhých lidí jako prostředků k dosažení svých cílů nebo k odreagování vlastních vytěsněných pocitů méněcennosti nebo k prosazení mocenských ambicí. Agresivní postoj vyjadřuje: „Já mám svoji hodnotu – to ty jsi bez ceny“. Emoce jsou nezvládnuté, převládá hněv, napětí, podezírání. Na neverbální úrovni se agresivita projevuje upřeným pohledem do očí, hlasitým projevem, hrozícími gesty rukou nebo rukama v bok, dopředu se naklánějícím tělem, narušováním osobních zón. Verbálně se projevuje skákáním do řeči, nechotou naslouchat, je sarkastický, ironizuje druhé. Používá zastrašování, snižování druhého. Přehnané sebevědomí může zastírat komplexy, které svou agresivitou kompenzuje.

Agresivní jedinec svým chováním provokuje hádky, je neústupný, podceňuje druhé lidi, nenechá druhé projevovat jejich názor a tvrdě odmítá jiná řešení. Beleš (1990) uvádí, že jeho očekávání jsou nereálně kladná, nepřipouští si možnost selhání, z neúspěchu obviňuje druhé. K řešení konfliktu přistupuje nekompromisně

a bojuje za každou cenu. Vyřešení problémů chce použít jako důkaz nadřazenosti vůči druhým. Agresivní lidé zaujmají role „diktátora“, „pravého chlapáka“, „mrvokárce“, „kontrolora“ (Praško, 1996). Důsledkem bývají narušené mezilidské vztahy, neoblíbenost, nepřátelství druhých vůči jeho osobě. obavy u druhých z jeho chování.

Agresivní i pasivní chování může být prostředkem manipulace druhého. Tento způsob chování je protipólem jasného, jednoznačného, otevřeného jednání. Je to opak asertivity. Jeho nebezpečí spočívá v tom, že na první pohled nemusí být jasné, o co jde. Manipulace je ovlivňování chování druhých, prostřednictvím skrytých manévřů, navozující pocity viny, nedostačivosti, úzkosti v druhém s cílem dosáhnout svého (Caponni – Novák 1992, Praško – Šípek 1995). Podle Macka (2005) je manipulace skryté prosazování vlastního zájmu. Zmanipulovat někoho nebo manipulovat někým znamená získat nad ním převahu, obelstít ho, dosáhnout díky němu skrytého cíle. Gutmannová (1995) mluví o manipulativní agresi a to pro takové chování, které se zpočátku jeví jako neasertivní. Brienová (1996) užívá termín nepřímá agrese.

Manipulativní komunikace je založena ne nepřímém vyjadřování pocitů, postojů, přání se snahou dosáhnout nevyřčený cíl, to znamená dostat druhého do takového rozpoložení, ve kterém se nechá zmanipulovat do určitého jednání, k určitému rozhodnutí.

Častými manipulačními technikami jsou lichotky, sliby, poskytování kusých a nesprávných informací, naučená bezmocnost, citové vydírání, afektivní výlevy, moralizování, výčitky, obviňování a vzbužování pocitů viny, skryté výhrůžky. Často používaným způsobem manipulace je činit druhého odpovědným za vývoj a řešení nějaké situace. Styl manipulace pak souvisí s typem osobnosti. Někdo používá manipulaci, při níž předstírá bezmocnost, druhý manipuluje agresivními způsoby. Shostorm rozdělil manipulaci do následujících devíti typů podle charakteristických stylů osobnosti: diktátor, chudáček, počtář, břechťan, drsňák, obětavec, poslední spravedlivý, táta –máma, mafián. Pospíšil (1996) rozlišuje manipulace agresivní a pasivní. Agresor rád druhým vnucuje myšlenky, názory, hodnocení, pocity. Křičí, ironizuje, vyhrožuje, připomíná staré hříchy, zdůrazňuje minulé neúspěch. Snaží se druhé lidi ovládat. Agresor o druhých smýšlí spíše negativně, pohrdá jimi, povyšuje se nad ně. Pasivní manipulátor je skrytě agresivní, manipuluje s druhými

tím, že se v nich snaží vyvolat pocity viny, sebevčítky, apeluje na slušné vychování, které upřednostňuje druhé před vlastní osobou. Pasivní manipulátor žádá úlevu od svých povinností, ochranu druhého člověka.

Asertivní chování je přímé, otevřené, sebevědomé, klidné, respektující sebe i druhého (Praško 1996). Brienová (1996, 32) říká: „Je to vyrovnaný a čestný způsob přístupu k problémům, při němž rozpory, které musí být konfrontovány, konfrontovány jsou, a dochází k výměně nezbytných informací, i když je to nepříjemné a nesnadné.“ Asertivní jedinec dokáže přesně a jasně definovat o co mu jde a co si myslí. Dokáže vyjádřit a obhájit vlastní stanovisko. Umí naslouchat druhým. Je schopen změnit svůj názor pod váhou argumentů a přistoupit na kompromis. Usiluje o oboustranně výhodné řešení, ve stylu výhra – výhra. Jedinec se chová přímo a přátelsky vůči druhým lidem. Má pozitivní postoj k druhým lidem, respektuje druhé. Podle Lindenfeldové (1995) asertivní člověk aktivně vyhledává to, co chce. V úsilí o naplnění jeho záměrů mu sebedůvěra dovoluje podstupovat rizika a občas chybovat.

Asertivní vystupování je klidné. Slovní i mimoslovní projev bez napětí. Řeč je přiměřeně hlasitá a srozumitelná, tempo řeči rovnoměrné. Sdělení je stručné, věcné, cílem je partnera informovat, nikoliv ho ponížit, urazit či obvinít. Zajímá se o názory druhých. Oční kontakt je přímý. Tělesný postoj je pevný, vzpřímený, přiměřená vzdálenost, gesta jsou uvolněná, sladěná s obsahem sdělení. K řešení konfliktu přistupuje klidně, postupuje bez zbytečných emocí, nevzdává se. Hledá způsoby jak problém zvládnout, umožňuje dohody. Své emoce zvládá dobře, přiměřeně je vyjadřuje, nepotlačuje je. Převládají příznivé pocity ze sebe a druhých. Důsledkem je vyšší sebedůvěra, dosahování požadovaných cílů, pozitivní vztah k sobě i k druhým, respektování ostatními. Základním postojem asertivně jednajícího člověka je: „Já mám svoji hodnotu, i ty máš svoji hodnotu.“ Podle Capponi, Nováka (1989) asertivní způsob jednání odpovídá jednání psychosociálně a emocionálně zralého jedince.

Beleš (1990) hovoří o dvou dimenzích asertivity; intrapersonální a interpersonální. Intrapersonální dimenze asertivního chování zahrnuje takové charakteristiky jako je adekvátní vnímání svých schopností, situačních podnětů, konstruktivní přístup k řešení problémů, předvídání důsledků svého chování, vyšší stupeň sebeúcty a nízkou intenzitu negativních emocí. Interpersonální dimenze

asertivního chování představuje vyšší schopnost řešit složité interpersonální situace, vyšší odolnosti vůči nátlaku druhých lidí, schopnost empaticky se vcítit do emocí partnera.

Šípek (2001) popisuje asertivitu pomocí metody „3P“. Jedná se o poznání příslušných pocitů a potřeb v sobě, projevení vlastních pocitů, stavů, potřeb, názorů a schopnost vnímat je i u druhých lidí a prosazení. Asertivní chování vede spíše ke kompromisu a vyjednávání než k jednoznačnému vítězství jedné strany. V optimálním případě asertivita jednoho potencuje asertivitu druhého, kultivuje vztahy a minimalizuje konflikty a snižuje napětí, definuje problém, hledá možné a rozumné řešení.

Asertivita se vymezuje na kontinuu mezi agresivitou a pasivitou (Medzihorský, 1991). Ukazuje se však, že oba krajní typy chování, tedy agresivní a pasivní, mají mnoho společného. Jde především o nezvládnuté emoce, slabý nebo zkreslený sebeobraz, nedostatečnou sebekontrolu, osamělost, stres, narušené mezilidské vztahy. Podobně Kratochvíl (1997) vychází při popisu asertivity z rozdílu mezi přílišnou ústupností a zbytečnou útočností. Capponi, Novák (1992) poukazují na podobný základ pasivního a agresivního chování: považování druhé strany za nepřítele, který nemá jiný zájem než škodit a z toho vyplývající nutnost poskytovat informace jen výběrově. Praško (1996) uvádí, že může docházet ke střídání pasivního a agresivního chování.

V souvislosti s vymezením asertivity si klade Janoušek (1995) otázku, do jaké míry se jedná o způsob komunikace a jednání a do jaké míry o vlastnost osobnosti, která se v komunikaci a jednání projevuje. Pokud bychom zařadili asertivitu mezi **vlastnosti osobnosti**, patřila by mezi tzv. interpersonální vlastní, tj. takové, které se projevují ve vztazích k druhým lidem, a proto také v komunikaci a jednání s nimi. Při použití Learyho systému interpersonálních vlastností osobnosti se však se začleněním asertivity ukazují problémy. Asertivita by zde mohla odpovídat poloze mezi dominancí a agresivitou, která je tu zastoupena sebeprosazením či soupeřivostí. Přestože asertivita má určitou spojitost se sebeprosazením, jako celek ji však není možné takto vymezit. Jiné možné umístění asertivity v Learyho systému interpersonálních vlastností osobnosti se nachází mezi dominancí a láskou. Tato poloha je charakterizována odpovědností, případně péčí o jiné. I tyto prvky můžeme nalézt v asertivitě, v podobě upřímnosti,

ohledu na jiné, avšak ani toto pojetí asertivitu jako celek nevyčerpává. Také časté umístování asertivity mezi agresivitou a submisí není odpovídající. V Learyho systému se zde nalézá nedůvěra, vzdor, opozice, což není pro asertivitu charakteristické. Vzhledem k obtížnosti umístit asertivitu mezi ostatní interpersonální vlastnosti je podle Janouška (1995) zřejmě účelnější hledat její osobností předpoklady v **integrativních procesech osobnosti**, kam patří vědomí, jáství a vůle. Volní vlastnosti jako zaměřenost, úsilí, zacílenost a rozhodování s asertivitou úzce souvisejí. Asertivita v sobě zahrnuje cílevědomost, rozhodnost, sebeovládání, usilovnost, představuje však něco víc než pouhý souhrn těchto vlastností. Další integrativní strukturu osobnosti představuje jáství a vědomí. Já bývá rozděleno na činné Já a obraz Já či sebepojetí. V prvním případě nacházíme souvislost s asertivitou ve spontaneitě činného Já a vědomí budoucí časové perspektivy a cílů, ve druhém případě jde o spojitost se seberegulačními vlastnostmi, tzn. sebepojetím, sebeuvědoměním, sebehodnocením, na kterých je asertivita do značné míry založena. Vědomí vlastní identity představuje podstatný rys asertivity, totiž její autentičnost, být sám sebou. Identita má však nejen aspekt osobní, ale i sociální. Právě tento sociální aspekt identity přivádí Janouška k původní otázce, do jaké míry je asertivita přímo **způsobem komunikace a jednání**. Způsob komunikace a jednání je zprostředkováván rolemi a osvojován v průběhu ontogeneze přejímáním rolí druhých. Lze se tedy domnívat, že do určité míry se lze asertivitě naučit.

Janoušek dospívá k závěru, že asertivita je zakotvena v integrativních strukturách osobnosti – jáství a vědomí a představuje autentickou realizaci vlastní identity. „Asertivita není jen projevem asertivních vlastností v činnosti, ale i realitou asertivní činnosti samotné.“ (Janoušek 1995, 13) Toto pojetí zahrnuje různé, výše naznačené možnosti výkladu asertivity. Ani tyto charakteristiky však asertivitu plně nevymezují.

3.3. Asertivní práva a otázka lidské svobody

A. Salter vytvořil soubor **10 základních asertivních práv**, které napomáhají člověku jednat asertivně.

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

Asertivní práva kladou důraz na autentičnost, spontánnost, vlastní názor i právo jej na základě zkušeností změnit, ale i na vlastní zodpovědnost. Vycházejí z předpokladu, že: „Lidská osobnost má jistá přirozená „práva“, která se musí naučit obhajovat a prosazovat. Dosahování těchto práv znamená v psychologické rovině uplatňování přiměřené kompetence v jednání a uspokojení z mezilidského styku.“ (Vališová 1998) Cílem asertivních práv je zabránit manipulativnímu chování druhých s námi. Pravidla asertivního jednání vznikla na základě manipulačních pověr, které jsme si v průběhu života osvojili většinou díky výchově. Popírají řadu často se vyskytujících stereotypů předávaných z generace na generaci (Capponi - Novák 1992). Vybíral (2000) ve své knize zmiňuje, že: „Toto volnomyšlenkářské a liberální desatero bylo namířeno proti všem formám zúzkostňování člověka sociálními normami, zásadami a náboženstvím.“ Dosahování těchto „práv“ znamená v psychologické rovině uplatňování přiměřené kompetence v jednání a uspokojení z mezilidského styku.“ (Vališová 1989).

Původní Salterovo desatero někteří autoři upravují a rozšiřují o další práva, podle toho, na co považují za důležité v nácviku asertivity. Nejčastěji se přidává

právo „Mám právo rozhodnout, zda budu jednat asertivně nebo ne.“ (Lindenfieldová 1995, Gutmannová 1995, Medzihorský 1991, Brienová 1996).

Lindenfieldová (1995) přidává ještě právo žádat o to, co chceme (s vědomí toho, že náš partner má právo říci „ne“). Dále uvádí právo na soukromí, právo být sám a nezávislý, právo měnit se a být asertivní. Gutmannová (1995) zase zmiňuje právo být úspěšný/á, právo neporozumět, právo ptát se. Brienová (1996) mluví o právo být vyslechnut, právu na uctivé jednání, právo přiznat nevědomost, právo vyjádřit hněv.

V souvislosti s asertivními právy vyvstává otázka možností či oprávněnosti lidského jednání. Člověk je svobodný do té míry, do jaké si uchovává nezávislost, tedy do jaké míry jiní lidé nemohou či nesmějí zasahovat do jeho činnosti. Svobodu tedy můžeme chápat jako oblast jednání jedince, která není řízena jinými (Kořa 1995). Anzenbacher (1990) mluví o svobodě jako o možnosti konat bez vnějšího nátlaku to, co chceme. Základní svobody jedince jsou vyjádřeny v právech na svobodu a mají občanům zajišťovat možnost konat v určitých oblastech, co chtějí, například věřit, říkat, učit, publikovat.

Výše uvedené vymezení svobody se týká svobody vnější (politická). Svoboda vnitřní (psychologická) je chápána ve smyslu osvobodování se od vnitřních zábran, předsudků, vnitřních konfliktů a realizování svých přání. Sleduje touhu jedince stát se svým vlastním pánem, naplnit své možnosti. Kořa (1995, s.54) uvádí, že: „koncepte svobody jedince v psychologickém smyslu je koncepcí seberealizace člověka.“ Tato koncepce pojímá svobodnou bytost jako tu, která je schopná dosáhnout sebevlády a sebeovládání. Podle Vališové (1998) znamená svoboda z hlediska psychologického, že: „jedinec není v zajetí vnitřních konfliktů, bludných představ a fantasií, nepřiměřených nároků na sebe a okolí, ale umí a může vyjádřit své pocity, představy, požadavky, myšlenky, názory či postoje, dokáže je sdělit přiměřeně ostatním, navázat s nimi sociální vztahy přátelství či lásky.“

Fromm (1993) rozlišuje dva druhy svobody; negativní svoboda znamená osvobodování se od něčeho, zatímco pozitivní svoboda je směřování k něčemu. Pozitivní svobody může člověk dosáhnout seberealizací, tím, že se stane sám sebou. Fromm (1993, s.135) dále uvádí: „Seberealizace se dosahuje nejen aktivním myšlením, ale také realizací celé lidské osobnosti, aktivním vyjadřováním

jejích citových i intelektuálních schopností. Jinými slovy: pozitivní svoboda spočívá ve spontánní aktivitě celé integrované osobnosti.“ Právě zde asertivita nabízí techniky, které mohou být jedním z prostředků dosažení seberealizace.

Otázka svobody vyvolává otázku hranic této svobody. Podle Pelikána (1995) by měl člověk, chce-li být vnitřně svobodný, poznat realitu v sobě i mimo sebe, aby na ni mohl reagovat. A dále říká: „Svoboda tedy souvisí s poznáním svých možností v rámci dané reality společenské, ale i v rámci vlastní biologické a psychické limitovanosti.“ Svoboda každého jedince sahá až tam, kde začíná svoboda druhých.

Svoboda je neoddělitelně spjata s odpovědností. Větší míra svobody nese sebou i vyšší míru odpovědnosti. V asertivním výcviku se často mluví pouze o právech a individuální zodpovědnost bývá opomíjena. Vybíral (2000) zdůrazňuje, že druhou stranou individuální svobody a asertivních práv je individuální zodpovědnost, která se však nedostatečně zdůrazňuje v asertivním výcviku. Na tento problém upozorňuje ve svých publikacích Vališová (1998, s.35), která říká: „Jednat asertivně neznamená pro nás zvítězit za každou cenu, ale jednat především morálně.“

Podle Vybírala (2000) se také nácvik asertivity málo zabývá zdvořilostí, ohleduplností k druhým nebo problematikou nacvičeného egoismu. Podle Vališové (2002) tak dochází k „jednostrannému chápání asertivity jako výrazně sebesprosazujícího pojetí jednání.“ Capponi -Novák (1988) říká, že: „předpokladem asertivity je to, že člověk plní své povinnosti. To mu dává oprávnění totéž čekat od druhých.“ V této souvislosti by bylo vhodné vymezit jako druhou stránku asertivních práv a individuální svobody i **asertivní povinnosti**, jako například: vědět co chci, nést zodpovědnost za důsledky svého chování, být upřímný vůči sobě, spravedlivě hodnotit druhé, pozorně naslouchat druhým, jasně říct, co chci či nechci, jak se cítím, napravit své chyby, nepoužívat manipulaci s druhými a podobně. Asertivní dovednosti tedy nepředstavují pouze dosahování vlastních cílů vhodnými prostředky, ale měly by zahrnovat i racionálním výklad situace, zvážení všech okolností a zodpovědné rozhodování. Jednat asertivně neznamená „vítězit za každou cenu“, ale především jednat morálně. Morálním předpokladem asertivního jednání je plnění vlastních povinností a respektování skutečnosti, že druzí lidé mají stejná práva. Asertivita tedy klade důraz na vlastní rozhodnutí,

zvážení, kdy sebezprosazujícím způsobem jednat a nést za to odpovědnost. Jde o právo jedince a ne o povinnost.

3.4. Struktura asertivních dovedností a technik nácviku

Asertivita představuje soubor základních dovedností. Jednotliví autoři (Capponi – Novák 1992, Gutmannová 1995, Honzák 1999, Kratochvíl 1997, Vališová 2002, Vybíral 2000) se liší ve výběru asertivních dovedností, podle toho jaký význam přiřkládají jednotlivým dovednostem. Někteří autoři rozlišují dovednosti a techniky jejich nácviku, jde o klasifikace např. Beleše (1988), Capponi – Nováka (1989), Vališové (1998). U jiných autorů oboje splývá dohromady, například Medzihorský (1991) ve své knize říká, že základní asertivní dovednosti jsou zároveň technikami, které umožňují přiměřeně se uplatnit v nejrůznějších situacích. U další skupiny autorů se asertivní dovednosti a techniky jejich nácviku prolínají, je tomu tak například u Praška – Šípka – Minaříkové (1995).

Značná část autorů se však shoduje ve výčtu základních asertivních dovedností. Setkáváme se s následujícími asertivními dovednostmi: vyjadřovat vlastní pocity přiměřenou formou, vést rozhovor, schopnost požádat o to, co potřebujeme, umět odmítnout a přijmout odmítnutí bez pocitu urážky, přiměřeně prosadit oprávněné požadavky, umět vyjádřit a přijmout kritiku a kompliment, zvládat hněv.

Dále uvádím přehled členění asertivních dovedností u vybraných autorů:

Brienová (1996) uvádí následující členění asertivních dovedností:

- vyslovení nesouhlasu
- oprávněný hněv
- vyrovnávání se kritikou
- vyrovnávání se s chválou

Capponi – Novák (1992)

- prosazování oprávněného požadavku
- odmítání požadavku – asertivní ne

- žádost o laskavost
- kompromis
- přijímání a podávání kritiky
- umění konverzace

Gutmannová (1995)

- přijímání a poskytování komplimentů
- žádání o laskavost
- odmítání
- přijímání a poskytování kritiky

Honzák – Novotná (1999)

- vyjádření vlastních pocitů
- schopnost požádat o to, co potřebujeme
- neříkat ano, chceme-li říci ne
- přijmout odmítnutí bez pocitu urážky
- umění vyjádřit kritiku i pochvalu

Lindenfieldová (1995)

- základní asertivní dovednosti
 - vytrvalost
 - vyjednávání
- umění být pozitivní
 - udílení komplimentů
- metody sebeochrany
 - vyrovnávání se s kritikou
 - kritizování druhých

Pospíšil (1996)

- Asertivní pochvala
- Reakce na urážky a vmetky
- Asertivní odmítání
- Asertivní kritika

- Asertivní obligace
- Postup při ukončení rozhovoru

Praško, Prašková (1996)

1) Jednoduché asertivní reakce

- reakce zpětnou vazbou
- vyjádření a přijetí komplimentu
- asertivní persistence (asertivní ne, přeskakující gramofonová deska)
- žádost o laskavost
- asertivní souhlas - technika otevřených dveří
- negativní dotazování
- negativní aserce

2) Konverzační dovednosti

- aktivní naslouchání
- vedení asertivní konverzace

3) Umění empatického naslouchání

4) Metoda asertivních obligací

5) Přijímání a podávání kritiky

- přijímání oprávněné kritiky
- reakce na pravdivou, ale nevhodnou kritiku
- reakce na nepravdivou kritiku
- reakce na útočnou kritiku
- asertivní vyjádření kritiky
- vyjádření hněvu
- reakce na rozzlobeného jedince

Jako východisko pro členění didaktického programu jsem si vybrala dělení dle Vališové (1998, 87), umožňuje rozlišení asertivních dovedností a asertivních technik, které jsou přiřazeny dle převládajícího použití. Struktura asertivních dovedností je následující:

1) ELEMENTÁRNÍ ASERTIVNÍ DOVEDNOSTI KOMUNIKACE

- Vyjadřování vlastních pocitů, názorů
- Požádání druhého o laskavost
- Zahájení, udržení a ukončení rozhovoru

Převládající techniky nácviku:

- Volná informace, Sebeotevření

2) PROSAZENÍ ČI ODMÍTNUTÍ POŽADAVKU

- Prosazení oprávněného požadavku
- Odmítnutí nepřijatelného požadavku

Převládající techniky nácviku:

- Asertivní ne,
- Pokažená gramofonová deska,
- Přijatelný kompromis

3) POSTUPY VYROVNÁVÁNÍ SE S KRITIKOU

- Sdělování kritiky
- Přijímání kritiky

Převládající techniky nácviku:

- Otevřené dveře
- Negativní aserce
- Negativní dotazování

4) SPECIFICKÉ DOVEDNOSTI EXPRESIVNÍ ASERTIVITY

- Přijímání a podávání komplimentů
- Zvládání negativních emocí

Převládající techniky nácviku

- Volná informace
- Selektivní ignorace

Z výše uvedeného vyplývá, že asertivita představuje celý soubor dovedností, které není možné uplatňovat mechanicky. Znalec asertivity se nepozná podle toho, že mluví jako pokažená gramofonová deska, ale podle toho, že dokáže odhadnout, kdy je asertivita vhodná a kdy ne. Asertivní postup je metodou volby, není použitelný vždy a všude. Je třeba vždy zvažovat kdy, jakou formu a vůči komu asertivitu použijeme.

4. PEDAGOGICKÉ ASPEKTY ROZVOJE ASERTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ

4.1. Využití asertivity v pedagogickém prostředí

Asertivita, jako praktická metoda rozvíjející kompetence k sociálnímu jednání, se postupně začala používat, jak již bylo zmíněno výše, i v jiných profesích. Jednou z oblastí, kde asertivita nabízela značné možnosti uplatnění bylo pedagogické prostředí.

„Asertivita představuje aspekt problematiky mezilidských vztahů. Jde o určité teoretické pojetí sociální komunikace a zároveň praktické návody, jak postupovat, aby se asertivní styl jednání úspěšně realizoval v praxi.“(Skalková, 1995, 92) Učení asertivním dovednostem by mělo začínat již v rodině, kde by se dítě mělo učit takovým základním dovednostem jako je naslouchat druhému, hovořit o tom co cítí a co chce, ptát se, žádat, udržovat hovor apod. To všechno jsou základní předpoklady asertivního způsobu chování, na kterých lze rozvíjet už specifitější techniky. V raném věku je asertivita docela přirozenou věcí. Dítě si umí dobře prosadit co chce nebo důsledně odmítá to, co nechce. Své pocity a pohnutky přitom dává zřetelně najevo. Až později mu jsou výchovou vytvářeny vnitřní zábrany, co má, smí a nesmí. Často jsou k tomu používány pocity úzkosti a strachu (např. že by mohlo ztratit lásku matky, že přijde někdo a vezme si ho apod.) nebo viny (že kvůli němu se stane něco zlého, někdo se bude trápit apod.) To jsou hrubé manipulace, které rodiče používají, aniž by si uvědomovali, jaké důsledky to bude mít pro další život dítěte.

Lindenfieldová (1995) uvádí, že pokud chceme u dětí rozvíjet asertivní výchovu je třeba poskytnout model asertivního chování, lásku a povzbuzení, základní pocit jistoty, pozornou kritiku a smysl pro hodnoty. Beleš (1990) poukazuje na skutečnost, že neasertivní, pasivní jedinci mají pasivní nebo agresivní rodiče, kteří učí své dítě „být slušným“, tj. přizpůsobivým v každém případě, učí ho ustupovat a ponechat si názory pro sebe. Podobně agresivní jedinci mají rodiče pasivní nebo agresivní. Dítě přehnaně trestají nebo rozmazlují. Učí tak dítě sobeckým a tvrdým projevům. Rodiče asertivních dětí jsou asertivní.

Prostřednictvím osobního příkladu a vzoru má dítě možnost se učit být upřímný, sebevědomý a přebírat zodpovědnost.

Další důležitý model jednání představuje pro dítě učitel. Různé pedagogické koncepce pojmají vztah mezi učitelem a žákem odlišně. Ne všechny vytváří prostor pro uplatnění asertivního jednání.

Z hlediska použití asertivního stylu jednání tradiční systém vyučování nevytváří vhodné podmínky. Jde o model jednostranně scientistního pojetí, kdy vyučování je orientováno především na obsah vzdělávání a omezuje svůj zájem převážně na kognitivní procesy. Chápe osvojování vědomostí jako jejich předávání žákům, o nichž předpokládá, že je prostě přijímá. To vede k absolutizaci dominantní role učitele a brání aktivnímu hledání a tvořivé činnosti žáků. Neposkytuje podmínky pro jejich otevřené jednání, utváření a hájení vlastních názorů. Výrazně převládá jednosměrná komunikace od učitele k žákovi.

Uspokojivý prostor pro asertivní chování neposkytuje ani koncepce pedocentrická, které jsou fascinovány svobodou dítěte a v těchto souvislostech odmítají jakékoliv usměrňující působení učitele, které považují za formu nátlaku. V současné době jsou překonána krajní stanoviska, idealizující přirozenost dítěte a nezohledňující sociální souvislosti. Nově se řeší vztah mezi učitelem a žákem, s cílem otevřít žákům nové možnosti iniciativy, tvůrčí činnosti, svobodného projevu. Skalková (1995, 108) však upozorňuje na to, že: „Zřetel k potřebám a zájmům žáků zahrnuje i odpovědnost za vlastní činnost, rozhodnost, rozvoj autentické individuality zahrnuje i výchovu k toleranci a sebeovládání. Problém sebeuskutečňování předpokládá pomoc vychovatele, který postupně posiluje seberealizaci subjektu“.

V současné pedagogice je velký důraz kladen na **komunikativní pojetí pedagogického procesu** ve škole i v rodině (Vališová 1998). Základními rysy komunikativní pedagogiky je chápání dítěte jako aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými, zdůraznění kooperace, orientace na žáka, který je subjektem pedagogického procesu. Je zdůrazňován partnerský, otevřený vztah mezi dospělým (rodičem, učitelem, vychovatelem) a dítětem, vyzdvihován respekt a úcta k dítěti, participační charakter výuky, to znamená zajištění co nejširší účasti dospělého i dítěte na spolupráci a rozhodování, nahrazení jednosměrných vztahů podřízenosti obousměrnými vztahy spolupráce. Kovalíková

(1995) ve své koncepci integrované tematické výuky doporučuje následující pravidla soužití: jednání má být důvěryhodné, sdělení má být pravdivé, druhým je třeba aktivně naslouchat, je zakázáno vysmívat se druhým, shazovat je, každý žák má mít možnost dosáhnout osobního maxima. Cangelosi (1994) uvádí, že z výzkumů, zabývajících se zkoumáním vlastností učitelů, vyplynulo, že žáci lépe spolupracují s učiteli, kteří soustavně komunikují asertivním způsobem, nikoli submisivně nebo hostilně. Cangelosi (1994) ve svém pojetí výuky zdůrazňuje, že pravidla by měla maximalizovat spolupráci a minimalizovat rušivé chování žáků, zajišťují bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu, zamezují rušení ostatních, udržují přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti. Dále pak upozorňuje na některé důležité zásady komunikace se žáky jako je používání popisného jazyka na místo posuzujícího, nasloucháním žákům a reagování podporujícím způsobem apod.

Pojetí **asertivního výchovného působení** preferuje jasné, přímé vztahy, otevřené a upřímné jednání. Je podmínkou partnerského vztahu mezi učitelem, žáky i rodiči. (Vališová, 1998) Navodit takovýto vztah může pedagog určitým chováním při vyučování a při řešení pedagogických situací, které vznikají v kontaktu se žáky. Dospělý tak svým jednáním vytváří model pro nápodobu asertivního jednání. Capponi, Novák (1992) uvádějí, že asertivní výchova není založená na strachu ani souhlasu se vším z obav ze ztráty lásky pokud se nevyhoví. Dále říkají, že asertivita zavádí do výchovy hru s otevřenými kartami. Respektuje individualitu obou zúčastněných, odmítá manipulativní postupy, postavené na více či méně zjevném vydírání.

Problémovou oblastí asertivity, při její aplikaci do školního a rodinného prostředí, by mohla být otázka rovnoprávnosti. Definice asertivity často uvádějí, že jde rovnoprávný vztah dvou lidí. Z psychologického hlediska například členové rodiny nejsou ve stejném postavení – rodiče a děti nejsou v rovnocenných pozicích, podobně jako učitelé a žáci (Kořa, 1995). Oba dva mohou být asertivní, oba dva mohou vyjádřit upřímně své prožitky, myšlenky, postoje, vhodnou formou projevit souhlas či nesouhlas, vzájemně se respektovat, být „sami sebou“. Přitom však musí být respektována specifika sociálních rolí (učitele, dospělého, dítěte, studenta) a pravomocí, z těchto rolí vyplývající (Vališová, 1989). Role jsou komplementární, avšak asymetrické, nelze je ztotožňovat.

4.2. Didaktické aspekty výcviku

Cíle asertivního výcviku vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělání. Jednou ze základních kompetencí ke kterým má směřovat vzdělávací obsah, je vedle kompetence k učení, k řešení problémů, občanské i kompetence sociální, personální a komunikativní. Nově zařazená průřezová témata, jako je Multikulturní výchova, Mediální výchova, Enviromentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova k sociálním dovednostem, rozšiřují prostor pro osvojování klíčových kompetencí.

Cílem asertivního výcviku je naučit jedince efektivnějšímu stylu jednání. To znamená rozvíjení jednak obecných sociálních dovedností jako dovednost sociální percepce, sociální komunikace, jednak specifických asertivních dovedností jako dovednost otevřeně vyjadřovat vlastní pocity, názory, potřeby, navazovat rozhovor, požádat o laskavost, prosazovat oprávněné požadavky, důsledně odmítnout to, co si jedinec nepřeje, vyjadřovat kritiku formou zpětné vazby, vyjadřovat kompliment, přijímat kompliment a kritiku. Výsledek by se měl projevit především: ve zlepšení kontaktu s druhými, v prožívání sebe sama a v celkové strategii jednání.

Asertivní výcvik může přispět k lepšímu začlenění žáka do skupiny, usnadňuje zaujetí adekvátních postojů k některým negativním jevům jako je šikana, krytí přestupků a jiné nevhodné projevy solidarity, může sloužit jako prevence proti závislostem, poruchám chování, afektivním poruchám. Asertivní trénink je vhodný zejména pro dvě velké skupiny jedinců. Jednak pro plaché, neprůbojné jedince, kteří mají tendenci stáhnout se. Druhou skupinu tvoří ti, kdo naopak snadno reagují velmi podrážděně a mají tendenci ihned oplácet, zvyšovat napětí, vyvolávat hádky. Užitečný může být výcvik i pro handicapované. Studenti mohou mít problémy v oblasti blízkých vztahů a v širším společenském okolí mohou být schopni efektivního fungování. Jiní naopak mohou mít problémy se vztahy formálnějšími, na povrchnější úrovni.

Metody: Vlastní nácvik asertivity lze realizovat pomocí interakčních technik psychosociálního výcviku. Konkrétně se jedná o metody hraní rolí v simulované situaci, neverbální techniky, metody typu „tužka – papír“ (kresba, pracovní listy, psaní sebereflexe apod.), cvičení zaměřená na rozvoj vnímání, pozorování,

sebereflexe, cvičení zaměřená na nácvik specifických asertivních technik, diskusní metody. Jednotlivé metody jsou vybrány tak, aby procvičovaly vždy určitou asertivní dovednost či asertivní techniku. V případě, že hra je převzata od konkrétního autora, je uveden na konci popisu techniky. Některé hry jsou všeobecně známé, autor však nikoliv.

Organizační podmínky: Dovednosti asertivity spolu s ostatními sociálními dovednostmi je možné rozvíjet v rámci výuky společenských věd, formou samostatných bloků nebo volitelných kurzů. Navrhovaný program je rozvržen do 16 lekcí po jedné a půl hodině. Nejedná se o konečný model, může a měl by být přizpůsobován, zkracován či rozšiřován dle konkrétních podmínek. Struktura hodiny by se měla skládat z následujících částí: 1) krátká rozehrávací technika, 2) úvodní diskuse k danému tématu, případně o domácím úkolu, pokud byl zadán, 3) nácvik asertivních technik, 4) shrnutí teoretických zásad procvičované problematiky, 5) zhodnocení přínosu hodiny, případně zadání úkolů. U jednotlivých technik by měla být dodržena základní sekvence: instrukce – akce – reflexe. U rozehrávacích technik reflexe není nutná, pokud hra proběhla bez problémů.

Osobnost vedoucího: Výcvik asertivních dovedností by měli zajišťovat odborně připravení lektori externí nebo interní. Podle Hermochové (1988) by vedoucí osobnostně sociální výchovy měl mít následující vlastnosti: otevřenost vůči změnám, kladný vztah k sobě, snaha pomoci druhým, flexibilita v plnění různých aspektů své role, sensitivita vůči tomu, co se ve skupině děje, znalosti z psychologie a zkušenosti z vlastního výcviku. Vedoucí plní v průběhu výcviku několik důležitých funkcí. Trenér vytváří pocit psychického bezpečí prostředí, které dovolí jedincům chovat se jinak než dosud a ověřit si účinek nových sociálně psychologických dovedností. Snaží se, aby nebylo zneužito informací, které byly ve výcviku prezentovány, vyrovnává pozici jednotlivce ve skupině, podporuje, oceňuje. Dále vedoucí vytváří modelové situace pro rozvoj jednotlivých dovedností a podporuje v experimentování s novými způsoby chování. Řídí reflexe, tzn. uvádí dění z výcvikových aktivit do kontextu reálných situací, vede k úvaze o možných efektech procvičovaných dovedností, pomáhá začlenit nové poznatky. Důležitou funkcí trenéra je i jeho působení jako sociálního vzoru, např. ve způsobech komunikace, sebeotevření, zvládnutí konfliktů apod.

Podmínky: Vytvoření příznivého emočního klimatu a psychologického bezpečí je důležitou podmínkou úspěšného průběhu výcviku. V sociálně bezpečné situaci dochází k odbourání obvyklých obav člověka, že se „shodí“, to umožňuje, aby se choval jinak, než obvykle a zkoušel nové formy chování bez strachu z obvyklých nepříjemných důsledků a zjistil jaké jsou důsledky nového způsobu chování. Než se vrátí do reálného prostředí, rozhodne se pro ty formy chování, které on a ostatní účastníci výcviku považuje za nejefektivnější (Hermonchová, 1988).

Obsah: Sociálně-psychologický výcvik je založený zejména na osobní prožitkové zkušenosti, ale zároveň vychází a je propojený s příslušnými teoretickými poznatky. Předkládaný program nácviku asertivity se skládá ze tří základních tematických okruhů: 1) z nespécifických komunikačních dovedností, 2) teoretických základů asertivity, 3) specifických asertivních komunikačních dovedností. Nespécifické komunikační dovednosti se zaměřují na rozvíjení jasné a otevřené komunikace, tzn. dovednost vyjadřovat své vlastní pocity, myšlenky bez agrese, ironie, sarkasmu, devalvace osobnosti partnera, úzkosti. Dále jde o dovednost aktivního naslouchání, kladení otázek, pozorovat neverbální projevy partnera, dbát na konzistenci verbální a neverbální roviny sdělení. Druhý okruh se zaměřuje na rozlišení tří základních typů sociálního jednání, a to pasivní, agresivní a asertivní. Součástí je i seznámení s asertivními právy. Okruh specifických asertivních komunikačních dovedností seznamuje se základními asertivními technikami.

Obtíže: Vzhledem k věkovým zvláštnostem se mohou vyskytnout různé obtíže při nácviku asertivních dovedností. Určitým úskalím výcviku může být přílišné soustředění se na formální stránku sdělení na úkor obsahové. Rovněž určité nebezpečí může skýtat přílišná orientace na vlastní osobu. Vzhledem k adolescentnímu egocentrismu může vést důsledná a jednostranná aplikace asertivních práv k preferování vlastní osoby a přehlížení druhých. Ke ztrátě zájmu o jejich hlubší poznání, bez snahy o pochopení jejich pocitů, myšlenek, stanovisek. Proto je nutné během výcviku zdůrazňovat, že práva neplatí jednostranně, ale je třeba udržovat je v rovnováze se zodpovědností a úctou k právům druhých.

V bloku věnovanému otevřené komunikaci se mohou objevit potíže v souvislosti s adolescentním odmítáním konvencí a přetvářkou. Dospívající upřednostňují obsah na úkor formy sdělení a otevřenost se tak může proměnit v drzou a necitlivou komunikaci. Proto je důležité při asertivním výcviku klást důraz, jak na formální stránku sdělení, tak obsahovou.

Dále se při výcviku mohou vyskytnout problémy v souvislosti s ještě kolísavým sebevědomím adolescentů. Mohou se objevit obavy ze zesměšnění, ztrapnění, odmítnutí, strach se zneužití otevřenosti, které by mohly způsobit ztrátu sebeúcty.

Při prosazování oprávněných požadavků studenti mohou mít problémy s nejistotou, obavami vyjádřit vlastní názor, aby nebyl druhými zesměšněn. Obtíže se mohou objevit i při nácviku odmítání požadavků okolí. Může zde působit obava ze ztráty přátelství, dobrých vztahů. Při nácviku prosazování a odmítání požadavku je určitým rizikem i využití asertivních dovedností k prosazování vlastních zájmů bez ohledu na práva druhých lidí.

Nácvik přijímání a vyjadřování kritiky může být pro adolescenty vzhledem k věkovým specifikům ztížený. Vysoká míra sebereflexe a egocentričnosti, která představuje zvýrazněnou zaměřenost na vlastní prožívání a vztahování čehokoli k vlastní osobě je pro počátek adolescence typická a může ztěžovat objektivní pohled na vlastní kritiku od druhých a akceptování vlastních chyb. Může se vyskytnout určitá přecitlivělost na kritiku, kdy je i neutrální poznámka vnímána jako

Nácvik poskytování a přijímání komplimentů může působit na studenty zpočátku formálně. Obtíže se mohou vyskytnout při hodnocení vlastností či chování druhého. Studenti mohou mít tendenci oceňovat spíše zevnějšek druhého. Podobné problémy se mohou vyskytnout i v případě pozitivního hodnocení vlastní osoby. Během nácviku se může podařit ocenit takové vlastnosti a způsoby chování, o kterých jedinec dosud nevěděl a přispět ke zvýšení sebevědomí studentů.

Nácvik zvládnutí hněvu může znesnadňovat přetrvávající zvýšená emocionálnost adolescentů a nedostatečná orientace ve vlastních emocích. Proto může být nácvik dovednosti zvládnutí hněvu, zvláště na počátku adolescence, obtížný. Dospívající mohou mít problémy s přiměřeným vyjadřováním hněvu. Zpočátku může být hněv potlačován a poté vyústit v těžko ovladatelný výbuch vzteku, který vyvolá hádku a nic neřeší. Potlačování hněvu může souviset se

strachem si hněv přiznat nebo neschopností ho otevřeně a vhodnou formou vyjádřit. Postupně se však stávají schopnější rozumět svým pocitům, analyzovat je a své afekty a nálady více kontrolovat.

Hodnocení výcviku: Účinnost sociálněpsychologického výcviku je možné určit pouze prostřednictvím hodnocení. Jedná se o proces zjišťování, zda určité aktivity vedly k očekávaným důsledkům (Hermochová, 1988, s.66). A dále uvádí: „Zvláštní obtížnost při vyhodnocování účinku výcviku spočívá v tom, že jde o velmi komplexní, složité jevy, jejichž jednotlivé prvky lze jen obtížně přesně definovat a kvantifikovat.“ Při hodnocení výcviku se můžeme zaměřit na různé oblasti. Jarošová (2005) uvádí tzv. Kirkpatrickův model, který sleduje účinnost výcviku v oblasti reakcí, učení, chování. V oblasti reakcí se jedná o posouzení spokojenosti účastníků s výcvikem. Nejpoužívanějšími hodnotícími nástroji pro zjišťování reakcí účastníků jsou dotazníky, často v kombinaci s hodnotícími stupnicemi použité na konci výcviku. Pro posouzení efektivity výcviku mají nízkou vypovídací hodnotu, protože neříkají nic o tom, zda výcvik dosáhl stanovených cílů. Přinášejí však důležité informace o celkové spokojenosti s realizovaným výcvikem, zda ho účastníci považují pro sebe za užitečný, zda něco postrádali, něčemu nerozuměli či které metody považovali za přínosné.

Hodnocení výcviku v oblasti učení znamená postižení změn v oblasti znalostí, postojů a dovedností účastníků výcviku. Ověřování změn ve znalostech účastníků není v případě sociálněpsychologického výcviku hlavním cílem, nicméně je možné, neboť výcvik má i svou informační hodnotu. Pro tyto účely lze použít vědomostní test, který pokrývá oblast programu z hlediska nových informací.

Druhou oblastí na kterou můžeme zaměřit hodnocení je oblast postojů. Pozitivní postoj k obsahu výcvikového programu zvyšuje pravděpodobnost, že zkušenosti z něj budou využity v reálném prostředí. Pro postižení změn v postojích k novým postupům, které jsou obsahem výcviku, je možné použít různé druhy postojových škál. Dále jde o zachycení změn postojů k sobě samému, tedy změn v sebehodnocení účastníků. Zjišťuje se, jak se mění sebedůvěra jedince, jak člověk vnímá svou sociální kompetenci. Nové zkušenosti s efektivnějšími vzorci chování, osvojenými v podporujícím prostředí, mohou podnítit i příznivější vnímání sebe sama v sociálních situacích (Jarošová 2005). Bandura zavádí pojem sebeuplatnění, který vyjadřuje přesvědčení jedince o tom, že jeho jednání v určité

sociální situaci bude účinné a povede k žádoucím výsledkům. Sebeuplatnění je důležitou součástí sebepojetí člověka a ovlivňuje chování a výkonnost jedince.

Změny v oblasti dovedností je možné posoudit s pomocí porovnání výkonu v určité úloze, ve kterém předpokládáme, že se úroveň dané dovednosti projeví, a to na začátku a na konci výcviku.

Chování představuje třetí oblast na kterou může být zaměřeno hodnocení. Jedná se o zjištění, zda absolvování výcviku přineslo pozitivní změny v chování účastníků v reálném životě. Hodnocení se v tomto případě provádí po určitém čase od uplynutí výcviku pomocí zpětné vazby od účastníků, případně třetích osob (učitelů, rodičů apod.)

K ověření účinnosti tréninku asertivity je možné zvolit různé metodické nástroje. Je možné použít metody tužka – papír: dotazníky (interpersonálních vlastností osobnosti, dotazník na měření úzkosti, na zjišťování agresivity, apod.), hodnotící škály, písemné výpovědi účastníků („Co mi kurs přinesl“, „Splnil kurz moje očekávání“ apod.), testy vědomostní, osobnosti), rozhovory a diskuse, pozorování (sebeopozorování, vzájemné pozorování účastníků, pozorování vedoucím, kombinované s využitím videozáznamu).

Nástroje pro sběr dat pro hodnocení výcviku je vhodné kombinovat, aby bylo možné výsledky získané různými metodickými postupy vzájemně ověřit.

Výchova k asertivitě může napomáhat zlepšování vzájemných vztahů mezi členy pedagogické interakce (učiteli, rodiči, žáky) budování partnerských vztahů, vzájemného porozumění, respektování a důvěry, směřuje k přímým a jasným mezilidským vztahům (Vališová, 1998).

4.3. Jednotlivá témata výcviku asertivních dovedností

Tato kapitola se zabývá základními asertivními dovednostmi a technikami nácviku, které tvoří jednotlivé tematické bloky výcvikového programu a představují teoretický podklad k jednotlivým lekcím v druhé části práce. Tento teoretický model vychází z dílčích zkušeností a analýzy odborné literatury, zabývající se asertivitou a osobnostně – sociálními hrami. Model sleduje výše uvedené třídění

Vališové (1998), které propojuje asertivní dovednosti s technikami nácviku. První čtyři kapitoly se zaměřují na nesespecifické komunikační dovednosti jako je sociální percepce a sociální komunikace. Třetí kapitola se zabývá teoretickými základy asertivity – vymezením pojmu, typy chování, asertivními právy. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na rozvoj základních asertivních dovedností, jako je otevřené vyjadřování a vedení konverzace. Pátá až osmá kapitola rozvíjí specifické asertivní dovednosti – prosazování a odmítání požadavku, přijímání a poskytování kritiky a komplimentu, zvládání hněvu.

4.3.1. Nesespecifické komunikační dovednosti

4.3.1.1. Význam sociální percepce pro nácvik asertivních dovedností

Sociální percepce nebo také interpersonální percepce či poznávání člověka člověkem, vnímání druhého zahrnuje vytváření obrazu o okolí, partnerovi i o mne samotném (Vališová 1998). Sociální percepce je, jak již bylo zmíněno výše, prvním stupněm sociální interakce (Janoušek 1984, Gillernová 1990). Sociální percepce je nutná k pochopení a přijetí informací. Přiměřenost našeho chování k druhým je obvykle situačně podmíněná a nalezení správného sociálního chování záleží na přiměřeném rozpoznání signálů. Například dovednost percepce zahrnuje porozumění tomu, co druhý řekl, co jsou jeho přání a cíle, rozeznání pocitů a žádostí, které jiní vyjadřují. Valenta (2004, 42) říká: „Jen díky co nejspolehlivějšímu vnímání informací se můžeme orientovat v partnerech, situaci, komunikace a volit potřebné taktiky.“ Zároveň je nutné percipovat své vlastní chování, zda odpovídá tomu, co si jedinec sám představuje, jak na chování reagují druzí lidé a na základě těchto informací ovlivnit své jednání. Porozumění tomu, jaké informace o sobě vysíláme a jak přijímáme sdělení druhých, omezuje nedorozumění, snižuje množství zbytečných konfliktů a napomáhá ke zvýšení efektivity komunikace.

Štětovská (2005) mluví o sociální percepce jako základní dovednosti, od níž se odvíjí celkové naladění frekventantů výcviku – ve smyslu zcitlivění vůči procesům, jež je obklopují a na nichž se sami podílejí. Považuje ji za „startovní rovinu“ pro rozvoj dalších dovedností komunikačních i vztahových. Studenti by si

měli ve výcviku uvědomit a prožít, jak si vlastně člověk vytváří své dojmy a na jejich základě koncipuje závěry o druhých lidech, které se pak stávají podkladem pro komunikaci s nimi. V sociální percepci může sledovat jednak rovinu osobní, tedy co a jak o sobě sdělují já sám, jednak rovinu druhého, tedy jak vnímám druhé. Dojem, který si vytváříme o druhém člověku se opírá o různé informace, jako např. chování jedince, verbální projev, neverbální klíče, kontext situace. Přesnost percepčních soudů je ovlivněna osobnostními charakteristikami, jako je sociální citlivost, sociální inteligence, empatie apod. Individuální odlišnosti ve schopnosti adekvátně percipovat druhé mohou být způsobeny věkem, mezipohlavními rozdíly, osobnostními rysy, inteligencí, profesionálním zaměřením. Rozdíly však jsou i u posuzovaných osob, lidé se liší stupněm „transparence“, tedy toho, jak snadno jsou poznatelní.

Studenti by si měli uvědomit, jaké klíče nám slouží k poznávání druhého člověka v počátečním kontaktu s ním, jak tento odhad ovlivňuje naše chování, naši komunikaci s druhým člověkem, čím může být ovlivněna samotná percepce, vůči kterým vlivům je daný jedinec vnímavější a kde naopak má rezervy. Měli by vědět co to je **halo-efekt, projekce, předsudky, atribuční chyba, význam vzhledu, okamžitého fyzického a psychického stavu.**

Seznámení s činiteli ovlivňujícími sociální percepci a reflexe vlastní zkušenosti pomůže studentům pochopit proces sociální percepce a získání obrazu o individuálních odlišnostech této dovednosti.

4.3.1.2. Komunikace jako východisko pro asertivní styl jednání

Cílem komunikačního bloku je upozornit na význam komunikace pro vytváření a rozvíjení interpersonálních vztahů, porozumět tomu, co se děje mezi lidmi při komunikaci, co brání porozumění mezi lidmi a rozvinout možnosti pro efektivnější zvládnutí komunikace. Studenti by si měli v sociálně psychologických hrách aktualizovat své zkušenosti s komunikací, zamyslet se nad individuálními charakteristikami komunikačního stylu, vyvodit druhy komunikace, jejich typické znaky a význam.

Sociální komunikace je procesem sdělování, tj. výměna významů mezi lidmi (Janoušek 1984, Křivohlavý 1995). významem se rozumí vše, o čem lidé komunikují. Jsou to informace, poznatky, emoce, hodnoty, normy, přání, postoje, dovednosti apod. Obecným předpokladem komunikace je existence komunikačního vztahu mezi účastníky. V jednotlivém komunikativním aktu lze rozlišit: 1) záměr původce, 2) smysl sdělení pro původce, 3) věcný obsah sdělení, 4) smysl sdělení pro příjemce, 5) efekt na příjemce. Sociální komunikace můžeme dělit podle míry uvědomělosti na záměrnou a nezáměrnou. Podle charakteru užívaných prostředků na verbální a neverbální. **Verbální komunikace** je dorozumívání se prostřednictvím slov. K řeči patří kromě lingvistických projevů i **paralingvistické** aspekty, které zahrnují vlastnosti hlasu. Podle Křivohlavého (1988) jde o projevy, které „nelze vesměs písemně zaznamenat, můžeme je pouze registrovat sluchem.“ Uvádí tyto hlasové charakteristiky: hlasitost řeči, výška tónu, barva hlasu, rychlost a plynulost, frázování, chyby v řeči. Paralingvistické charakteristiky řeči vytvářejí z verbálních projevů projevy osobité, podtrhují význam slov, odrážejí psychický stav hovořící osoby, jeho osobnost i jeho vztah k posluchačům.

Neverbální komunikace, tedy všechny údaje, které člověk dává druhému bez použití slov, je důležitou složkou komunikace. Neverbální význam bývá názorný, smyslově vnímatelný, nikoli pojmový, abstraktní. Je výrazem emocionálního stavu, který můžeme takto vyjadřovat záměrně i nezáměrně. Neverbální komunikace plní svou funkci často ve vazbě na komunikaci verbální – může ji zvýraznit, nahradit, odporovat jí, měnit její význam. Důležitá je kongruentnost ve vyjadřování, to znamená, aby slova odpovídala neverbálním projevům. Rozpor mezi slovním a mimoslovním sdělením mate druhého, protože neví, kterému významu má důvěřovat a na který má reagovat. Proto je důležité, aby při upřímné komunikaci docházelo ke shodě verbální a neverbální složky komunikace. Studenty je dobré upozornit na vzájemný vztah mezi prožíváním a výrazem prožitku, jak ovlivňuje určitý typ prožívání naší neverbální komunikaci.

Asertivní styl komunikace také obsahuje dvě základní komunikační složky. Vzájemná otevřená komunikace je hlavním cílem asertivního jednání. Prostředkem k cíli je jak obsah toho, co sdělujeme, tak i způsob, jakým to sdělujeme. Obsah asertivního sdělení respektuje práva druhých a je přiměřený

situaci. K asertivnímu způsobu chování patří také vhodný způsob neverbální komunikace, tzn. jak hovoříme, jak ovládáme svůj hlas, jakým tónem, jak se u toho tváříme, jak gestikulujeme, jaký máme tělesný postoj. Uvádí se, že slova, která volíme, tvoří pouhou jednu šestinu celkového asertivního působení. Důležitá je rovněž shoda chování s tím, co je sdělováno.

Alberti a Emmons (In: Beleš 1990, Pospíšil 2005, Praško 1996) uvádějí sedm základních komponent asertivního chování: 1) celkový výraz tváře a mimika, 2) udržování očního kontaktu, 3) pohyby rukou, gestikulace, 4) Základní postoj a držení těla, 5) Hlasitost a modulace hlasu, 6) správné načasování odpovědi, 7) obsah a forma sdělení.

Celkový výraz tváře a mimika jsou důležitou podmínkou, aby naše chování mohlo být hodnocené jako asertivní. Hodnocení člověka na základě výrazu tváře je základním mechanismem procesu sociální percepce. Naučit se ovládat svoji mimiku je důležité pro zabezpečení přesvědčivosti našeho tvrzení. Mimika by se měla shodovat s obsahem našeho tvrzení. Celkovým výrazem tváře totiž potvrzujeme, že své tvrzení myslíme opravdu vážně. Zpočátku asertivní výcviku může činit obtíže odstranit ironický úsměv, úšklebky apod.

S nácvikem mimiky souvisí i **udržování očního kontaktu**. Díváme-li se během rozmluvy partnerovy do očí, dáváme mu tím najevo, že naše tvrzení je upřímné, důležité a určené jen jemu. Upřený a napjatý pohled přímo do očí působí agresivně. Naopak nedostatečný oční kontakt je znakem nervozity a být vnímáno jako projev neúcty. Přiměřený oční kontakt může být pro mnoho lidí těžký, pro je třeba se v počátku asertivní tréninku věnovat jeho nácviku.

Další důležitou složkou neverbální asertivity jsou **pohyby rukou, gestikulace**. Přesvědčivost určitého tvrzení můžeme podpořit sladěním gestikulace s obsahem našeho sdělení. Při nácviku přiměřené gestikulace je vhodná zpětná vazba od ostatních členů skupiny. Rušivě a nejistě působí jak přehnaná gestikulace, tak absence gestikulace.

Základní postoj a držení těla bývají často podceňovanými složkami nácviku asertivního chování. Ve skutečnosti má celkový tělesný postoj důležitý podíl na výsledném dojmu, který naše chování zanechává. Vzpřímené držení hlavy, mírný předklon těla k partnerovi a vhodná vzdálenost od něj utvrzují o pravdivosti našeho postoje. Velká vzdálenost může vyjadřovat formálnost vztahu či

vzájemnou nesympatii. Překročení tolerované vzdálenosti může působit jako agrese.

Hlasitost a modulace hlasu patří mezi paralingvistické složky asertivity. Síla, výška a zabarvení hlasu, rychlost řeči dotvářejí význam sdělení a ukazují na psychický stav mluvčího, jeho osobnost, vztah k posluchači. Sebevyjádření nejlépe slouží zvučný, na tóny a výrazy bohatý hlas s klidným tempem a uvážlivou, ale rozhodnou intonací.

Správné načasování odpovědi představuje důležitou paralingvistickou složku komunikace. Zásadou je reagovat co nejdříve po podnětu, nicméně mít čas na kognitivní rekonstrukci situace dříve, než zareagujeme. Důležitou podmínkou je sledování svých pocitů a myšlenek. Informování partnera o právě prožívaných pocitech nám poskytuje více času na lepší zpracování toho, co chceme říci a zároveň se tím druhému více otevíráme a přibližujeme.

Obsah a forma sdělení jsou někdy považovány za jádro asertivity. K celkové asertivitě je však nutné ovládat všechny předešlé složky. Při nácviku asertivní reakce nestačí naučit se jen „správná slova“, ale celkovému „stylu a tónu“ komunikace. Asertivní reakce by měla být stručná, upřímná a spontánní odpověď.

4.3.2. Teoretické základy asertivity – vymezení pojmu, typy chování

Často stojíme před otázkou, jak jednat, abychom dosahovali osobní spokojenosti v kontaktu s druhými lidmi, abychom jim nepodléhali, ale abychom s nimi ani nemanipulovali. Dobré mezilidské vztahy jsou jedním ze zdrojů dosažení vlastní hodnoty, sebeúcty, životní spokojenosti. Hodně lidí ale neumí dobré mezilidské vztahy realizovat, protože postrádají potřebné sociální dovednosti. Prožívaný rozpor mezi tím, co jsme udělali, a mezi tím, co prožíváme přináší pocit vlastní neschopnosti či pocit viny. V prvním případě protože jsme byli pasivní, příliš rychle jsme ustoupili, nehájili dostatečně vlastní názor či chování, v druhém případě, protože jsme svůj požadavek či myšlenku posazovali či obhajovali příliš tvrdě a bezohledně. Asertivní jednání umožňuje vyhnout se extrémům agresivního, pasivního a manipulativního chování. Tento způsob

jednání se snaží dosáhnout pro obě strany uspokojivého řešení situace, tj. řešení typu výhra – výhra. Zde je třeba, aby si studenti uvědomili **rozdíly mezi základními typy chování** a určili, ke kterému z nich mají nejbližší. Pasivní jedinec ustupuje ostatním, přizpůsobuje se požadavkům druhých a vzdává se svých vlastních názorů, pocitů, potřeb. Je nejistý, vyhýbá se výměně názorů, má pocit, že ho druzí využívají. Agresivní jedinec upírá druhým právo na vlastní myšlenky a pocity a vnucuje jim své. Asertivní člověk nejedná na úkor druhých ani nepřipustí jednání ostatních na svůj účet, prosazuje se bez ohledu na ostatní. Manipulativní člověk se snaží dosáhnout toho, co chce oklikou. Apelováním na morálku, pocity viny, na to, co si řeknou druzí lidé apod. se snaží druhého přimět k tomu, aby se choval tak, jak to chce on. Styl manipulace souvisí s typem osobnosti, někdo používá manipulaci, při níž předstírá bezmocnost, druhý manipuluje agresivními postoji. Asertivní jednání je interaktivní, protože předpokládá možnost vyjádřit vlastní myšlenky, pocity, potřeby a zároveň přijmout myšlenky, pocity a potřeby druhých.

Hlavní principy asertivity jsou shrnuty v souboru deseti základních **asertivních práv**. Se studenty je vhodné mluvit o jejich významu, platnosti a propojení s odpovědností jedince. Morálním předpokladem asertivního jednání je plnění vlastních povinností a respektování skutečnosti, že druzí lidé mají stejná práva. Asertivní práva vychází z manipulačních pověr, pomocí kterých nás druzí lidé manipulují. Studenti by se měli zamyslet nad tím, jaké rady a pravidla převzali od svých rodičů, vychovatelů, co často od nich slychali, která pravidla prověřili a platí i nyní či nikoliv a zda má některá z těchto zkušeností nějaký vztah k jejich dnešnímu chování.

4.3.3. Specifické asertivní dovednosti

4.3.3.1. Základní asertivní dovednosti – vyjadřování pocitů, názorů a myšlenek, vedení konverzace

Elementární asertivní dovednosti umožňují nácvik jasné, otevřené a upřímné komunikace. Mezi tyto jednodušší komunikativní dovednosti patří dovednost přímého a otevřeného sdělování pocitů, názorů, potřeb a dovednost navázání, udržení a ukončení rozhovoru. **Dovednost přímého a otevřeného sdělování názorů a pocitů** představuje vyjádření toho, co si myslíme a prožíváme, bez úzkosti, ironie, zlehčování, agresivity, jednoznačně a srozumitelně. Podle Valenty (2005) otevřená komunikace vytváří předpoklady pro vzájemnou informovanost, omezování „šumů“ a osobních mylných a neověřených domněnek o tom, co druhý chce. Tuto dovednost je možné nacvičovat v průběhu celého výcviku. Kruh otevřeného sdělování myšlenek a pocitů můžeme zařadit na začátek nebo konec výcvikové lekce. Každý se tak může podělit s třídou o myšlenky, pocity, poskytnout zpětnou vazbu apod. Očekává se, že v rámci výcviku otevřené a vzájemné informování povede ve skupině k tomu, co bývá označováno pomocí Johari-ho okénka jako posunutí hranice veřejné zóny, tedy toho, co jedinec ví sám o sobě, i toho, co o něm vědí ostatní. Vedoucí kurzu by měl podporovat a povzbuzovat sebevyjádření studentů, dbát o nastolení a udržení přátelské atmosféry, v níž by probíhal nácvik výpovědi o sobě. Studenti by si měli uvědomit, že jasné vyjádření nebo pojmenování pravých pocitů, názorů, požadavků přináší úlevu a lepší náhled na situaci. Je i pro druhé jasnou informací, co si dotyčný přeje a co nechce. Studenti by si však měli uvědomit, že otevřená komunikace nemusí být vždy vhodná. Je třeba se naučit rozlišovat situace, kdy nám bude tento způsob komunikace přínosem a kdy může být pro jedince ohrožující. Rovněž je důležité nezaměňovat otevřenost s necitlivou, urážlivou komunikací

Dovednost otevřeně vyjadřovat své názory, pocity, požadavky souvisí s dovedností naslouchat druhému a nelze je nechávat jako protichůdné, ale naopak vzájemně se doplňující. Dovednost **aktivního naslouchání** je důležitá pro samotné porozumění druhému, pro vyjádření zájmu o druhého a sdělení pocitů z toho, co říká (Gillernová 1995). Studenti by si měli uvědomit a procvičit, že při rozhovoru druhému pomáháme tím, že nasloucháme aktivně. To znamená, že ho

při naslouchání zároveň posilujeme, aby ve sdělení pokračoval. Pro naslouchání jsou důležité mimoslovní signály, jako je kývání hlavou, přiklon těla k mluvícímu, sledování očima, výraz zájmu v mimice. Slovní aspekty naslouchání mohou být vyjádřeny slůvky jako „Hmm, „Ano, rozumím“ apod. , která tím, že vyjadřují pochopení a citovou účast poslouchajícího, posilují vypravěče v dalším pokračování v tématu (Praško 1996). Dále by si studenti měli procvičit empatické sdělení a reflexi, oceňující a sumarizující výroky. Je třeba, aby si studenti uvědomili chyby, kterých se při naslouchání dopouštějí jako je dávání rad, doporučení, skákání do řeči apod.

Součástí aktivního naslouchání je umění **klást otázky**. Dovednost položit vhodné otázky umožňuje hladké plynutí rozhovoru a vzbuzují u partnera pocit, že nás zajímá, o čem mluví. Zde se studenti měli seznámit se základními typy otázek. Otevřené otázky rozhovor rozvíjejí, zatímco uzavřené dialog zkracují, zavírají.

Vedení konverzace je jednou z důležitých komunikačních dovedností. Vyžaduje umění začít, udržovat a ukončovat rozhovor, mluvit otevřeně a umožnit to i svému partnerovi. Problémy se vyskytují při setkání s neznámým člověkem či partnerem opačného pohlaví. Při vedení rozhovoru užíváme otázky otevřené, pomocí kterých nabízíme partnerovi konverzační témata. Během konverzace je důležité využít informací od partnera. Jejich opětovné vnesení do rozhovoru pomáhá v pokračování. Významnou úlohu v rozvíjení rozhovoru má použití **volné informace** o sobě. Jedná se o spontánní sdělování informací, které nebyly vyžádány. Většinou se týkají našich zájmů, postojů, přání, životního stylu, toho, co máme rádi a co nikoliv. Dáváme tak partnerovi náměty, o čem s námi může mluvit. Zároveň si během hovoru všímáme toho, co náš partner považuje za důležité a zajímavé. Tato technika snižuje ostych a úzkost při zahajování rozhovoru a oběma partnerům usnadňuje jeho průběh. Volné informace o sobě však ještě nezachycují hlubší osobní myšlenky či postoje. Osobnější je pak technika **sebeotevření**, při kterém sdělujeme pozitivní i negativní stránek naší osobnosti a chování, myšlenky, pocity, hodnocení nebo citové reakce na volné informace od partnera.

4.3.3.2. Prosazení či odmítnutí požadavku

V každodenním životě se často dostáváme do situací, v nichž jsou naše práva v konfliktu s právy druhého člověka. Boj a únik představují dvě nejčastější reakce na konflikt. Vyhrájeme-li boj později nás mohou trápit pocity viny vůči poraženému partnerovi. Zvolíme-li útěk, doplácíme na to nepříjemnými pocity zlosti na vlastní bezmocnost. Častou formou reakce na konfliktní situaci bývají manipulace. Jejich cílem je vyvolat v partnerovi pocity viny. Někteří lidé ve snaze vyhnout se pocitům viny odpovídají odvetnými manipulacemi nebo zvolí ústup a partnerova práva uznají za důležitější. Účinnou obranou před manipulacemi je **asertivní perzistence**. Význam slovo označuje vytrvalost, stálost, odolnost vůči nátlaku, trvání na svém. Asertivní perzistence tvoří základ téměř všech asertivních technik. Dvě hlavní techniky perzistence představuje asertivní ‚ne‘ a pokažená gramodeska.

Studenti se často dostávají do situací, kdy stojí před rozhodnutím, zda odmítnout či přijmout nějakou nabídku, žádost, i když její splnění může být v rozporu s jejich zájmy. Nejistota, neschopnost, pocity méněcennosti, strach z odmítnutí a ztráty vztahu často způsobují, že se bojí říci ne. Příčiny tohoto problému sahají do dětství. Rodiče tyto jedince učili přílišné zdvořilosti, slušnosti a ústupnosti (Beleš 1988, Praško 1996) Tento způsob jednání je možné změnit osvojením si postupu asertivního odmítání.

Tento blok se zaměřuje na nácvik techniky **asertivního ne**, jejíž podstata spočívá v odpovědi „ne“ na nepřijatelné požadavky. Tato technika vyjadřuje třetí asertivní právo, které říká, že člověk má právo posoudit, zda a nakolik je zodpovědný za řešení problémů druhých. Studenti by si měli vytvořit postup **asertivního odmítnutí požadavku** pro takovéto situace. Podle Capponi – Nováka (1992), Gutmannová (1995) je důležité si nejprve ujasnit situaci, sebrat potřebné informace, zhodnotit vlastní pocity a potřeb, zvážit definitivní rozhodnutí a dopady odpovědi. Rovněž je důležité zbytečně nevysvětlovat, neomlouvat se, nechovat se nejistě a úzkostně ani nenapadat žádajícího. Je třeba mluvit stručně, jasně, a důsledně opakovat své zamítavé stanovisko (Praško 1996). Odmítat je třeba jasně, klidně, bez afektu, ale rozhodně. Je třeba upozornit na nebezpečí sklouznutí do agrese, ale i chybnost úniku tím, že se „necháme umluvit“. Při

použití asertivního „ne“ je možné zvolit buď prostou asertivitou, tj. stát si na svém bez jakéhokoliv vysvětlování nebo empatickou asertivitu. V té je možné dát najevo, že chápeme partnera a sdělit důvody odmítnutí. S tím souvisí i otázka komu odmítáme. Zda jde o lidi blízké, na kterých nám nejvíce záleží nebo zda jde o skupinu lidí se kterými máme spíše formální vztahy či cizí lidi. U první a druhé skupiny bychom měli postupovat opatrněji a například nabídnout krátké vysvětlení.

Ve vztazích nastávají i situace, že se nám něco nelíbí. Chtěli bychom věc dělat jinak, máme dojem, že druhý nám vnucuje svoje názory, postupy nebo se chová jako by záležitost, kterou my považujeme za důležitou, byla lhostejná. Jednoduchá a přitom účinná technika, která umožňuje **prosazení požadavku** je technika **přeskakující gramodesky**. Pro situace prosazování požadavku je vhodná asertivní perzistence, která se označuje jako **technika přeskakující gramodesky**. Podstatou je klidné a stále znovu opakované předkládání požadavků, jako když přeskakuje jehla na vadné gramodesce, dokud není požadavek splněn. Podmínkou prosazení požadavku je vědět, co opravdu chceme, proto je třeba přesně si definovat svůj cíl. Během jednání je důležité je nenechat se zatáhnout do diskuse, která by znejasnila jádro problému a trvat na tom, nač máme nárok. Je třeba vést studenty, aby zbytečně nevysvětlovali, neargumentovali a zdvořile a důsledně trvat na svém právu. Cílem je ubránit se partnerovým manipulativním výroky a otázkám. Tím, že zřetelně dáváme najevo svoji vůli, posilujeme i s svoji sebeúctu.

Dovednost být vytrvalý a opakovat to, co chceme bez zlosti, rozčilení, křiku je důležitou složkou asertivity. Neasertivní, pasivní jedinci se často vzdávají svého názoru, cíle pod vlivem argumentů druhé strany. Technika pokažené gramodesky umožňuje nebrat do úvahy výroky navozující nejistotu, úzkost, pocity viny. Při nácviku by se studenti měli snažit nereagovat na otázky, argumenty partnera a předkládané návrhy druhé strany

Není-li jasné zda jde o oprávněný požadavek anebo o dobrou vůli protistrany, je lépe využít techniku **požadání o laskavost**. Při prosbě o laskavost platí stejné základní zásady jako u prosazování oprávněného požadavku. To znamená svoje přání definujeme jasně, srozumitelně a sebejistě. Zároveň je třeba mít na paměti, že je právem druhé strany odmítnou, protože buď nechce nebo nemůže prosbě vyhovět a naučit se prožívat pocit úspěšnosti z toho, že dokáží své přání vhodně

vyjádřit. Požádání o laskavost komunikaci zjemňuje. Ukazuje na to, že si partnera vážíme. Prosbu o laskavost je možné použít i tam, kde na něco máme nárok.

Ve sporných situacích je možné použít techniku **přijatelného kompromisu**. Ne vždy je vhodné si stát na svém. Je důležité umět respektovat oprávněné požadavky druhé strany. Pokud nejde o zásadní věc nebo pokud v průběhu rozhovoru akceptujeme část pravdy našeho protějšku, můžeme přistoupit na nabídku nebo sami nabídnout kompromis. Může jít například o kompromisní podobu odmítnutí, kdy máme zájem pro daného partnera něco udělat. I v tomto případě se doporučuje hned v počátku jasně vyjádřit stanovisko k požadavku. Pak teprve může po uznání argumentů partnera následovat projev pochopení druhého a hledat přijatelný kompromis. Snažíme se vyřešit problém, ne druhého potříit, zvítězit nad ním, prosadit svou za každou cenu. Technika přijatelného kompromisu umožňuje hledat cestu k vyřešení nastalé situace, nikoli jen k vlastnímu vítězství. Je vhodná všude, kde vyhovění požadavku druhé strany hluboce nezasahuje do našich osobních cílů a nenarušuje i naše sebevědomí. Capponi – Novák (1992) říkají: „Dosažení konsensu (Oba zúčastnění získají „své“ hodnoty) je jedním z hlavních cílů nácviku asertivity. Pro člověka je subjektivně příjemnější, že se s někým domluvil a zároveň dosáhl si svého, než když jen prosadí, co chtěl.“

Studenty rovněž upozorníme na „ohleduplnější“ formu asertivního chování vůči partnerovi, která se označuje jako asertivní obligace. Pro tuto metodu je typické srozumitelné sdělení důvodů určité reakce, použití formulace s prvky empatie a využití kompromisu. Při styku s lidmi, s nimiž jsme v opakující se interakci, je vhodnější, když své požadavky posazujeme směrem k oboustranné dohodě a přijatelnému kompromisu.

4.3.3.3. Přijímání a poskytování kritiky

Problematika přijímání a poskytování kritiky tvoří důležitou oblast asertivní komunikace. Studenti se setkávají s kritikou od svých rodičů, učitelů, kamarádů, později také zaměstnavatele a spolupracovníků. Cílem tohoto bloku je naučit se reagovat na kritiku přiměřeně, ale také sdělit co se jim na druhém nelíbí. Naučit se

rozlišovat mezi tím, kdy kritik poukazuje na reálné chyby a kdy kritizuje z vnitřních příčin. Umět rozlišovat mezi popisem problémového chování a jeho hodnocením a posuzováním.

Nácvik asertivní dovednosti **přijímání kritiky** by měl začínat analýzou **typických reakcí či zlovyků** studentů v chápání kritiky a reagování na ni, uvědomění si vlastního způsobu chování, důvodů jejich vzniku. Jsme většinou zvyklí reagovat agresí – protiútokem, uražením se nebo naopak ústupem - mlčením, sebeobviňováním. Taková reakce sice člověku uleví, ale neumožní mu získat užitečné informace. Základní chybou je většinou postoj ke kritice vůbec, je vnímána jako odsouzení a nikoli jako upozornění na chybu. Tyto zlovyky vedou ke konfliktu nebo úniku z komunikace do nepřátelského mlčení, řešení problému není možné, stejně jako prohloubení vztahu partnerů. Studenti by si proto měli uvědomit, že je vhodnější kritiku prozkoumat věcnými otázkami a požádat kritizující, aby to, co kritizuje, osvětlil konkrétními příklady.

Pro optimální přijímání kritiky je potřeba, aby studenti rozlišovali tři **základní typy kritiky** – oprávněnou a vhodně podanou kritiku, oprávněnou, ale nevhodně podanou kritiku, záměrně nepravdivou kritiku. Studenti by si měli osvojit **postup asertivního přijímání kritiky**. Asertivní zvládání kritiky předpokládá změnu ve způsobu uvažování, kterou můžeme navodit pomocí kognitivní rekonstrukce (Beleš 1988). Tato technika vyžaduje osvojit si některá pravidla uvažování, které předchází samotnou reakci. Znamená to ujasnit si následující otázky. Jde opravdu o kritizování naší osoby? Jaké jsou zdroje a motivy kritiky? To znamená uvědomit si, kdo nám kritiku sděluje a jaké je „pozadí“ kritiky. Neslyšeli jsme již kritikou od jiných lidí? Opakovaná kritika od různých osob, může ukazovat na skutečnou chybu v jednání.

V případě **oprávněné kritiky** se naučit 1) reagovat klidně a pozorně kritiku vyslechnout, bez úzkosti a vzdoru, 2) informovat partnera o pocitech a 3) pohnutkách a konečném rozhodnutí. První pocity se většinou týkají zhodnocení, je-li kritika oprávněná, či ne. Právě otevření se vlastním pocitům činí mnohdy značné potíže. Často kritizovaný hned začne naléhavě vysvětlovat, přesvědčovat, odvádět pozornost. Důležité je snažit se zachovat klid během poslouchání partnera. Místo automatického reagování negativními emocemi se plně soustředit na sdělení, které nám kritizující podal. Je třeba se naučit desenzitivovat se v

oblasti emocionálního reagování na kritiku. Tak, abychom ji dokázali celou v klidu vyslechnout. Cílem desenzitizace je prolomit od dětství osvojovaný sklon reagovat na kritiku s pocity úzkosti a viny, což může vést k odvetné kritice. Šípek (2005) doporučuje jako první krok nereagovat okamžitě, ujasnit si své pocity a zamezit tendenci oplatit kritiku a vyvolat hádku. Pokud přesto cítíme, že bychom reakci nezvládli, je možné odejít s poznámkou, že jsme ochotni se k tomu vrátit později.

Po vyjádření pocitů se doporučuje přejít k tomu, jestli s tím chceme něco dělat. Je vhodné požádat kritizujícího, aby to, co kritizuje, osvětlil konkrétními příklady. Měli bychom se snažit partnera vést k objasnění jeho stanoviska, aby nám sdělil, co vlastně chce a nenechat se vyprovokovat k hádce. Rovněž může být cenné požádat o názor, jak postupovat lépe.

Pokud jde o **pravdivou, ale nevhodně podanou kritiku** je třeba se naučit nejprve vyjádřit vlastní nepříjemné pocity a pokusit se odložit řešení sporné situace na pozdější a klidnější dobu. V případě **nepravdivé a útočné kritiky** informujeme partnera o našem názoru, pocitech, žádáme upřesňující informace, případně můžeme navrhnout řešení. Nepřátelské poznámky a ironii je někdy lépe přecházet neboť jejich cílem je pouze zatáhnout nás do konfliktu.

Pro asertivní přijímání kritiky jsou vhodné následující techniky. **Technika otevřených dveří** nebo také **asertivního souhlasu** umožňuje zvládat manipulativní kritiku tím, že ji nepopíráme, nebráníme se, nereagujeme odvetnou kritikou partnera. Naopak uznáváme, že v kritice může být něco pravdivé, resp. že kritik to může takto vidět. Tento postup umožňuje přijímat kritiku klidně, bez úzkosti, obrany a útoků. Technika zamezuje manipulativní kritice, snižuje frekvenci, s jakou ji náš partner vůči nám užívá, navíc zvyšuje naši odolnost proti ní a umožňuje zůstat konečným soudcem sebe sama. Podstata techniky spočívá v tom, že kritizující partner při útoku očekává boj, odpor, chce zastrašit. Když mu dáme v něčem za pravdu, můžeme ho přirovnat k člověku, který se rozběhl proti dveřím, aby je vyrazil, a když jimi proběhl, uvědomil si, že byly otevřené. Osvojení techniky otevřených dveří předpokládá dodržování určitých zásad (Beleš 1988, Praško 1996): souhlasit s každou pravdou, souhlasit s každou pravděpodobnou pravdou, souhlasit i s obecnou pravdou v tvrzení, nevysvětlovat, případně doplnit odpověď o vlastní názor.

Důležité je při nácviku dbát na to, aby student, který „otevřít dveře“ pozorně poslouchal kritiku, nesnažil se číst jeho myšlenky a neinterpretovat svoje domněnky, musí reagovat jen na to, co bylo řečeno. Jde o zvážení pravděpodobnosti pravdivosti výroku. Je třeba, aby si skupina uvědomila, že jakákoliv kritika může obsahovat část pravdy.

Technika otevřených dveří však nevede partnera k větší otevřenosti, naopak v komunikaci spíše zabraňuje, svým protiútokem se tak můžeme připravit o důležitou konstruktivní kritiku. K podpoře otevřenosti v komunikaci s naším okolím je vhodné **negativní dotazování**. Podobně jako při asertivním souhlasu, nereagujeme na kritiku obranou, odvetou nebo popíráním. Místo toho, sami aktivně žádáme další kritiku nebo přesnější detaily, abychom si mohli co nejlépe objasnit partnerovo sdělení. Klidným a neprovokujícím způsobem, z něhož je zřejmé, že kritizovaný druhého poslouchá, že se od něj skutečně chce něco nového dozvědět, se ptáme na negativní stránky naší osobnosti.

Výsledkem této techniky je podpora kritiky s tím, že je možné využít získané konstruktivní informace nebo je vyčerpát, pokud jsou manipulativní. Cílem nácviku této metody je docílit desenzitizace na kritiku. Namísto uražené sebeobrany se učíme pozorně poslouchat co nám druhý sděluje. Dále umožňujeme partnerovi asertivně sdělit svoje přání a upřímně vyjádřit námitky a zároveň aktivním žádáním podrobnější kritiky vyčerpáváme jeho manipulativní výčitky. Rovněž omezujeme partnerovu snahu vnutit nám jeho systém hodnot a hodnocení věcí na správné a špatné. Při nácviku této techniky je třeba se vyvarovat ironie při žádání další kritiky a požadovat upřesnění klidně a vyrovnaně. Ironie a sarkasmus je mírná forma skryté agrese a vyvolává agresivní reakce.

Podobné problémy, jaké mívá mnoho lidí s přijímáním kritiky, bývají i s přijetím reálných vlastních chyb. Typickými reakcemi je zaútočení, uražení se, popírání, pohrdavé mlčení, ironie nebo naopak stáhnutí se, omlouvání, vysvětlování, podléhání přílišné sebekritice. Technika **negativní aserce** nám pomáhá přijímat naše chyby prostřednictvím jednoznačného souhlasu s kritikou. Vhodná je do situací, v nichž nám partner právem vyčítá naše chyby a nedostatky. Tato technika vyjadřuje naše právo dělat chyby, být nedokonalí v chování a za své nedostatky převzít zodpovědnost. Praško – Minaříková - Šípek (1996) upozorňují, že základní podmínkou techniky negativní aserce je změnit svoje přesvědčení, že

se kvůli své chybě musíme cítit vinnými. A dále hovoří o nutnosti naučit se asertivním postojům k chybám a omylům, považovat je za nic víc a nic méně než za chyby. Gutmannová (1995), Pospíšil (1996) uvádí následující postup pro techniku negativní aserce: souhlasit s kritikou, přijmout chybu nebo omyl, bez zbytečného omlouvání, navrhnout a pokud možno co nejdříve realizovat nápravu. Podle Beleše (1988) je důležité nahlas vyjádřit akceptování chyby. Vyjadřujeme tím, že si svoji chybu uvědomujeme, víme, že je zbytečná, ale neznamena to, že jsme špatní, bezcenní nebo neschopní. Pokud se zdají informace kritika užitečné, vyptat se na podrobnosti. Negativní aserce tak umožňuje vyrovnat se s chybami bez zbytečné úzkosti a popírání. Zároveň pomáhá redukovat zlost kritizujícího. Je důležité si uvědomit, že pro asertivní přijímání kritiky platí zásada, že konečným soudcem sebe sama jsem já sám.

Vedle přijímání kritiky je důležité se naučit **poskytnout kritiku**. Vyjadřovat kritiku bychom měli vždy se záměrem vyřešit určitý problém, který brání spolupráci. Studenti by si měli osvojit podávání konstruktivní kritiky pomocí **zpětné vazby**. Místo ponižujících vět vyjádřit přímo, co se nám na chování druhého nelíbí, kritizovat chování, nikoli člověka. správné situaci a čase. Tvoří předpoklad kvalitní, otevřené komunikace. V běžném životě se zpětná vazba, jak negativní, tak pozitivní, objevuje málo a nepřesně vyjádřená. Negativní zpětná vazba je označována také jako kritika, zatímco při pozitivní zpětné vazbě mluvíme o komplimentu. Pro studenty je užitečné seznámit se zásadami podávání zpětné vazby, jako přiměřeného způsobu poskytování informací o tom, jak na nás chování druhého působí. Mají si uvědomit a ověřit, že dovednost poskytovat zpětnou vazbu ulehčuje sociální interakci, orientuje se na řešení problému. Studenti by měli být schopni vhodným způsobem poskytovat zpětnou vazbu, tj. sdělit druhému co působí rušivě v jeho chování, umět vyjádřit svoje pocity, potřeby. Umožňuje jasně formulovat informace za sebe, bez hodnocení druhého. Současně je vhodně sdělená zpětná vazba informací o tom, jak chování jedince působí na druhé. Příjemce zpětné vazby se dozvídá, jak jeho chování působí na druhé a co může být zdrojem konfliktů ve vztazích. Neschopnost přímého vyjádření zpětné vazby může vést ke konfliktům, narušení komunikace a vzájemných vztahů.

Hlavní zásady poskytování zpětné vazby zahrnují (Gillernová 2005, Hermochová 1988, Lindenfieldová 1995): oční kontakt, mluvit za sebe v první osobě, poskytnout informaci a ne hodnocení, popisovat konkrétní chování a ne jedince jako takového, popisovat změnitelné chování, mluvit krátce a jasně. Má-li mít kritika pozitivní dopad, musí v první řadě respektovat důstojnost druhého člověka. Proto je velmi důležitá, jak forma kritiky, tak její kontext a dobré načasování.

Studenti by si měli uvědomit rozdíl mezi zpětnou vazbou a hodnocením. Zpětná vazba poskytuje konkrétní informace o našich pocitech, zatímco hodnocení zobecňuje, je nekonkrétní. Druhého informujeme o tom, jak my vnímáme jeho chování, neříkáme, jaké jeho chování je, protože to by mohlo vnucovat nějaká obecná měřítko, podle kterých lze chování hodnotit. Ve zpětné vazbě krátce popíšeme, jak na nás působí určité chování druhého.

Hlavními výhodami zpětné vazby je, že partner necítí zbytečnou zlost a není nucen k defenzívě. Rovněž přispívá ke zpřesnění interpersonální percepce a tím usnadňuje vzájemné dorozumění. Zpětnovazební informace tak umožňují předcházet vyhrocení konfliktu do nekonstruktivní hádky a nalézt pro obě strany vyhovující řešení. V pedagogické komunikaci má zpětná vazba podstatný význam. Součástí role učitele či vychovatele je dávat žákům zpětné informace o tom, jak na druhé jejich chování působí. Aby žáci tyto informace mohli přijmout a řídit se jimi, je nutné, aby učitelé našli takové formy prezentace těchto informací, které jsou pro žáky přijatelné (Gillernová, 1989, s.57).

4.3.3.4. Přijímání a poskytování komplimentu

Asertivní kompliment slouží jednak vyjádření našich kladných pocitů druhému, jednak se z nich dozvídáme o vlastním chování, kterého si cení. Dovednost podávat a přijímat kompliment souvisí s pozitivním postojem k sobě samému, tedy se schopností pochválit, ocenit sebe sama. Tato dovednost je vyjádřením prvního asertivního práva, které říká, že si vyhradjeme právo posuzovat svoje vlastní chování, jeho kladné i záporné stránky. Konečné posouzení opodstatněnosti určitého komplimentu, podobně jako je tomu u kritiky,

si rezervujeme sami sobě. Z tohoto asertivního postoje vyplývá, že přijímání a poskytování komplimentů by nemělo činit potíže. Ve skutečnosti podávání a přijímání komplimentů je pro mnoho lidí obtížné. Lidé jsou zvyklí kritizovat sebe i druhé a pozitivní kvality pokládat za samozřejmost. V období adolescence je sklon ke kritičnosti sebe i druhých ještě zvýrazněn, proto může tato dovednost činit dospívajícím značné obtíže. Rozvíjením dovednosti poskytovat a přijímat pochvalu by mělo přispět k posílení sebevědomí u studentů. Během nácviku se může podařit ocenit takové vlastnosti a způsoby chování jedince, o kterých dosud nevěděl a neuvažoval.

Neasertivním způsobem podávání komplimentů je podle Gutmannové (1995), Pospíšila (2005) tzv. sarkastické komplimenty, které vyznívají pro druhého ironicky, dále tzv. pseudokomplimenty s manipulativním obsahem či falešné lichocení. Nesprávným postupem je i podání takového komplimentu, který zároveň poukazuje na vlastní nedostatky. To obvykle navodí adresátovi pocit, že by nás měl přesvědčit o našich schopnostech, než přijmout kompliment, který jsme mu složily. Důležité je rovněž vyvarovat se spojení komplimentu s požadavkem a použití komplimentu před následující kritikou.

Při **poskytování komplimentu** by mělo být dodržena zásada upřímnosti a zásada konkrétnosti, tzn. kompliment formulovat přesně a specifikovaně za konkrétní chování partnera. Snažíme se vyhýbat obecnému, nespecifickému hodnocení morálních vlastností druhého, podobně jako je tomu u poskytování kritiky. Kompliment oproti hodnocení vyjadřuje osobní postoj k chování druhého. Větu proto vyjadřujeme v první osobě jednotného čísla, tím zdůrazňujeme, že jde o náš osobní názor. Chválíme konkrétní chování, které považujeme za chvályhodné, nikoli celého člověka. Důležité je rovněž udržování očního kontaktu, aby nedošlo k pochybnostem o upřímnosti komplimentu.

Příjemce komplimentu se odnaučuje reagovat na kompliment „rozpaky“ a osvojuje si nový způsob reagování. Neasertivním chováním při přijímání komplimentů je snaha přesvědčit druhého o nepravdivosti komplimentu, snaha vrátit co nejdříve kompliment partnerovi, podezřívavé uvažování o zjištěných úmyslech druhého. Asertivní způsob **přijímání komplimentu** by měl obsahovat stručné poděkování, bez toho, abychom uvažovali o jeho pravdivosti, můžeme přidat informaci o pocitech, v případě podezření z manipulace si můžeme vyžádat

dodatkové informace. Rovněž i v případě přijímání komplimentu je důležité udržovat přímý oční kontakt, jinak dáváme druhému neverbálně najevo, že kompliment odmítáme a vyvoláme tak u něho nepříjemné pocity.

4.3.3.5. Zvládání hněvu

K vyrovnanému psychickému životu je nezbytným předpokladem nejen si své city uvědomovat, ale zejména si uvědomovat jejich vliv na vlastní postoje a chování (Gillernová, 1990). Proto je vhodné cvičit se v lepším rozpoznávání citů a to jak u sebe sama, tak u druhých. K výcviku zvyšování citlivosti pak přistupuje ještě nácvik dávat své city najevo. Nácvik zvládání emocí u adolescentů je vzhledem k citové labilitě značně ztížený. Osvojení si této dovednosti však může napomoci ke snižování napětí a konfliktů.

Vyjádřit upřímné pocity hněvu nebývá většinou problém, potíže nastávají s vhodnou formou. Je třeba se vyvarovat jak agresivní a ponižující formy sdělování hněvu, tak potlačování záporných emocí. Důležité je také umět vyjádřit své pocity hněvu v pravý čas, na pravém místě a hlavně vůči pravé osobě. Zde se může objevit negativní působení výchovy, kdy rodiče učí své děti, že hněv a zlost jsou nevhodné emoce. Děti se tak učí, že vyjádřením svého hněvu mohou ztratit náklonnost i lásku důležité osoby. Praško – Minaříková – Šípek (1995) říkají: „V zásadě platí: mohu vyjádřit každé citové hnutí plně, pokud forma vyjádření nevede k ponížení či pokoření druhého člověka.“ Represe hněvu může mít negativní důsledky pro jedince, může například způsobovat depresi, konflikty, tělesné potíže, nekontrolované emoce a výbuchy zlosti. Podstatné je si nejprve ujasnit podmínky pro vyjádření hněvu. Jednou z podmínek je uvědomění si práva na zlost, dále si potřebujeme určit příčinu zlosti a rozhodnout co se zlostí, tzn. zda nás nebude později trápit vyjádření hněvu partnerovi. Pro **asertivní vyjádření hněvu** nebo zlosti platí podobné zásady jako pro kritiku. Beleš (1996) doporučuje následující postup. Nejprve je třeba v první osobě pojmenovat příčinu své zlosti. Je dobré si uvědomit, že hněv bývá až druhotnou emocí, která překrývá prvotní pocity zklamání, strachu, uražení, ponížení, odmítnutí apod. Dalším krokem je označení chování, které nám vadí. Bezprostřední projev citů lze do jisté míry

nahradit jeho slovním vyjádřením. Tak můžeme místo výbuchu emocí, sdělit druhému, co na jeho chování vyvolává naše nepříjemné prožitky. Důležité je vyjádření zlosti neodkládat a nepřipustit narůstání hněvu. Jinak riskujeme, že dojde k výbuchu nepřiměřené vzteku, nebo že si hněv vybijeme někde jinde. Rovněž je třeba se vyhnout trikům, jako je paušalizování, značkování, citového vydírání, kladení ultimát apod.

A jak reagovat na rozzlobeného jedince? Není vhodné ani ustrašené ani agresivní chování. Pro reakci na rozzlobeného jedince je důležité vyvarovat se agresi. Na vztek druhého je třeba reagovat klidně, bez ironie, sarkasmu, pohrdání, posměchu. Není to jednoduchý požadavek, protože emoce jsou nakažlivé a rychle se šíří na druhé. Při reakci na rozzlobeného jedince je vhodné mu nejprve dát najevo, že ho vnímáme a že si jeho zlost uvědomujeme. Pokud je partner příliš rozhněvaný, přiznáme, že nejsme teď schopni problém řešit. Pokračují-li zlostné výbuchy, máme právo odejít. Můžeme zdůraznit, že jsme ochotní se po uklidnění k řešení vrátit.

DRUHÁ ČÁST

PROGRAM VÝCVIKU ASERTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ PRO STŘEDOŠKOLÁKY

1. SEZNÁMOVÁNÍ

Cíl: Seznámení s programem výcviku, vzájemné představení, uvolnění, význam rozvíjení sociálních dovedností, pravidla skupiny, očekávání.

Úvod:

Lidé si uvědomují nedostatky ve svých sociálních dovednostech obvykle tehdy, když se setkají se situací, která vyžaduje nové reakce. Snaží se pak zjistit možné způsoby reagování buď pozorováním jiných v podobné situaci, konzultací s někým, kdo má zkušenosti s podobnými typy situací, nácvikem možných variant jednání.

Vedení hodiny:

1. **Hra na rozehrání: Místa si vymění**

Cíl: Uvolnění, navození přátelské atmosféry

Postup: Studenti si sednou do kruhu na židle. Jeden hráč stojí uprostřed a říká: „Místa si vymění ti, kteří...“ a doplní nějakou charakteristiku, zájem. Poté ti, kterých se to týká si rychle vymění židle a hráč uprostřed se snaží posadit na jednu z uvolněných židlí. Ten, kdo zbyde se postaví doprostřed kruhu a vymýšlí další charakteristiku.

2. **Představování ve trojicích**

Cíl: Vzájemné poznávání. Získat informace o ostatních členech skupiny.

Postup: Studenti se rozdělí do trojic, podle toho s kým se nejméně ve třídě znají. Po dobu 20 minut se pokusí prostřednictvím rozhovoru něco více o sobě dozvědět. Následuje představování trojic před ostatními. První člen trojice sdělí informace o druhém. Druhý člen trojice vypovídá o třetím členu v příměrech „co by byl, kdyby byl“ (otázky klade skupina). Třetí účastník popisuje, jak by se zbylí dva účastníci zachovali v určitých situacích (situace zadává skupina). Na závěr představování trojice mohou jednotliví její členové říci své připomínky, pocity.

Otázky: Je snažší prezentovat druhého pomocí faktů nebo přirovnání? Jak se dařilo oddělit informace dané druhým od vlastní interpretace? Jak se Vám dařilo naslouchat, když Vás druhý prezentoval? Byly informace neúplné či zkreslené? Chce někdo doplnit, případně opravit uvedené informace? Chce se někdo na něco zeptat představované trojice?

3. Já a ostatní lidé

Cíl: Uvědomit si osobně náročné situace v mezilidském kontaktu.

Postup: Studenti napíší na kartičky pro ně osobně obtížné situace v mezilidské komunikaci (není třeba se podepisovat). Situace by měly být formulovány co nejkonkrétněji. Učitel vybere kartičky od studentů.

Společně se studenti snaží nalézt skupiny do kterých by bylo možné kartičky roztrždit. Každý si postupně bere kartičku z hromádky uprostřed kruhu a zařazuje ji.

Otázky: Jaké situace se nejčastěji objevili? Co je příčinou obtíží? S kým máte nejčastěji tyto problémy? Proč je dobré zvládat tyto situace? Co nám to přináší? Jak bychom mohli označit předpoklady ke zvládnutí těchto situací?

Literatura: Vališová, Hry s odrytými kartami

4. Definice pojmu sociální dovednost

Studenti se pokusí ve dvojicích definovat pojem sociální dovednost.

Učitel zapisuje vymezení studentů a seznamuje s definicí a klasifikací sociálních dovedností.

Následuje diskuse o výhodách, které nám přinese rozvinutí sociálních dovedností a osvojení si vhodného jednání s druhými.

5. Formulace očekávání a pravidel

Cíl: Vytvoření pravidel pro společné setkávání.

Postup: Každý student anonymně napíše na papír pravidla, která by měla platit pro setkávání skupiny. Pak se utvoří menší skupiny a snaží se vytvořit společný seznam pravidel. Následuje přečtení návrhů jednotlivých skupin a vytvoření jednoho seznamu pravidel pro celou skupinu.

Otázky: Jak přesně se vám dařilo formulovat pravidla? Dovedli jste obhájit a zdůvodnit své návrhy? Dospěli jste k dohodě, tolerovali jste názory druhých

nebo jste jen prosazovali svoje hledisko? Jak jste řešili neshody?
Překvapilo vás něco?

2. SOCIÁLNÍ PERCEPCE - vnímání druhých

Cíl: Zvyšování vnímavosti vůči svým obvyklým percepčním strategiím, uvědomování si procesu sociální percepce.

Vedení hodiny:

1. Úvodní hra: Co se změnilo

Cíl: Zklidnění, rozvoj vnímání a pozornosti.

Popis: Skupina vytvoří dvě stejně početné řady, které stojí proti sobě. Po dobu dvou minut pozoruje každý toho člena skupiny, který stojí přímo proti němu. Pak se obě řady otočí tak, aby se už jednotliví členové neviděli, a každý na sobě změní tři věci. Potom se hráči opět otočí k sobě a snaží se tyto tři změny identifikovat.

Literatura: Hermochová, S. Metody aplikované sociální psychologie I.

2. Intuice

Cíl: Zvyšování percepční senzitivity, uvědomění si procesu sociální percepce, individuálních odlišností v úrovni této dovednosti.

Postup: Studenti mají za úkol pokusit se odhadnout správné odpovědi na několik otázek o neznámé osobě – může jít o nového spolužáka, učitele, vedoucího výcviku, pokud ho studenti neznají nebo osobu z videozáznamu. Je však třeba, aby po určitou dobu dotyčný se skupinou komunikoval. Otázky mohou týkat např. sourozence a) má, b) nemá; preferuje ve volném čase a) knihy, b) sport; je člověk a)společenský, b) samotář apod). V další fázi hry se učitel ptá, jak studenti odhadovali jednotlivé položky a zapisuje zobecněné formy odpovědí, při níž zdůrazňuje, co konkrétně napomohlo k řešení. Důležité je zdůraznit, že není cílem získat co nejvíce bodů, ale porozumět tomu, co vedlo k odhadu, co je pro odhady každého příznačné, čeho si nejčastěji všímá a jak celý proces probíhá.

Otázky: Podle čeho jste se řídili ve své odpovědi? Kdo měl hodně správných odhadů? Odhadujete často lidi dobře v různých životních situacích a co vám

v tom pomáhá? Čeho si nejčastěji všímáte? V čem se vám daří odhadovat druhé správně a kde máte rezervy? K čemu je nám znalost percepčních strategií?

Literatura: Bakalář, E. I dospělí si mohou hrát.

3. **Formulace základních činitelů ovlivňující percepci**

Na základě získaných odpovědí učitel formuluje hlavní činitele ovlivňující sociální percepci: Stereotypy, projekce, haló-efekt, první dojem, předsudky, vliv okamžitého fyzického a psychického stavu.

Společně se studenty vymezuje pojem sociální percepcce.

(Sociální percepcce je proces vnímání druhých lidí a proces sebe prezentace – co a jak o sobě sdělují.) Je vhodné upozornit, že percepční strategie na jedné straně zrychlují orientaci v sociálním terénu, na druhé straně omezují a zkreslují vnímání konkrétního jedince.

4. **Šestý smysl**

Cíl: Rozvoj empatie

Postup: Úkolem je odhadnout většinové preference skupiny. Učitel dává otázky a studenti odhadují odpověď, kterou by na danou otázku mohla dát většina zúčastněných. Každý se snaží vcítit do druhých, jak budou odpovídat a podle toho zvolit svou odpověď. Podle toho kolik hráčů se shodne na určité volbě, tolik bodů si mohou zapsat.

Literatura: Bakalář, E. I dospělí si mohou hrát.

3. SOCIÁLNÍ PERCEPCE - SEBEPREZENTACE

Cíl: Co a jak o sobě sděluji a jak okolí tato sdělení vnímá

Vedení hodiny:

1. Kdo to má?

Cíl: Rozvoj pozornosti

Popis: Jeden student si vybere nějaké znamení, které musí ostatní uhodnout. Pak si postupně prohlíží zbývající členy skupiny a konstatuje, zda daný se znak u jednotlivých studentů vyskytuje. Ostatní se snaží uhodnout, jaké znamení má dotyčný na mysli. Kdo nejdříve uhodne, vymýšlí si pak nové znamení.

Literatura: Portmannová, R. Hry pro tvořivé myšlení.

2. Kdo jsem

Cíl: Uvědomění si toho, co o sobě jedinec sděluje ostatním a jak okolí tato sdělení vnímá. Poskytnout zpětnou vazbu o tom, jak působí jedinec na své okolí.

Postup: Studenti napíší pět nejtypičtějších charakteristik. Potom očíslojí charakteristiky podle významnosti. Lístky se anonymně odevzdají učiteli, který je zamíchá a rozloží na lavice. Hráči pak čtou vystavené charakteristiky. Do spodní části píšou jména spolužáků, které podle popsaných vlastností poznali. Po ukončení této části si každý vezme svoji charakteristiku a přečte si, za koho byl ostatními nejčastěji považován. Následuje diskuse v celé třídě o tom, co se studenti o sobě dozvěděli.

Učitel zde upozorní, že vidění sebe sama se může výrazně lišit od toho, jak nás vnímají druzí. Tento rozpor může být způsobem různým stupněm „transparence“ jedinců, tj. toho, nakolik jsou poznatelní, dále různým stupněm sociální vnímavosti a empatie.

Otázky: Byly odhady přesné? Byli jste spolužáky považováni za někoho jiného? Pokud ano, překvapilo vás, za koho jste byli považováni? Co jste se dozvěděli nového o svých spolužácích? Překvapila vás některá charakteristika? Chtěli byste se někoho na něco zeptat? Koho jste snadno poznali? Co vše to ovlivňuje?

Literatura: Bakalář, E. I dospělí si mohou hrát – upraveno.

3. Signály, které vysílám – jak mě vidí ostatní.

Cíl: Z odpovědí spolužáků zjistit, jak nás vidí ostatní, které slabé a silné stránky jsou pro daného jedince charakteristické.

Postup: Studenti se rozdělí do skupin po čtyřech až pěti. Skupinky postupně hovoří o jednotlivých členech. Využívají neúplných výroků (Příklady otázek: Jsi šťastný/á, když ... Naštve tě, když... Hodně ti záleží na... Ve škole se ti nejvíc líbí... Pozitivní slovo, které tě charakterizuje je ... Vlastnost, která má u tebe velký význam při výběru přátel ... Předmět, který máš nejraději je... Za svou hlavní slabost považuješ ... Koníček, zájem nebo zábava o kterou by ses mohl/a zajímat je ... apod.) Po každém kole, případně po několika kolech může probíhat diskuse o jednotlivých odpovědích a pocitech.

Otázky: Souhlasíte s uvedenými odpověďmi? Překvapila vás některá odpověď? Přinutila vás některá odpověď k zamyšlení? Proč je důležité znát názory ostatních o sobě? Čím vším můžeme druhým lidem poskytovat informace o sobě?

(Lidé vysílají neustále nějaké signály, informace o sobě dávají tím, co říkají, jak se oblékají, jak reagují na různé situace. Informace, které nám druhý jedinec jako objekt poznání poskytuje, se opírají o jeho chování, o jeho verbální projev, o neverbální klíče, o kontext situace.)

5. Role ve filmu

Cíl: Uvědomit si, jak každý působí na druhé, jaký dojem v druhých vyvolává, co to způsobuje, co je na daném jedinci výrazné.

Otázky: Všichni studenti sedí v kruhu a vedoucí každému přidělí jednu osobu, nejlépe sedící naproti, té přidělí opět někoho jiného, takže každý pozoruje jednu osobu a zároveň je jinou osobou pozorován. Úkolem je představit si, že je režisér a chce svého kolegu obsadit do nějaké filmové či divadelní role. Jakou roli by tomuto člověku přisoudil, do jakého prostředí by se hodil a jakou charakteristiku by role měla? Každý si napíše několik typů na papír. Poté každý přednese své návrhy a společně se pokusí přijít na to, proč tomuto člověku vybral právě tuto roli. Ostatní studenti pak mohou dávat další návrhy.

Otázky: Na základě čeho jsi zvolil/a tuto roli? Které charakteristiky tě ovlivňovali? Co nejvíce na tebe působilo? Souhlasí kamarád s vybranou rolí? Proč ne? Zvolil by někdo jinou roli?

4. KOMUNIKACE – VERBÁLNÍ

Cíl: Aktualizovat zkušenosti z komunikace s ostatními, dovednost přesné komunikace a naslouchání, uvědomit si úskalí v komunikaci a zjistit, které prvky komunikačního procesu může každý sám za sebe ovlivnit.

Vedení hodiny:

1. Úvodní hra: Interakční hra

Cíl: Rozvoj dovednosti navázat komunikaci, vnímat partnera, číst neverbální signály.

Postup: Hráči vytvoří dvě stejně velké skupiny a stojí proti sobě na vzdálenost několika metrů. Skupiny mají za úkol reagovat dle pokynů vedoucího. Nejprve mají spolu komunikovat verbálně jako celá skupina. Potom má každý člen komunikovat verbálně s jedním členem s druhé skupiny. Za třetí má každý člen navázat kontakt s jedním členem druhé skupiny očima a poté gesty.

Otázky: Jak jste zvládli navázat kontakt? Komu se nepodařilo najít partnera? Kdo měl potíže jen při určitém typu komunikace?

Literatura: Hermochová, S. Metody aplikované sociální psychologie I.

2. Pokus s fámou.

Cíl: Znázornění procesu předávání informací a uvědomění si významu pozorného naslouchání a přesného vyjadřování, aby informace mohly být předány bez zkreslení.

Popis: Učitel vybere čtyři dobrovolníky pro řetězové předávání zprávy a opustí místnost. Ostatním studentům vysvětlíme postup cvičení a rozdáme text předávané zprávy, aby si každý mohl zaznamenávat změny ke kterým dojde. Pozveme do třídy prvního dobrovolníka a přečteme mu zprávu. Učitel připomene, že nejsou povoleny žádné dotazy. Potom přijde druhý dobrovolník. První se mu snaží co nejpřesněji zprávu předat. Jakmile první dokončí popis, vezme si papír a pokusí se na něj zachytit pachatele. Mezitím do třídy přijde třetí dobrovolník a postup se opakuje. Poslední zopakuje zprávu celé třídě. Na závěr učitel ještě jednou přečte text nahlas a ukáže šest kreseb dobrovolníků.

Otázky: Bylo snadné zapamatovat si informace? Co se postupně měnilo v dalších opakováních? Chybělo v posledních opakování něco důležitého? Proč k těmto situacím došlo? Jak se podobným zkreslením a nedorozuměním zabránit? Co může narušovat předávání a příjem informací? Znáte nějaké

podobné situace ze svého života? Čím to je, že občas dojde ke zkreslení zpráv? Co je možné proti tomu dělat?

3. **Skrytý předmět**

Cíl: Předávání a přijímání informací

Postup: Hráči utvoří dvojice a posadí se zády k sobě. Jeden člen dvojice si vybere předmět a bude mít za úkol ho popsat druhému hráči. Ten se snaží předmět co nejpřesněji nakreslit. Ten, kdo kreslí se nesmí na nic ptát a ten, kdo popisuje předmět se nesmí dívat co druhý kreslí. Následuje porovnání obrázků s předlohou a sdělení dojmů. Poté se vymění role a cvičením se opakuje s jiným předmětem a s možností klást otázky.

Otázky: Jak se kreslilo v první a druhé situaci? Čím vším byl dán rozdíl mezi nimi? Co je obtížné na jednotlivých rolích? Jaké bylo nevědět, co ostatní převzali ze sdělení? Jak obtížné bylo formulovat konkrétní otázky? Jaké podmínky usnadňují předávání informací? Znáte nějaké podobné situace ze svého života, které se podobají této hře?

4. **Dotazník o komunikaci**

Cíl: Aktualizovat zkušenosti z komunikace s ostatními, uvědomit si podstatné prvky komunikačního procesu a vlastního komunikačního stylu, uvažovat o úskalích komunikace.

Popis: Studenti jednotlivě zodpoví otázky v dotazník o komunikaci. (Nejsnazší je pro mě hovořit s někým, když ..., Je pro mě obtížné s někým rozmlouvat, když ..., Mé silné stránky v komunikaci s druhými lidmi jsou, Moje slabé stránky v porozumění druhým lidem jsou...).

Potom studenti v malých skupinách diskutují nad svými odpověďmi a snaží se vyvodit, co přispívá k porozumění mezi lidmi a co ho znesnadňuje. Závěry skupin učitel zapisuje na tabuli. Důležité je, aby si studenti nakonec uvědomili, co může v procesu komunikace ovlivnit každý sám.

5. **Definice komunikace**

Studenti se pokusí vlastními slovy definovat komunikaci. Učitel pak seznámí studenty s procesem komunikace a jejími druhy.

5. KOMUNIKACE – NEVERBÁLNÍ

Cíl: Zvyšovat citlivost na neverbální projevy a jejich rozlišování v běžné komunikaci.

Vedení hodiny:

1. Neverbální volání

Cíl: Rozvoj soustředění, pozorování, vzájemné dorozumívání pomocí neverbálních signálů.

Postup: Účastníci sedí v kruhu, aby na sebe všichni navzájem viděli. Každý udělá pravou rukou nějaký pohyb, který představuje jeho znamení. Pak na sebe studenti vzájemně volají tím způsobem, že nejprve udělají své znamení a potom znamení volaného. Kdo nereaguje na zavolání nebo volá někoho kdo už ze hry vypadl, je vyloučen.

Literatura: Belz, H.; Siegrist, M. Klíčové kompetence.

2. Neverbální chování

Cíl: Zaměřeno na schopnost vnímat, chápat a vytvářet nonverbální složky komunikace.

Postup: Požádáme několik dobrovolníků, aby odešli na chodbu. Tam jim učitel sdělí, jak mají vstupovat do třídy. Jeden bude vstupovat do třídy se silnou představou, že vyrušuje svým příchodem ostatní a přitom je nechce vyrušit. Jeho hlavní myšlenkou je „Jen abych nevyrušil“. Druhý bude vstupovat ve stylu „Tak už mě tady máte!“. Třetí bude vstupovat radostně, jakoby vyhrál v loterii.“ Další může vstupovat našťvaně, ustrašeně, z obavy, že jde pozdě, jiný může vcházet znuděně s myšlenkou „Další nudná přednáška.“ apod. Ostatní studenti se snaží uhádnout jakým způsobem jejich spolužáci vstupovali

Otázky: Podle čeho se vám dařilo rozpoznat, jakým způsobem ostatní vstupovali? Co vše mluví na našem těle? Jaké neverbální chování často používáte, jaké je pro vás typické?

Učitel zapisuje jednotlivé návrhy a seznamuje studenty s jednotlivými prvky neverbální komunikace (mimika, haptika, gestika, kinezika, proxemika, posturologie, celková vzhled).

Učitel seznámí studenty s jednotlivými složkami neverbální komunikace.

3. Braunův Kuks

Cíl: Zvýšit citlivost na neverbální projevy.

Postup: Hráči se rozdělí do dvou skupin. Každá má za úkol ztvárnit pantomimicky nebo formou sochy nějakou lidskou vlastnost. Vlastnost může předvádět jeden nebo více členů skupiny. Druhá skupina se snaží uhodnout o jakou vlastnost se jednalo. Zvítězí skupina, která správně uhodla více vlastností.

Reflexe: Jak se dařilo rozeznávat jednotlivé vlastnosti? U koho se vám dařilo dobře rozeznávat předváděné vlastnosti? Čím jste se inspirovali při ztvárňování?

Literatura: Zlatý fond her

4. Paralingvistika

Cíl: Uvědomění si jednotlivých paralingvistických složek komunikace a jejich významu.

Postup: Studenti vymyslí jednu větu (Např.: „Skvěle! To se ti povedlo báječně!“, „Ne, to mi nevyhovuje.“, „Ne, o to nemám zájem“...) a každý ji bude postupně vyslovovat tak, aby způsob zvukového zpracování byl jiný než u předchozího studenta. Jinou variantou je, že každý student dostane na papírku napsanou jednu větu a způsob, jakým má být řečena.

Po každém výroku se ostatní studenti snaží rozpoznat jakým způsobem byla věta vyslovena, co je vede k jejich názoru, jaké řečové prostředky byly využity. V případě různého zadání pro jednotlivé studenty, může skupina hádat, jaká bylo zadání na papírku, jakého člověka má znázorňovat, jak se cítí, co dělá apod.

Následuje diskuse o druzích a významu paralingvistických složek.

Poté studenti dostanou ukázkou textu (referát, přednáška, proslov apod.) a mají za úkol vyznačit v něm frázování, větný přízvuk. Následuje pak několik ukázek přečtení textu a analýza jednotlivých paralingvistických složek (frázování, přízvuk, intonace, mluvní tempo). Pro znázornění významu jednotlivých složek je možné přečíst ukázkou jako robot bez výrazových možností.

Otázky: Co vám umožňovalo provádět jednotlivé hlasové obměny?

Studenti uvádějí jaké znají svrchní tóny řeči a jejich význam. (hlasitost, výška a barva hlasu, přízvuk, rychlost, pomlky)

Literatura: Valenta, J. Učit se být; Buchtová, B. Rétorika.; Štembergová, Š. Metodika mluvní výchovy dětí.

6. POJEM ASERTIVITA, ASERTIVNÍ PRÁVA

Cíl: Vymezení pojmu asertivita a seznámení s asertivními právy.

Vedení hodiny:

1. O jednu židli méně

Cíl: uvolnění, způsob prosazování se

Postup: Studenti vytvoří kruh ze židlí tak, aby v něm bylo o 1 židli méně, než je hráčů. Všichni běhají uvnitř kruhu mezi židlemi a na tlesknutí vedoucího rychle obsazují židle. Ten, na koho nezbyla židle vypadává a počet židlí se vždy o jednu zmenší.

Otázky: Kdo se jak prosazoval? Odpovídá způsob prosazování se chování v běžném životě?

2. Vymezení pojmu asertivita

Cíl: Uvědomit si individuální vnímání slova asertivita a seznámit se s učebnicovým vymezením.

Postup: Učitel umístí doprostřed skupiny velký kus papíru a napíše na něj slova asertivita, asertivní. Požádá studenty, aby zapisovali na papír všechna slova, která je v souvislosti s tímto pojmem napadají.

Dále studenti dostanou za úkol podtrhnout dvěma různými barvami pozitivní a negativní slova.

Poté se studenti rozdělí do menších skupiny a pokusí se definovat co to je asertivita a uvést charakteristiky asertivní chování.

Otázky: Setkali jste se již s pojmem asertivita? Co si pod tímto slovem představujete?

Nakonec učitel seznámí studenty s některými učebnicovými definicemi asertivity.

3. **Sousoší na téma asertivita**

Cíl: Vnímání a vytváření neverbálních charakteristik typických pro asertivní chování, rozvoj tělové tvořivosti.

Postup: Studenti se rozdělí do malých skupin a vytvoří sousoší na téma asertivita.

Otázky: Jak jste prožívali předváděnou situaci? Jak vystihli spolužáci asertivní situaci?

4. **Rodiče mi říkali ...**

Cíl: Uvědomit si vlivy z dětství, které mají vztah k našemu chování. Rozpoznat manipulační pověry, pomocí kterých druhí manipulují se svým okolím.

Postup: Studenti se zamýšlejí nad tím, jak si osvojili základní pravidla a způsoby jednání s druhými a jak zkušenosti z dětství ovlivňují další života. Studenti se rozdělí do trojic a každý 5 -10 minut mluví o své rodině a školním prostředí. Mluví o tom, jak s nimi rodiče a učitelé mluvili, co nejčastěji říkali, jak reagovali oni, jaké informace a rady jim rodiče dávali a která z nich prověřili a platí i nyní či nikoli, zda má některá z těchto zkušeností nějaký vztah k jejich dnešnímu chování.

Otázky: Kde jste se seznámili se základy jednání s druhými? Co jste nejčastěji slyšeli od svých rodičů, vychovatelů? Jaká pravidla považujete za správná, jaká se vám osvědčila? O jakých pravidlech si naopak myslíte, že neplatí, s kterými nesouhlasíte? Má některá z těchto vašich zkušeností nějaký vztah k vaší dnešní neasertivitě?

5. **Asertivní práva**

Cíl: Uvědomění si základních práv v mezilidské komunikaci a důsledků vyplývajících z jejich porušování.

Postup: Studenti se rozdělí do dvojic a na základě předchozí diskuse vymýšlejí, jaká práva má člověk v mezilidské komunikaci.

Následuje seznámení s výsledky jednotlivých skupin.

Student obdrží seznam asertivních práv. Ke každému právu se pokusí uvést příklad, kdy si za svým právem stáli a kdy naopak. Dále studenti mohou zamyslet před kterými lidmi je složité stát si za svým právem a naopak.

(Učitel by zde měl připomenout, že asertivní desatero definuje chování a jednání, které od druhých očekáváme, ale zároveň i odpovědnost, kterou vůči nim máme.)

Otázky: Objevují se některá práva z vašeho seznamu v asertivním desateru? Která naopak v asertivním desateru chybí a vy je považujete za důležitá? Překvapila vás některá práva z asertivního desatera? Která asertivní práva ve svém životě využíváte? S kterými právy máte naopak problémy při jejich dodržování? Jaký vliv má porušování těchto práv na váš život a vztahy? Využívá někdo ve vašem okolí některé z pověr k manipulaci s druhými?

7. TYPY CHOVÁNÍ

Cíl: Seznámit studenty se základními typy chování (agresivním, pasivním, asertivním).

Vedení hodiny:

1. Hra: Aktivita – pasivita

Cíl: Porozumět pojmu aktivita – pasivita.

Postup: Skupina se rozdělí do dvojic. Např. menší zavře oči nebo si je zaváže šátkem. Úlohou většího je ho vodit prostorem tak, aby si neublížil, ale zároveň poznal co nejvíce ze svého okolí. Oba spolu nesmí hovořit. Větší rozhoduje o tom, kam půjdou, menší se přizpůsobuje. Po pěti minutách se role vymění.

Otázky: Kdy jste se při hře cítili nejlépe? Kdy jste se necítili dobře? Vedli jsem rádi? Která role vám nejvíce vyhovovala? Jste v běžném životě častěji vedený či vedoucí? O jakých typech jednání bychom mohli mluvit?

2. Projevy agresivního a pasivního chování

Cíl: Uvědomit si tělesný výraz typický pro určitý způsob chování.

Postup: Studenti mají za úkol představit extrémně pasivní osobu. Mají chodit po místnosti jako by byli touto osobou a používat odpovídající držení těla, gesta, pohyby. Po určité chvíli dá vedoucí znamení, aby všichni zkameněli a požádá, aby se každý podíval kolem sebe a řekl, co vidí: například, jak lidé stojí, jak mají ruce, jakou mimiku apod.

Poté se cvičí opakuje pro agresivní a asertivní osobu.

3. Agresivní a pasivní reakce

Cíl: Zobrazení agresivního a pasivního chování, poznávání jejich typických projevů.

Postup: Studenti se zamýšlejí nad situacemi, kdy se naposledy chovali pasivně, tzn. potlačili své vlastní pocity a rekonstruují řetěz chování při této příležitosti podle osnovy kde, co, jak, s kým, kdy, jaké měli myšlenky a pocity, jaké to mělo pozitivní a negativní důsledky. Podobně studenti zpracují situace, kdy se chovali agresivně.

Potom studenti vytvoří malé skupiny a přehrají jednu z popsaných situací, kdy se chovali agresivně a kdy pasivně.

Jinou variantou je předvedení situací na přidělené téma a formu chování - agresivní, pasivní, manipulativní.

Možná témata:

- Dobrý kamarád(ka) vás žádá o zapůjčení vašeho nového kola. Víte, že váš kamarád(ka) však není na věci příliš opatrný/á.
- Koupili jste si nové boty a druhý den vám praskla podrážka. Přicházíte do obchodního domu a žádáte výměnu nebo vrácení peněz.

Otázky: Jak se projevuje agresivní a pasivní chování v oblasti verbální, neverbální komunikace, chování, emocí? Jaké výhody a nevýhody má agresivního a pasivního chování?

4. Charakteristika agresivního, pasivního chování

Jednotlivé skupiny vytvoří plakát s charakteristikami agresivního, pasivního chování, jejich výhodami a nevýhodami. Každá skupina si vybere typ chování, který popíše.

Následuje prezentace práce skupin. Charakteristiky jednotlivých typů chování by měly obsahovat následující projevy:

- *pasivné jednání: hlas (slabý, nejistý, váhavý, polykání částí slov a vět, pomlky), oči (odvrácené, dívající se dolů nebo mimo), nervózní gesta, nevýrazná mimika, tělo (shrbené, ochablé držení těla, hraní si)*
- *agresivní jednání: hlas (hlasitý, sarkastická intonace, přerušování řeči partnera, skákání do řeči), oči (nepřátelsky upřené), tělo (dopředu se naklánějící, ruce na bocích, ukazování prstem)*
- *asertivní jednání: hlas (pevný, vřelý rovnoměrný rytmus, zdůrazňuje podstatné), oči (přímé, udržující kontakt s druhým), gesta (uvolněná, ruce*

volně po stranách), tělo (uvolněné, vyvážené držení těla, pevný vzpřímený postoj).

Výhody pasivního chování: vyhnutí se nepříjemným situacím, konfliktům a možné ztrátě přízni, lásky druhého. Negativní důsledek: člověk dělá to, co nechce, nedostane to, po čem touží, na co má právo apod.

Výhody agresivního chování: dosažení svých cílů, většinou na úkor ostatních. Negativní důsledek: postupné odcizování ve vztahu, strach druhého cokoli otevřeně říci, samota apod.

Výhody asertivního chování: dobré pocity, vyšší sebeúctu a sebedůvěru, respektování ostatními, zlepšování vztahů.

Negativní důsledek: Některými lidmi může být chování hodnoceno jako nesympatické, převládá však kladné hodnocení kompetencí jedince a respekt k jeho osobě. Platí zde zásada, že čím nižší je stupeň asertivity jedince, tím větší je pravděpodobnost, že bude asertivní chování druhé osoby zkresleně vnímat jako agresivní.

5. Manipulace

Cíl: Rozpoznání manipulace a její zvládnání.

Postup: Studenti se zamýšlejí, kdy a jak byli někým manipulováni a kdy a jak někoho manipulovali. Poté se rozdělí do skupin a připraví si scénku, v které bude jednat osoba manipulovat a druhé se bude snažit manipulacím bránit.

Otázky: Jakým manipulací bylo použito? Jak druhá osoba zvládala manipulace? Jak můžeme definovat manipulaci?

(Manipulace je navozování pocitů viny nebo úzkosti v druhé osobě se záměrem dosáhnout vlastních cílů. Např. kvůli tobě se stane něco zlého, někdo se bude trápit, ztratí lásku blízké osoby.)

Literatura: Valenta, J. Učíme(se) komunikovat.

8. AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ A OTEVŘENÉ VYJADŘOVÁNÍ

Cíl: Uvědomit si význam otevřeného vyjadřování názorů, pocitů. Osvojit si zásady aktivního naslouchání - procvičit dovednost vnímat, co druhý říká a projevit porozumění a akceptaci.

Vedení hodiny:

1. Vábění

Cíl: počáteční zklidnění, soustředění, rozvoj sluchové percepce a orientace v prostoru.

Postup: Skupina vytvoří dvojice. Každý pár si smluví určitý „vábící signál“ (zvuk nebo slovo). Celá skupina se prochází se zavřenýma očima po prostoru, aby se dvojice rozdělily. Na signál se dvojice hledají pomocí „vábícího hesla“.

2. Dokončování vět

Cíl: Otevřené sdělování pocitů, potřeb a zamyšlení se nad významem otevřené komunikace.

Postup: Každý student si postupně vylosuje jednu kartičku a doplní větu, která je na ní napsaná. Na kartičkách jsou uvedeny začátky vět, např. Líbí se mi, když ..., Nelíbí se mi, když... Mám rád... Nemám rád... Mám obzvláště rád... Cítím se ... Cítím se smutný, když... Nejlépe mi je, když... Těším se... Nedávno se mi povedlo... Nedávno mě potěšilo ... Umím ... Neumím...

Následuje společná diskuse o přínosech a rizicích otevřené komunikace.

Otázky: Je obtížné být upřímný? O čem se vám mluví obtížně? S čím máte při sdělování svých pocitů a názorů problémy? Komu dokážete otevřeně sdělit své pocity, názory? A u koho vám to dělá problémy? Co vám brání, abyste otevřeně vyjadřovali své pocity, názory? Sdělujete si s rodiči svoje zážitky, pocity? Sdělujete si, co jste prožili, čeho se obáváte?

3. Hranice otevřeného chování

Cíl: Uvědomit si přínosy a rizika otevřené komunikace.

Postup: Na základě předchozí diskuse se studenti snaží vyvodit přínosy a rizika otevřené komunikace.

Otázky: Co získáme při otevřeného komunikace? V čem se může skrývat nebezpečí?

(Výhody otevřené komunikace: projasňuje mezilidské vztahy, jejich srozumitelnost, brání nedorozumění, napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí,

zvyšovat sebeúctu, vytváří příznivou atmosféru pro spolupráci, umožňuje předcházet konfliktům a efektivně je řešit. Otevřená komunikace se nesmí zaměřovat s urážlivou. Je vždy nutné zvážit, zda je otevřená komunikace v dané situaci vhodná.)

Literatura: Vališová, A. Hry s odkrytými kartami.

4. Paralelní rozhovory

Cíl: Uvědomění si vzájemné doplňkovosti naslouchání a vlastního vyprávění.

Postup: Skupina se rozdělí do dvojic, které mají za úkol vyprávět si vzájemně například vlastní životopis nebo nějaký zážitek. Oba členové dvojice zároveň mluví, naslouchají a snaží si zapamatovat co nejvíce informací od druhého. Poté převypráví druhému, co si z jeho životopisu zapamatovali.

Otázky: Co jste se o spoluhráči dozvěděli? Co jste se dozvěděli o sobě? Překvapilo vás něco? Na co jste se více soustředili, na vyprávění či naslouchání? Odpovídá to vašemu chování v běžném životě?

Učitel upozorní studenty, že vyjadřování a naslouchání představují dva vzájemně se doplňující procesy, resp. komunikační dovednosti.

5. Naslouchající trojice

Cíl: Procvičit schopnost vnímat co nám sděluje komunikační partner, projevovat mu porozumění a přesně reprodukovat jeho sdělení.

Postup: Studenti se rozdělí do trojic, dva jsou v roli diskutujících, jeden v roli pozorovatele. Pro téma diskuse je vhodné zvolit nějaké kontroverzní téma. Úkolem pozorovatele je dbát na to, aby každý účastník nejprve shrnul výpověď předchozího dříve než začne mluvit o svém názoru. Po třech minutách diskuse se role vymění.

Otázky: Nakolik se vám daří být dobrým posluchačem? Jak se cítíte, když vám někdo naslouchá? Měli jste pocit, že osoba, se kterou mluvíte, vám opravdu naslouchá? Co k tomu přispělo? Proč člověk poslouchá, co jiní říkají?

6. Pravidla aktivního naslouchání

Cíl: Vytvořit pravidla pro aktivní naslouchání

Postup: Ve trojicích studenti vymýšlejí pravidla aktivního naslouchání.

Na závěr proběhne diskuse v celé skupině, jejímž cílem by měla být formulace pravidel aktivního naslouchání.

Pravidla by měla obsahovat zásady jako:

- *projevovat porozumění a akceptaci*
- *udržovat zrakový kontakt s mluvčím*
- *nepřerušovat mluvčího, nevyprávět o vlastních podobných zkušenostech, neudělovat rady*
- *parafrázovat, abychom si ověřili vlastní porozumění*
- *shrnovat co jsme slyšeli, abychom zdůraznili základní myšlenky*
- *pokusit se přijmout hledisko osoby, se kterou mluvíme, pochopit její situaci a její úhle pohledu, abychom lépe porozuměli jak se cítí a co chce říci*
- *zrcadlit pocity druhého, tj. vyjádřit základní pocity partnera*
- *klást otázky, které pomáhají porozumět sdělení*

7. Paradoxní brainstorming:

Cíl: Uvědomit si hlavní bariéry naslouchání.

Popis: Studenti uvádějí vše, co je napadne k tomu, jak se chovat, aby druhý měl pocity, že mu nenasloucháme. Učitel zapisuje nápady studentů.

Hlavní bariéry dobrého naslouchání: jako je nesoustředěnost, netrpělivost, zaměřenost na sebe – soustředění se na náš příspěvek, naše problémy, nerespektování řečníka. Upozorní, že aktivní naslouchání je důležité jednak pro samotné porozumění druhému, jednak pro vyjádření zájmu o něj.

9. VEDENÍ ROZHOVORU

Cíl: Procvičit dovednost zahájení, vedení a ukončení rozhovoru. Zdokonalit se v asertivní technice sebeotevření a volní informaci o sobě.

Vedení hodiny:

1. *Hra na rozehrátí: Na koho myslím*

Cíl: Procvičit formulování a kladení otázek.

Postup: Jeden z hráčů napíše na papír jméno některého ze spoluhráčů. Ostatní se střídavě pokoušejí uhodnout, čí jméno je na papíře napsáno. To mají zjistit pomocí otázek tak, aby odpověď byla možná vždy jen „ano“ nebo „ne“.

Otázky: Jak se vám dařilo formulovat otázky? Kladete často otázky? Kdy používáte otázky?

Literatura: Hermochová, S. Metody aplikované sociální psychologie I.

2. *Rozpoznávání volné informace*

Cíl: Naučit se rozpoznávat volné informace v rozhovoru.

Postup: Studenti utvoří dvojice a mají za úkol konverzovat na zadané téma, např. rozhovor cestujících ve vlaku (na plese, o přestávce v divadle, v kavárně, ve školní jídelně apod.) Rozhovor probíhá tak, že jeden ze studentů poskytuje o sobě co nejvíce informací, zatímco druhý se snaží neposkytovat žádné informace o sobě. Následuje výměna rolí a zadání nového tématu, např. rozhovor na plese.

Otázky: Co jste se dozvěděli o partnerovi? Jaké informace vám poskytli? Jak se vám dařilo vést rozhovor? Co vám pomáhá rozvíjet a udržovat rozhovor? Čeho bychom se měli vyvarovat?

Učitel shrne postřehy studentů a seznámí je s technikami užitečnými při vedení rozhovoru.

Zásady pro vedení konverzace?

- *Volné informace o sobě: V sociálních situacích máme všichni sklon podávat volné informace o sobě, tj. sdělovat spontánně věci, které nebyly zvlášť vyžádány. Většinou se týkají našich zájmů, postojů, přání, životního stylu, toho, co máme rádi a co nikoliv. Dáváme tím partnerovi spoustu námětů, o čem*

s námi může mluvit. Volná informace o sobě však nezachycují hlubší osobní myšlenky či postoje.

- *Sebeotevření: Tato technika umožňuje sdělovat osobní myšlenky, pocity, hodnocení.*

- *Podněcující otázky a využití informací od partnera má rovněž důležitou úlohu v rozvíjení rozhovoru.*

- *V rozhovoru je rovněž důležité vyvarovat se tzv. čtení myšlenek, skákání do řeči, nevyžádaných rad a doporučení.*

3. Poskytování volných informací

Cíl: Sledování a poskytování volné informace, případně sebeotevření.

Postup: Toto cvičení navazuje na předchozí nácvik rozpoznávání otevřené informace v hovoru partnera. Studenti se volně prochází po třídě, na znamení vytvoří dvojice a vedou rozhovor v zadané situaci (např. rozhovor ve školní jídelně, při procházce se psem apod.) při kterém se oba partneři vyměňují volné informace o sobě. Po chvíli dá učitel znamení na ukončení rozhovorů a studenti se opět pohybují po prostoru. Učitel zadá další téma a situace se opakuje v jiných dvojicích.

Otázky: Jak se vám dařilo vést konverzaci? Poskytovali jste svému partnerovi dostatek volných informací o sobě? Využívali jste volných informací od partnera?

4. Budu končit

Cíl: Nácvik dovednosti ukončit rozhovor ve kterém si už nepřejí dál pokračovat.

Popis: Studenti uvádějí situace, kdy pro ně bylo obtížné ukončit rozhovor. Poté každý napíše na kartičku tuto situaci. Studenti si vylosují téma situace a utvoří dvojici. Úkolem dvojice je předvést, po krátké přípravě, jak taktně, ale jasně ukončí hovor, ve kterém si už nepřejí dál pokračovat. Jeden z dvojice je výřečný a snaží se co nejdéle vytrvat v rozhovoru, zatímco druhý usiluje o co nejrychlejší ukončení hovoru.

Možná témata: ukončit rozhovor s výřečnou paní, s neodbytným mladíkem/slečnou.

Otázky: Jak se vám dařilo ukončit rozhovor? Proč je pro vás těžké ukončit hovor? Co je podstatné při této komunikační dovednosti?

Literatura: Šimanovský, Z. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu, s.129.

5. *Bud' tak laskav*

Cíl: Naučit se vyjádřit své přání v situacích, kdy je vyhovění záležitostí dobré vůle jiných lidí - procvičení dovednosti požádat druhého o laskavost.

Popis: Studenti vytvoří kruh, jeden student si stoupne doprostřed a připraví si nějakou žádost. Potom si vybere někoho v kruhu a toho o něco požádá. Tomu, kdo žádá, je dobré někdy vyjít vstříc a jindy zas nevyhovět, aby zažil radost z úspěchu, ale také aby se naučil přijímat odmítnutí bez pocitu křivdy. Po chvíli se student ve prostřed kruhu s někým vymění. Studenti mohou navrhopat, jak vylepšit projev nebo ocenit co se povedlo.

Každý student se zamyslí a zapíše si koho a jak by mohl požádat o laskavost v rodině, ve třídě, v práci, na úřadě, v nepříjemné situaci cizího člověka apod.

Otázky: Kdy jste naposledy někoho žádali o laskavost? Jak jste se cítili, když jste žádali o laskavost? Co vám dělalo problémy? Co je důležité při žádání o laskavost?

Učitel shrne pravidla žádání o laskavost.

Jak žádat o laskavost?

- *O laskavost žádáme klidně, díváme se do očí, s vědomím, že si pomoc druhých zasloužíme.*
- *Žádost vyslovujeme jasně a přímo.*
- *Neprosíme ponížene, neospravedlňujeme se, děkujeme krátce a důstojně.*
- *Požádání o laskavost komunikaci zjemňuje. Ukazuje na to, že si partnera vážíme.*

10. PROSAZENÍ POŽADAVKU

Cíl: Naučit se zdvořile, ale důsledně trvat na svém právu v situacích, ve kterých někdo nechce poskytnout, nač máme nárok, nebo nás neprávem omezuje. Osvojení si techniky přeskakující gramodesky.

Vedení hodiny:

1. Přetlačování

Cíl: Naučit se prosadit vůči druhému

Popis: Studenti utvoří dvojice a sednou si záda k sobě. Vedoucí počítá do deseti a přitom se partneři snaží vši svou silou zatlačit druhého na opačnou stranu místnosti. Při dalších způsobech se partneři vždy vymění a vestoje se přetlačují jinou částí těla: ramenem (bokem k sobě), boky, vzájemně rukama.

2. Nekuřácké kupé

Cíl: Nácvik sebeprosazení, poznání vlastního způsobu chování při prosazování svého stanoviska.

Popis: Šest studentů představuje cestující v kupé vlaku. Každý student dostane na lístku přidělený typ chování – agresivní, pasivní, manipulativní. (Jinou možností je, že každý student představuje jak by se choval v dané situaci sám.) Vedoucí zadá téma, kolem kterého se odvíjí debata. Například jde o nekuřácké kupé a jeden z cestujících si zapálil cigaretu, někdo má sebou psa bez náhubku apod.

Otázky: Prosazujete své požadavky podobným způsobem jako některá z postav v předvedené situaci? Jak jste úspěšní při prosazování svých požadavků? Co se vám osvědčilo a naopak jakých chyb jste se dopustili?

Učitel zapisuje postřehy studentů na tabuli. Potom seznámí studenty se technikou přeskakující gramodesky.

Zásady technika přeskakující gramodesky.

Technika přeskakující gramodesky je postup, při němž se jedinec nenechá vtáhnout do zdůvodňování, ale jen stále znovu opakuje svůj požadavek nebo odmítnutí, jako když se zasekne jehla v drážce gramofonové desky.

Pravidla pro tuto techniku jsou:

- ujasnit si svoje právo nebo nárok
- klidně a stručně opakovat znovu svůj názor, požadavek nebo rozhodnutí
- udržovat oční kontakt

- ignorovat pokusy o zlákáání na postranní témata
- nebrat ohled na manipulativní otázky: „A proč?“
- nejsou nutné žádné argumenty, vysvětlení ani omluvy.

Literatura: Šimanovský, Z. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu, s. 126. – upraveno.

3. Umění být vytrvalý

Cíl: Osvojení techniky přeskakující gramodesky

Popis: Studenti uvádí situace, ve kterých mohli využít techniky pokažené gramodesky. Poté vytvoří čtveřice a připraví si scénku, ve které jeden student bude prosazovat svůj oprávněný požadavek, zatímco druhý mu v tom zabránit. Další dva studenti pozorují a na závěr poskytují rady ke zlepšení. Poté se úlohy dvojic vymění. Všichni by se měli vystřídat v roli osoby prosazující asertivně svůj požadavek.

Témata vhodná pro nácvik: Neodpovídající kvalita zakoupeného výrobku nebo služeb, kouření v nekuřáckých prostorách, předběhnutí v řadě, v divadle sedí lidé na sedadlech na které máte lístek apod.

Otázky: Co dělalo obtíže při této technice? V jakých situacích není vhodná tato technika?

4. Přijatelný kompromis

Cíl: Naučit se řešit situace přijatelným kompromisem a osvojit si pravidla vedení dialogu. Nacvičit vyjádření požadavku formou požádání o laskavost.

Postup: Třída se rozdělí do čtyřčlenných skupin. Každá dostane kartičku se situací, kterou má vyřešit. Studenti zpracují situace ve formě dialogu a po krátké přípravě zástupci skupiny předvedou připravené řešení situace.

Témata vhodná pro nácvik:

- Rodiče vás požádají, abyste s nimi jel(a) na chatu a pomohl(a) jim na zahradě. Máte však již na víkend program. Jak zareagujete?
- Na návštěvu mají přijít známí rodičů. Vy je však nemáte rád(a). Rodiče si přejí, abyste trávil(a) odpoledne v jejich přítomnosti. Vy však trváte na tom, že strávíte odpoledne jiným způsobem.
- Vyhrál/a jsi s kamarádem/kou soutěž a můžete si vybrat společný zájezd. Jedna z vás však má ráda hory a turistiku, preferuje aktivní způsob trávení času, druhá má upřednostňuje moře, koupání a spíše pasivní odpočinek.

- Již poněkolkáté jste se vrátil/a z večírku o několik hodin později než jste byl/a dohodnut/a s rodiči.
- Nadřízený po vás chce opakovaně práci po pracovní době.

Otázky: Kdy myslíte, že je vhodné řešit situaci kompromisně? Co získáme tímto řešením? Jaká pravidla musíme dodržovat při této technice?

Technika asertivního kompromisu

Učitel upozorní studenty, že je-li to možné, smysluplné a bez nebezpečí ztráty sebeúcty je vhodné nabídnout pro obě strany přijatelný kompromis, případně nabídnout jeho hledání. Kompromis je vhodný zvláště při jednání s autoritou.

11. ODMÍTNUTÍ POŽADAVKU

Cíl: Návuk asertivního odmítání - odpovědi „ne“ na nepřijatelné požadavky.

Vedení hodiny:

1. Uzavřený kruh

Cíl: Zažít pocit odmítání a jeho překonávání.

Postup: Studenti vytvoří kruh, postaví se těsně vedle sebe a pevně se vzájemně drží (buď čelem ven nebo dovnitř). Jeden student je vně kruhu a snaží se dostat dovnitř, zatímco ostatní se mu v tom snaží zabránit. V jiné variantě je student uvnitř kruhu a snaží se dostat ven. Způsob, jakým se jedinec snaží dostat do kruhu ukazuje jeho typický způsob prosazování se.

Otázky: Jaké taktiky volili jednotliví hráči? Odpovídá tento způsob skutečnému chování? V jakých situacích jste potřebovali prosadit své požadavky, jakým způsobem tak učinili a s jakým výsledkem? Učitel zapisuje situace na tabuli.

2. Diskuse ve skupinách

Cíl: Uvědomit si, kdy mám právo odmítnout a jakým způsobem tak učinit.

Postup: Studenti ve trojicích diskutují o tom, kdy někomu něco odmítali úspěšně nebo kdy nakonec udělali něco, co vlastně vůbec dělat nechtěli. Zamýšlejí se nad tím, v jakých situacích tuto dovednost potřebují a jak lze slušně omítnout.

Následuje diskuse v celé třídě a učitel zaznamenává situace, kdy studenti odmítali.

Otázky: Jak může člověk slušně odporovat – co a jak má říci, aby byl úspěšný? V jakých situacích je tato dovednost potřebná?

3. Ne, nechci

Cíl: Procvičení jednoduché odpovědi „ne“ na požadavek partnera.

Postup: Studenti sedí v kruhu a navzájem si adresují jednoduché žádosti. Je možné využít situace ze seznamu sestaveného v předchozí diskusi. Oslovený vždy tazateli odpoví zdvořile, ale jasně záporně. Podstatný je neverbální doprovod sdělení – dívat se do očí a přesvědčivá intonace, gesta, mimika, držení těla. Kdo odpověděl, osloví svou žádostí zase jiného, ten ho odmítne a pokračuje dále. Po každém odmítnutí můžeme poskytnout zpětnou vazbu o obsahu, formě.

Otázky: Dařilo se vám odmítat žádost? Kdy jste měli problémy? Co vám dělalo obtíže?

4. **Kdybych řekl ne,...**

Cíl: Uvědomit si, co nám brání v odmítání.

Postup: Každý odpoví písemně na otázku Kdybych řekl ne, tolika možnostmi, kolik ho napadne. Studenti by měli odpovídat rychle, první asociací, která je napadne. Cvičení vede k poodhalení mýtů a pověr při odmítání. (*Kdybych řekl/a ‚ne‘ nikdo by mě neměl rád, byl/a bych sám/sama, měl/a bych pocitu viny, byl/a bych považován/a za příliš tvrdou, apod.*)

Následuje povídání v malých skupinách o tom, proč je složité odmítnout, co brání v odpovědi „ne“ a zda je složité odmítnout zvláště některým lidem?

Navazuje diskuse v celé třídě.

Otázky: Kdy jste naposledy řekli jasné ne? Jak jste se přitom cítili? Kdy jste věděli, že byste měli říci „ne“, ale nakonec jste jen nejasně a částečně odmítli? Jak jste se cítili? Kdy vám naposledy někdo řekl jasné a přímé „ne“? Kdy vám někdo řekl váhavé ano, přestože chtěl říci „ne“?

5. **Postup odmítání požadavku**

Učitel společně se studenty připomene techniku pokažené gramodesky.

Upozorní na podobnost postupu při prosazování požadavku.

Podstat spočívá v náviku odpovědi „ne“ na nepřijatelné požadavky, a to bez pocitu viny. Odmítat je třeba stručně, jasně, klidně a rozhodně.

- *ujasnění situace, uvážit své rozhodnutí a jeho dopady*
- *říci „Ne, nechci“, nic nepřidávat, vyhýbat se odpovědi „nemohu“*
- *nevysvětlovat příčiny naší odpovědi*
- *vyhýbat se přehnanému omlouvání*
- *možné vyjádřit empatii a respekt*

6. **Hraní rolí**

Cíl: Procvičit si asertivní způsob odmítání požadavku.

Postup: Studenti si ve dvojicích připraví situaci odmítání požadavku. Mohou využít situace ze seznamu na tabuli nebo si vylosují kartičku od učitele. Odmítající student bude dbát na to, aby neargumentoval, nevysvětloval a důsledně opakoval zamítavé stanovisko. Student, který bude prosazovat svoje přání, se bude snažit různými způsoby (naléháním, obviňováním) přimět

druhého ke kladné odpovědi. Po každém dialogu následuje doporučení, co zlepšit.

Témata pro nácvik: odmítnutí žádosti o půjčení peněz, prodavačky, která vám vnucuje kabát, úkolů navíc od nadřízeného, odmítání skleničky, odmítnutí schůzky s vytrvalým obdivovatelem, podomního prodejce, vyznavače náboženské sekty, který vás chce získat pro svoji víru, zvědavou a povídavou paní ve vlaku.

Otázky: Jakými způsoby se ti, co prosazovali své přání, snažili vás přimět k vyhovění? Dařilo se vám využívat všeho, co jsme si předtím uváděli? Co ne? A proč? Podařilo se vám vždy odolat? Kdy a proč jste měli problémy?

12. PŘIJÍMÁNÍ KRITIKY

Cíl: Nácvik dovednosti přijímat kritiku, oprávněnou, neoprávněnou či nevhodně podanou pomocí techniky otevřených dveří a negativního dotazování.

Vedení hodiny:

1. Hra: Kritika ve dvojicích

Cíl: Přijímání kritiky pomocí techniky asertivního souhlasu - otevřených dveří.

Postup: Studenti se rozdělí do dvojic, jeden bude v roli kritika a druhý v roli příjemce kritiky. Kritizující kritizuje svého partnera, který na kritiku nereaguje a pouze ji mlčky přijímá. Po chvíli se role vymění. Následuje společná diskuse a zaznamenání postřehů studentů na tabuli.

Otázky: Jak jste se cítili, když vás druhý kritizoval? Co pociťujete, když jste kritizovaní? Jak na tuto kritiku reagujete? Jaké to má důsledky? Jaká kritika se vás nejvíce dotýká? Jaká by byla lepší reakce?

2. Hra: Kritika ve dvojicích II

Cíl: Seznámení s technikou negativního dotazování.

Popis: Studenti se opět vytvoří dvojici kritika a příjemce kritiky. Kritizující poskytuje kritiku svému partnerovi, který ji však tentokrát podporuje vyžadováním další kritiky. Po chvíli se role vymění.

Otázky: Jaký byl rozdíl mezi prvním a druhým cvičením? Jak reagoval kritik na vaše otázky? Bylo těžké se neobhajovat a žádat další kritiku? Co pociťoval kritik při vyžadování další kritiky? V čem spočívá podstata předvedeného způsobu reagování na kritiku?

3. Asertivní techniky pro přijímání kritiky

Učitel shrne hlavní poznatky, které vyplynuly ze společného povídání a seznámí studenty s podstatou asertivních technik přijímání kritiky - otevřených dveří, negativního dotazování.

(Technika otevřených dveří – asertivního souhlasu pomáhá zvládnout manipulativní kritiku tím, že souhlasíme s partnerovým tvrzením. Partner postupně ztrácí energii na hledání dalších argumentů, jako by plnou silou zatlačil na dveře, které nejsou zavřené.

- souhlasíme s každou pravdou obsaženou v tvrzení kritizujícího – „Je to pravda...“

- souhlasíme s každou pravděpodobnou pravdou - „Můžeš mít pravdu“, „Ano, možná máš pravdu, nevypadám nejlíp.“

- odpověď můžeme doplnit o náš vlastní pohled – „Mě to ani tak moc netrápí...“

- důležité je přesně poslouchat, co nám partner říká a používat jeho slova do odpovědi

Technika negativního dotazování - napomáhá k otevřené komunikaci. Vyjadřuje, že se neobáváme kritiky a nepovažujeme ji za důvod k hádce, ale naopak je přijímána jako konstruktivní pomoc. Sdělujeme, že máme zájem na zlepšení situace.

- klidným způsobem, bez ironie či provokování se ptáme na negativní stránky naší osobnosti, našeho chování apod.

- udržujeme oční kontakt,

- klidně přijímáme kritiku, nereagujeme obranou, odvetou nebo popíráním

- aktivně žádáme další kritiku a její upřesnění.

4. Zásady přijímání kritiky

Cíl: Vytvořit postup pro přijímání oprávněné a neoprávněné kritiky

Postup: Studenti se zamýšlejí jak bychom se měli chovat při přijímání kritiky a formou brainstormingu navrhnou čím bychom se měli řídit při asertivním přijímání oprávněné a neoprávněné kritiky.

Zásady pro asertivní přijímání oprávněné kritiky by měly obsahovat:

- klidně a pozorně vyslechneme kritiku,

- vyjádříme naše pocity,

- sdělíme pohnutky

- nenecháme se vyprovokovat k hádce, otázkami se snažíme partnera vést k objasnění jeho stanoviska tak, aby nám sdělil, co vlastně chce.

Zásady pro asertivní reagování na nepravdivou kritiku:

- informujeme partnera o našem názoru,

- vyjádříme své pocity,

- žádáme upřesňující informace.

5. Přijímání oprávněné a neoprávněné kritiky

Cíl: Procvičení asertivního přijímání kritiky

Postup: Každý student si vytvoří na list papíru seznam, který vyjadřuje oprávněnou kritiku jeho osoby – kritické výroky, které mu lidé říkají a seznam neoprávněné kritiky, tedy výroky které nelze vztáhnout na jeho osobu.

Ve dvojici si studenti vymění seznamy a dohodnout se, kdo bude první vystupovat v roli kritizovaného. Ten, kdo je v roli kritika pak bude v libovolném pořadí poskytovat kritiku, kterou bude vybírat ze seznamu oprávněné a neoprávněné kritiky. Kritizovaný oprávněnou kritiku přijímá, neoprávněnou odmítá. Využívají techniku otevřených dveří – asertivního souhlasu a negativního dotazování. („Ano, souhlasím. Dělá mi to velkou starost.“ „Ne, nesouhlasím s tím.“ „Můžeš mít pravdu...“ „To mě překvapuje. Můžeš mi říci, jak jsi na to přišla/přišel.“) Následuje výměna rolí.

Otázky: Jak reagujete na neoprávněnou kritiku nebo nevhodně podanou kritiku? Jaký jste měli pocit, když vás někdo kritizoval?

6. **Přijímání chyb**

Cíl: Naučit se asertivním postojům k chybám, slovně vyjádřit akceptaci vlastních chyb a nacvičit techniku negativní aserce.

Postup: Každý student si vytvoří seznam nejméně pěti chyb z poslední doby, které udělal a připíše k nim, jak se z těchto chyb poučil. Potom ve dvojicích reaguje na vlastní chybu, konstatuje ji a přijímá pomocí techniky negativní aserce.

Otázky: Jak obvykle reagujete na své chyby? Jaké máte pocity, když jste udělali nějakou chybu? Proč lidé neumí chybu přiznat? Co je důležité při akceptaci vlastní chyby? Jak reagujete na neoprávněnou kritiku?

Technika negativní aserce a selektivního ignorování.

Negativní aserce umožňuje přijímat vlastní chyby a klidně o nich mluvit. Vyjadřuje asertivní právo dělat chyby a za své nedostatky převzít zodpovědnost. Podstatou této techniky je:

- akceptovat vlastní chybu bez zbytečného omlouvání a slovně to vyjádřit

(„Je to moje chyby, příště to musím zkusit jinak.“ „Máš pravdu, nemusel/a jsem to dělat takhle. Mohu zkusit udělat jinak.“)

- vyptat se kritika na podrobnosti.

13. VYJADŘOVÁNÍ KRITIKY

Cíl: Osvojit si dovednost poskytování konstruktivní kritiky.

Úvodní slovo:

V tomto cvičení se naučíte, jak říci svoje pocity, potřeby někomu, kdo vás rozzlobil nebo se vás dotkl, a to takovým způsobem, aby u něho nastala očekávaná změna v chování, tedy vyjádřit kritiku, aniž byste urazili druhého.

Vedení hodiny:

1. Úvodní hra: Živé zrcadlo

Cíl: Navození příjemné atmosféry, odreagování, práce s tělem, vnímání druhého člověka.

Postup: Skupina se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice předvádí nejrůznější pohybové kreace, včetně mimiky a druhý se ho snaží napodobit. vzájemně se nedotýkají. Asi po 2 minutách se vymění. Poté dojde k záměně dvojic a vše se opakuje.

2. Zpětná vazba

Cíl: Návuk podávání kritiky formou zpětné vazby.

Postup: Studenti chodí po místnosti a každý si vymyslí jedno téma, o kterém by mohli ve dvojicích mluvit. Na znamení studenti utvoří dvojice a jeden student řekne téma. Jeden ze dvojice po dobu 2 minut mluví na zadaný námět. Student, který nehovořil poskytne mluvčímu zpětnou vazbu. Následuje určení dalšího tématu a hovoří student, který před tím poslouchal. Dvojice se několikrát prostřídají.

Následuje společná diskuse a učitel zaznamenává ukázky zpětné vazby, které studenti obdrželi.

Otázky: Jakou zpětnou vazbu jste obdrželi? Kdy jste naposledy někoho kritizovali? Jak reagovali? Co vám dělá obtíže, když máte někoho kritizovat? Jak se cítíte, když někoho kritizujete? Jak bychom mohli nejlépe kritizovat druhé?

3. Zpětná vazba nebo hodnocení?

Cíl: Rozlišovat mezi hodnocením a zpětnou vazbou.

Postup: Studenti obdrží do dvojice různé typy hodnotících výroků (např. Mám strach, když tak rychle jedeš.“ „Jsi hrozný řidič.“/ „Nelíbí se mi, když mě necháš

samotnou vléct tu tašku.“ „Jsi nevychovaný hulvát.“ apod.) a mají za úkol zjistit, které výroky jsou si podobné, které se liší a v čem.

Učitel studenty upozorní na rozdíl mezi hodnocením a zpětnou vazbou. Hodnocení většinou postrádá osobní vztah k druhé osobě, zobecňuje, je nekonkrétní (hodnocení: „Nedokážeš nic jiného, než na mě jen pořád křiče.“ / zpětná vazba: „Nelíbí se mi, že jsi zvýšil hlas a já ti nemůžu říci co chci.“).

4. Technika zpětné vazby

Učitel seznámí studenty se zásadami podávání kritiky, jejímž základem je zpětná vazba.

- *udržovat oční kontakt,*
- *mluvit za sebe v první osobě (Já /cítím/ ,když ty ...)*
- *poskytnout informace a ne hodnocení*
- *popsat konkrétní chování , a ne jedince jako takového (Já cítím ..., když ty..., protože...a přál bych si...).*

Zpětná vazba umožňuje vyjádřit, co mluvčí pociťuje, co očekává. Vyžaduje otevřenou, popisnou komunikaci a nikoli hodnocení druhé osoby. Proto je větší pravděpodobnost pozitivní změny.

5. Stížnosti

Cíl: Naučit se formulovat kritické připomínky pomocí zpětné vazby.

Postup: Nejprve si studenti napíší, co jim vadí co dělá někdo z rodiny. Podle pravidel zpětné vazby písemně formulují svoji kritiku.

Potom se studenti zamyslí nad svými spolužáky a každý si napíše, co se mu na chování druhých nelíbí. Potom každý poskytne někomu ze svých spolužáků zpětnou vazbu. Poskytovatel kritiky osloví vždy toho, komu je kritika určena a dle pravidel zpětné vazby mu ji sdělí. Příjemce kritiky vyslechne, co druhý říká, nepřerušuje, nebrání se, neomlouvá.

V další části cvičení, poté, co všichni zájemci pronesli kritiku, studenti přemýšlejí o tom, co jim bylo řečeno, zda s vyslovenou kritikou souhlasí a zda chtějí vyhovět přání kritika. Svůj úmysl mohou pak sdělit nahlas dotyčnému poskytovateli.

Otázky: Co jste se o sobě dověděli? Hodláte na sobě něco změnit?

14. VYJADŘOVÁNÍ A PŘIJÍMÁNÍ KOMPLIMENTŮ

Cíl: Zamyslet se nad kladnými vlastnostmi svých spolužáků, naučit se kompliment přijímat i vyjadřovat druhému.

Vedení hodiny:

1. Místo po mé pravici

Cíl: Navození přátelské atmosféry, uvědomění si významu pozitivní zpětné vazby.

Postup: Skupina sedí v kruhu, v němž je o jednu židli více. Žák, který má volnou židli po pravé ruce řekne: „Místo po mé pravé ruce je volné a chtěla bych, aby si na ni sedl/a..., protože...“ a uvede nějakou pozitivní vlastnost či skutek, kterého si na dané osobě cení.

Otázky: Jak se vám dařilo sdělovat druhému jeho pozitivní vlastnosti? Jaké to je, když vás někdo chválí? Jste často chválení? Kdy jste naposledy obdrželi nějaký kompliment? Jak jste se cítili? Kdo vás nejčastěji chválí? Je příjemné být chválen? Kdy jste naopak vy poskytli někomu kompliment? Jak byl přijat, jak druhý reagoval? Je těžké pochválit druhého? Proč?

2. Bombardování chválou

Cíl: Naučit se vyjadřovat a přijímat komplimenty.

Postup: Studenti se rozdělí do malých skupin po pěti nebo šesti. Jeden člen skupiny se posadí na židli před skupinu. Skupina se soustředí na tohoto svého člena a „bombarduje“ jej výčtem předností, které na něm oceňují. Členové skupiny se střídají v roli zapisovatele, který zaznamenává vše, co bylo řečeno a po ukončení chválení záznam předá chválené osobě. Všichni studenti se vystřídají v roli příjemce komplimentů.

Otázky: Jak se vám dařilo chválit? V čem vám přišlo za těžko chválit? Jak se vám líbilo říkat druhým něco hezkého? Jaké to je, když nás někdo chválí? Co vás zvláště potěšilo nebo naopak překvapilo? Souhlasíte s uvedenými charakteristikami? Co by se stalo, kdyby si lidé častěji poskytovali komplimenty? Proč člověk potřebuje uznání druhých lidí? Co vám dělalo problémy při poskytování komplimentu? Jaké potíže se objevily při přijímání komplimentu?

3. Zásady pro přijímání komplimentu

Na základě postřehů z diskuse jedna skupina studentů vytvoří plakát obsahující postup přijímání komplimentů a druhá postup pro poskytování komplimentů. Plakát pro přijímání komplimentů by měl obsahovat následující důležité body.

- reagovat stručným děkuji ,
 - můžeme přidat informaci o našich pocitech, které v nás kompliment vyvolal,
 - udržujeme přímý oční kontakt,
 - nezlehčujeme a neironizujeme kompliment,
 - máme-li pocit, že je námi manipulováno, vyžádejme si i dodatkové informace
- Při vyjadřování komplimentu bychom měli dodržovat následující zásady:*

- být konkrétní, upřímný, stručný,
- navázat oční kontakt,
- vyjádřit osobní postoj – „Líbí se mi ...“. „Potěšilo mě, že ...“

Je vhodné upozornit na rozdíl hodnocení a komplimentu, podobně jako u poskytování kritiky. Hodnocení oproti komplimentu postrádá osobní vztah k druhé osobě.

4. Seznam pochval

Cíl: Uvědomit si jak často je kompliment poskytován druhým a jak často dostáván.

Postup: Každý student se zamyslí a napíše seznam pochval, které dostával jako dítě a které dostává v současné době. Dále napíše od koho pochvalu dostal. Potom napíše druhý seznam, jakou pochvalu a komu dal.

Společně se pak všichni zamýšlejí od koho dostávají nejvíce pochval, komu pochvaly poskytují a komu se jich naopak nedostává?

Otázky: Převažují obdržené pochvaly nebo poskytnuté? Čí uznání je pro vás důležité? Od koho dostává nejvíce pochval? Od koho nejméně? Proč potřebujeme uznání?

Literatura: Valenta, J. Učit se být.

5. Co je na mě milého

Toto cvičení dává příležitost vyjádřit sympatie druhým. Každý student si nadepíše na list papíru jméno a větu Je na mně milé, že ...Papír je poslán po

kruhu a každý, kdo chce, na něj může dopsat větu. Kdo chce může zápisy, které ho zvláště potěšily přečíst nahlas.

15. VYJADŘOVÁNÍ HNĚVU

Cíl: Rozpoznávání hněvu, jeho zvládnání a přiměřené vyjadřování.

Reakce na rozzlobeného jedince. Metoda selektivního ignorování.

Vedení hodiny:

1. *Pocitové škály*

Cíl: Cvičit schopnost rozpoznávat a vyjadřovat emoce. Rozpoznávání jednotlivých typů a stupňů emocí.

Postup: Sledovat spojení emocí a řeči těla. Studenti se zamýšlejí nad tím, z čeho je možné poznat náladu u druhého člověka. Studenti se pak snaží neverbálně vyjádřit určitý emoční stav. Třída se rozdělí do malých skupin a vybere si jednu emoci, kterou zobrazí jako sochu a to tak, že každý bude znázorňovat jinou intenzitu dané emoce. Ostatní se snaží uhodnout jakou emoci skupina znázorňuje.

Otázky: Jak se dařilo rozeznávat jednotlivé emoce a jejich intenzitu? U koho se Vám dobře rozpoznávali emoce? Pomocí čeho vyjadřujeme či rozpoznáváme emoce?

Literatura: Valenta, J. Učit se být.

2. *Situace, které mě rozčilují*

Cíl: Zamyslet se nad tím, co a kdo ve studentech vyvolává hněv. Uvědomit si, že každého rozčiluje jiné chování.

Postup: Studenti uvádějí situace, které je rozčilují, co je rozčiluje na chování spolužáků a dospělých. Učitel zjišťuje, koho uváděné chování rozčiluje. Následně studenti přehrají některé scénky.

Každý student popíše situaci, kdy se naposledy naštvál a určí příčinu svého hněvu. Poté se studenti ve dvojicích snaží vyjádřit hněv v dané situaci asertivním způsobem.

Otázky: Proč se nejčastěji rozčiluji? Na koho? Jak dáváte najevo svůj hněv a jaké to má důsledky? Jak je možné, že určité chování někoho rozčiluje a někoho jiného ne? Jak rozčiluji sám jiné lidi? Co dělám, když se rozzlobím kvůli nějaké věci? V čem je rozdíl, když se člověk zlobí na věc anebo na člověka?

3. **Jak vypadá hněv**

Cíl: Uvědomit si vlastní prožívání hněvu.

Postup: Studenti se snaží nakreslit, jak svůj hněv prožívají, jak probíhá, vrcholí a odeznívá. Poté mohou popsat, na jakou situaci při kreslení mysleli.

Otázky: Jak na sobě poznáte, že jste rozčilení? Co cítíte ve svém těle, když se rozčillíte? Kdy svůj hněv brzdíte a jak to děláte? Co si myslíte dodatečně o svém hněvu? Co vás nejvíc rozčillí?

Pomůcky: papír, tužka, pastelky

4. **Asertivní vyjádření hněvu**

Studenti ve trojicích navrhují postup na zvládnání hněvu.

Při zvládnání hněvu je důležité:

- zamyslet se nad tím, co se zlostí udělat,
- v první osobě pojmenujeme konkrétní příčinu své zlosti
- přesně označíme chování, které nás štve,
- vyhýbáme se trikům (paušalizování, nadávky, ultimát, citové vydírání)

5. **Reakce na rozzlobeného jedince**

Studenti uvádějí situace, kdy byl na ně někdo rozzlobený a jak reagovali? Dále se studenti zamýšlí, jak by bylo možné reagovat jinak. Učitel zapisuje odpovědi na tabuli a vyvodí postup jak reagovat na rozzlobeného jedince.

- sdělíme partnerovi, že si uvědomujeme jeho pocity zlosti,
- v případě, že je partner příliš rozzlobený, přiznáme, že nejsme teď schopni problém řešit,
- pokračují-li zlostné výbuchy, máme právo odejít,
- můžeme nabídnout řešení později.

Technika selektivní ignorování umožňuje záměrně nereagovat na informace, které jsou pro nás nedůležité a o nichž víme, že druhý je sděluje v afektu. Příjemce sdělení tyto informace ignoruje, jako by to mluvčí vůbec neřekl.

16. UKONČENÍ VÝCVIKU

Cíl: Uvědomit si zisky a ztráty výcviku.

Vedení hodiny:

1. Pohybová improvizace

Cíl: Uvolnění, rozvoj tvořivosti

Postup: Celá skupina se beze slov pohybuje prostorem. Na smluvený signál se zastaví a vyslechne pokyn učitele (např. jste volejbalový tým při hře, jste diváci v kině, jste písmenem R, jste skupina turistů prohlížející si město apod.), který se co nejrychleji, bez verbální domluvy, snaží splnit.

Otázky: Co se povedlo vytvořit a co ne? co bylo obtížné? Jakou jste volili techniku dorozumívání?

2. Asertivní etudy

Cíl: Procvičení asertivních dovedností a technik.

Postup: Studenti se rozdělí do dvojic a vylosují si z obálky dvě situace, které v první lekce studenti uvedli jako obtížné. Úkolem každé dvojice je připravit si na obě vylosované situace scénku, ve které uplatní zásady asertivní komunikace. Po krátké přípravě následuje předvedení situací. Ostatní členové skupiny jsou pozorovateli, kteří po každé scénce hodnotí asertivní komunikaci. Pokud se jim postup nezdá vhodný či účinný, mohou se pokusit zvládnout asertivní etudu sami. Na jedno se tak ve skupině může odehrát více dialogů.

Otázky: Souhlasíte s řešením situace? Byla asertivní odpověď skutečně asertivní? Jaké asertivní techniky byly použity? Zaznamenali jste nějaké

3. Akční plán

Cíl: Uvědomit si, co je třeba ještě zdokonalovat, jaké překážky tomu mohou bránit a jak je překonat.

Postup: Studenti si vypracují akční plán na rozvíjení asertivních dovedností. Napíší tři nejdůležitější změny, které by chtěli učinit ve svém chování a napíší si postup jak toho dosáhnout. (např. s jakými lidmi, v jakých konkrétních nadcházejících situacích se budou snažit dovednost uplatnit)

4. Dotazník Mapa asertivity

Cíl: Zmapovat možné problémové oblasti asertivních dovedností.

Postup: Dotazník mapuje úroveň asertivních dovedností souvisejících s obranou vlastních práv, s dovedností uplatňovat svá práva a s narušováním práv druhých lidí.

5. Co mi kurz dal?

Cíl: Uvědomit si zisky z kurzu.

Postup: Společná diskuse o přínosech kurzu.

Otázky: Co z toho, co jste se zde naučili použijete v běžném životě? Kde použijete nové dovednosti? Co se chcete ještě naučit? Co se vám ve výcviku zvláště líbilo a proč? Co se vám nelíbilo a proč?

ZÁVĚR

Práce se zabývá asertivitou jako jednou z oblastí komunikace a jejím využitím v pedagogickém prostředí. Cílem práce bylo nastínit základní teoretická východiska a principy asertivity a navrhnout komplexní tréninkový program pro výcvik asertivních dovedností na střední škole.

V současné době ubývá přirozených situacích stimulujících rozvoj sociálních dovedností. Zůstává stále méně času pro společné kontakty v rodině, ve škole, mezi vrstevníky, na pracovišti. Zároveň je i více možností, jak se stáhnout do soukromí a vyhnout se přímým a nezprostředkovaným sociálním kontaktům. Současně se však kladou nové požadavky na sociální kompetence a jejich úroveň. Stejně jako se mluví o nutnosti minimální počítačové gramotnosti, dochází postupně k potřebě základní sociálně-psychologické gramotnosti, jejíž součástí budou základní sociálněpsychologické dovednosti. S ohledem na tuto situaci může výcvik asertivních dovedností do určité míry kompenzovat tyto nedostatky. Může přispívat k rozvoji reflexe sebe sama i druhých lidí, komunikačních dovedností, kultivovat vyjadřování i přijímání emocí, upozornit jedince na jeho silné stránky a rezervy v jednání s lidmi.

Asertivní výcvik na školách by měl přispět prostřednictvím rozvíjení sociálních dovedností k utváření sebeúcty, zdravého sebevědomí a adekvátního sebepojetí. Zároveň by měl být prostředkem prevence psychosociálního maladaptace, proti poruchám chování, sociálních vztahů, závislostem, afektivním poruchám. Dospívající se mohou v rámci kurzu naučit lépe orientovat v sociálních situacích, získat lepší náhled na to, co se v komunikaci děje a osvojit si postupy pozitivního sociálního jednání. Asertivní výcvik dává příležitost rozpoznávat a kontrolovat vlastní chování v různých situacích, ujasnit si, čeho chce daný jedinec dosáhnout, jaká forma je vhodná a jaká nevhodná, jak je možno reagovat na jeho reakce apod. Mohou se v něm ověřit či získat dovednosti prosadit se v různých situacích, přijatelně formulovat svůj názor a přání, námítky, sdělit emoce apod. Asertivní výcvik tak umožňuje vytvořit otevřené a uspokojivé mezilidské vztahy.

Od výcviku asertivity však nelze mít nereálná očekávání. Výcvik nedokáže změnit jedince od základu, nezaručí život bez konfliktů ani úspěšnost v jednání a komunikaci s kýmkoli, nenaučí jednat bez emocí, nezajistí, aby byl člověk přijímán

a oblíben všemi, neposkytne univerzální techniky, které umožní zvládnout vše a nelze očekávat, že změna jedince nastane pasivně.

Asertivní výcvik dává dospívajícím příležitost experimentovat se sociálními rolemi, mohou si vyzkoušet různé formy a styly jednání, komunikace, způsoby sebevyjádření a sebeprosazení v mezilidském styku. Dospívající si mohou osvojovat, ověřovat či zdokonalovat sociální dovednosti, srovnávat se s ostatními a získávat od nich zpětnou vazbu. Mají příležitost naučit se vlastní chování rozpoznat, posoudit a kontrolovat. V sociálních situacích mohou rozvíjet své vyjadřovací schopnosti, prověřovat i potvrzovat své stupnice hodnot, sebevědomí i životní scénáře.

Při nácviku nových sociálních dovedností je vždy důležitý čas na procvičování. Ten není dán jen dobou strávenou v kurzu, ale zejména pokusy účastníků aplikovat naučené postupy v každodenním životě. Právě zvládnutí problémové situace s použitím nové dovednosti dochází k pozitivnímu posílení dovednosti získané ve cvičné skupině.

Za důležité považuji, aby podobný výcvik asertivních dovedností absolvovali i učitelé, kteří by tak svým chováním vytvářeli vzor pro studenty a podporovali jejich asertivní chování.

„Čím více asertivity, tím méně manipulací, využívání silnějšími lidmi a méně úzkostných obav z možného nepříznivého mínění druhých o nás. Chybění asertivity zapříčiňuje korozi mezilidských vztahů. Tak jak je asertivita podmínkou rovnoprávnosti vztahu mezi lidmi, tak je podmínkou jejich osobní spokojenosti a psychické vyrovnanosti.“ (Beleš 1990, 2)

LITERATURA:

- Anzenbacher, A. Úvod do filozofie. Praha: SPN 1990.
- Bakalář, E. I dospělí si mohou hrát. Praha: ČTK 1976.
- Beléš, L. Trénink asertivity I. Praha: Institut výchovy a vzdělávání MZVŽ ČR 1988.
- Belz, H. Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál 2001.
- Berne, E. Co řeknete až pozdravíte. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1998.
- Bratská, M. Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava: Univerzita Komenského 1992.
- Buchtová, B. Rétorika. Praha: Grada 2006.
- Canfield, J., Siccone, F. Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře. Praha: Portál 1998.
- Cangelosi, J. Strategie řízení třídy. Praha: Portál 1994.
- Capponi, V., Novák, T. Nácvik asertivity v rámci psychologické osvěty. Čs. psychologie. XXXII, č. 4, 1988, s. 350 – 355.
- Capponi, V., Novák, T. Asertivně do života. Praha: ISV 1992.
- Capponi, V., Novák, T. Příručka k nácviku asertivity. Bratislava: Didaktické a psychodiagnostické testy 1989.
- Carnegie, D. Jak získat přátele a působit na lidi. Bratislava: Bradlo 1991.
- Erikson, E. H. Osm věků člověka. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1999.
- Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál
- Fromm, E. Strach ze svobody. Naše vojsko. Praha: Naše vojsko 1993.
- Gillernová, I. Sociální dovednosti učitele. Praha: SPN 1989.
- Gutmannová, J. Cvičebnice asertivity. Talpress, Praha 1995.
- Hermochová, S. Sociálně-psychologický výcvik. Praha: Univerzita Karlova 1988.
- Hermochová, S. Hry pro života I, II. Praha: Portál
- Hermochová, S. Metody aplikované sociální psychologie I, IV. Praha: Univerzita Karlova 1989.
- Honzák, R. Jak se dobře cítit mezi lidmi. Praha: Grada 1999.
- Janoušek, J. Sociální psychologie. Praha: SPN 1984.
- Kasíková, H., Vališová, A. a kol. Pedagogické otázky současnosti. Praha: ISV 1995.

- Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. Aplikovaná sociální psychologie III. Praha: Grada, 2001.
- Kovalíková, S. Integrovaná tematická výchova. Kroměříž: Spirála 1995.
- Kořa, J. Vališová, A. a kol. Asertivita, sebereflexe, kooperace, dramatická výchova. Praha: Pedagogická fakulta 1995.
- Kratochvíl, S. Psychoterapie. Praha: Portál 1997.
- Křivohlavý, J. Mít pro co žít. Praha: Návrat domů 1994.
- Langmajer, J. Krejčířová, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada 1998.
- Lauster, P. Cesta k vnitřní svobodě. Praha: Knižní klub 1993.
- Lindenfieldová, G. Prosaďte se. Nakladatelství HEL, Ostrava 1995.
- Macek, P. Adolescence. Portál, Praha 2003.
- Mareš, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova Univerzita 1995.
- Medzihorský, Š. Asertivita. Elfa, Praha 1991.
- Nakonečný, M. Lexikon psychologie. Praha: Vodnář 1995.
- Neumann, J. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Praha: Portál 1998.
- Novák, T. Asertivita aneb zdravé sebeprosazování při výchově. Děti a my. XX, 1990, č. 2, s. 11- 13.
- O'Brienová, Pozitivní řízení. Management press, Praha 1996.
- Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium 1995.
- Pike, G., Selby, D. Cvičení a hry pro globální výchovu. Praha: Portál 2000.
- Portmannová, R. Hry pro tvořivé myšlení. Praha: Portál 2004.
- Portmannová, R. Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění. Praha: Portál 1993.
- Pospíšil, M. Asertivita aneb jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích. Plzeň: Pospíšil 1996.
- Praško, J. Možný, P. Kognitivně-behaviorální terapie. Praha: Triton 1999.
- Praško, J. Prašková, H. Asertivitou proti stresu. Praha: Grada 1996.
- Praško, J. Minaříková, V. Šípek, J. Asertivitou proti depresi. Praha: Psychiatrické centrum 1995.
- Ruisel, I. Základy psychologie inteligence. Praha: Portál 2002.
- Sedlák, J. a kol. Metody aktivního sociálního učení. Praha: SPN 1985.
- Šimonovský, Z. Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu. Praha: Portál 2002
- Šípek, J. Asertivita začíná v rodině. Děti a my. XXII, 1992, č. 5, s. 27 – 30.

- Skalková, Obecná didaktika. Praha: ISV 1999.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál 2005.
- Svobodová, M. Niektoré otázky tréningu asertivity. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 25, 1990, s. 251 – 263.
- Štembergová, Š. Metodika mluvní výchovy dětí. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu 1994.
- Taxová, J. Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání. Praha: SPN 1997.
- Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál 2000.
- Valenta, J. Dramatická výchova a sociálně-psychologický výcvik – srovnání systémů. Praha: ISV 1999.
- Valenta, J. Učit se být. Praha: Agentura STROM & AISIS 2000.
- Vališová, A. Asertivita v prostředí rodiny a školy. Praha: ISV 2002.
- Vališová, A. Asertivita v rodině a ve škole. Praha: H&H 1998.
- Vališová, A. Hry s otevřenými kartami. Praha: Pansofie 1996.
- Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. Portál, Praha 2000.
- Vyskočilová, E. Hermochová, S. Cvičení z pedagogické praxe I.,III. Praha: Univerzita Karlova 1995.
- Zapletal, M. Zlatý fond her. Praha: Mladá fronta 1990.

Souhlas s půjčováním

Vyslovuji tímto souhlas se zapůjčováním této diplomové práce.

V Praze dne 27.7.2006